



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ALINE MATOS DE AMORIM

**CONTRIBUIÇÕES DO ISD PARA O ENSINO DE LEITURA DE GÊNEROS
LITERÁRIOS NA SALA DE AULA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

FORTALEZA

2018

ALINE MATOS DE AMORIM

CONTRIBUIÇÕES DO ISD PARA O ENSINO DE LEITURA DE GÊNEROS
LITERÁRIOS NA SALA DE AULA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A543c Amorim, Aline Matos de.
Contribuições do ISD para o ensino de leitura de gêneros literários na sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental / Aline Matos de Amorim. – 2018.
288 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Fortaleza, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.
1. Leitura . 2. Letramento literário. 3. Sequência Didática. 4. Aula Interativa. 5. Capacidades de Linguagem. I. Título.

CDD 410

ALINE MATOS DE AMORIM

CONTRIBUIÇÕES DO ISD PARA O ENSINO DE LEITURA DE GÊNEROS
LITERÁRIOS NA SALA DE AULA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em ___/___/___.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará - UFC

Profa. Dr. José Ricardo Carvalho
Universidade Federal de Sergipe (UFSE)

Profa. Dra. Elisângela Teixeira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este estudo a minha família, na figura de meu pai, Adelson, minha mãe, Gesilda, minha irmã e meu cunhado, Karine e Tarcísio, e meu esposo, Jerônimo.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros e calorosos agradecimentos...

A Deus, pelo dom da vida e pela saúde concedida;

Aos meus pais, por terem lutado de forma tão honrosa, a fim de me darem a melhor educação possível, por me tornarem a mulher que sou hoje, com princípios e valores éticos e cidadãos os quais levarei comigo sempre, por chorarem junto comigo quando me viram desanimada e por comemorarem junto comigo a felicidade de vencer mais um obstáculo. A eles, meu amor eterno;

Ao meu marido, Jerônimo, por me ajudar incansavelmente a estudar, por não fazer eu desistir, mesmo diante de tantos obstáculos, por me fazer rir nos momentos em que eu mais precisava e, principalmente, por me amar cada dia mais;

À Karine e ao Tarcísio, por transmitirem tamanha segurança, capaz de me fazer crer que os dias sempre podem ser melhores, que podemos conquistar nossos objetivos e nunca deixar de traçar metas, por serem essenciais na minha vida;

A minha orientadora Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, por acreditar em mim, por construir junto comigo os conhecimentos fundamentais para minha vida acadêmica, por exigir de mim o máximo, pensando no meu futuro profissional, por ser compreensiva nos momentos mais difíceis;

A minha amiga Rebeca Xavier, por ter estudado comigo durante quase todo o mestrado, por acreditar que eu poderia contribuir com as ideias dela e trazer tantas sugestões eficientes para meus estudos, por ser confidente e ser par;

Aos meus colegas de turma do Profletras, por me darem tanto apoio profissional, por nos fazer equipe, por todas as conversas produtivas nos corredores da universidade, nos intervalos, nas redes sociais, por sermos ajuda mútua, por trabalharmos juntos, preocuparmo-nos juntos e vencermos juntos;

Ao GEPLA, grupo com o qual me identifiquei rapidamente e criei laços de amizade que gostaria de levar para a vida, obrigada pelos debates frutíferos, pelas brincadeiras entre colegas e por me aceitarem tão bem;

Aos meus alunos do Ensino Fundamental, que serão eternizados nesta pesquisa pelos constantes aprendizados, pela experiência vivida e por me fazerem acreditar que podemos melhorar a educação brasileira;

À EEFM Governador Virgílio Távora, por acreditar no meu trabalho e por fornecer ferramentas básicas para que eu pudesse concluir este estudo;

À CAPES, pelo auxílio financeiro em boa parte dos anos de pesquisa, que viabilizou a realização deste trabalho.

“DAS UTOPIAS

Se as coisas são inatingíveis...ora!

Não é motivo para não querê-las...

Que tristes os caminhos, se não fora

A presença distante das estrelas!”

(QUINTANA, M. Espelho Mágico.

Porto Alegre: Editora Globo, 1951)

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco uma reflexão sobre o ensino de leitura de textos literários em aulas de Língua Portuguesa. Esses estudos são comumente realizados na área da Linguística Aplicada. Eles, muitas vezes, apresentam resultados medidos por meio de avaliações de larga escala, como o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE, o qual apresenta índices insatisfatórios. Quando se trata de leitura de gêneros literários, a preocupação é ampliada, tendo em vista os elementos que estão implicados no letramento literário. Como parte desse letramento, é direito do aluno ter acesso a esses gêneros e recorrer também a estratégias linguísticas, no intuito de entender, de forma eficaz, o que se lê, alcançando total proficiência nesse processo. Como contribuição aos estudos já realizados, tais como Lajolo (1993), Leffa (1996), Silva (1996) e Amarilha (1996, 1997, 1998), essa pesquisa tem como objetivo primordial ampliar o letramento literário de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, a partir das etapas de uma aula interativa de leitura. Para dar conta desse objetivo, esse estudo oportuniza o trabalho com as capacidades de linguagem, quais sejam as capacidades de ação e as capacidades linguístico-discursivas, no que concerne ao nível enunciativo da análise textual. Como construto metodológico, utilizou-se a pesquisa-ação, uma vez que a investigadora também é professora da turma analisada. Com uma abordagem qualitativa, construíram-se resultados a partir da interação entre os sujeitos, que são histórico e socialmente situados. Essa interação foi consequência do trabalho com sequências didáticas, modelo estabelecido por Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Michèle Noverraz (2004), adaptado, nesse estudo, ao trabalho com leitura, através dos apontamentos sobre a aula de leitura interativa e comunicativa, de Cicurel (1991), revisitada por de Leurquin (2015), a partir da concepção sociopsicolinguística de leitura, exposta na obra de Braggio (1992). Como fundamentação teórica, esta pesquisa ancorase na teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999). O foco, portanto, é a investigação de como os mecanismos enunciativos estão a favor da compreensão do texto literário.

Palavras-chave: Leitura. Letramento literário. Sequência didática. Aula interativa. Capacidades de Linguagem

ABSTRACT

This research focuses on the teaching of literary texts reading in Portuguese Language classes. The studies on classroom reading are commonly carried out in the area of Applied Linguistics. They often present results measured by means of large-scale assessments, such as the Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE, which presents unsatisfactory results. When it comes to reading literary genres, the concern is widened, in view of the elements that are implicated in literary literacy. As part of this literacy, it is the right of the student to have access to these genres and also to use linguistic strategies, in order to effectively understand what is read, achieving total proficiency in this process. As a contribution to the studies already carried out, such as Lajolo (1993), Leffa (1996), Silva (1996), and Amarilha (1996, 1997, 1998), this research has as main objective to improve the literary literacy of students in the 9th grade of Elementary School, through the stages of an interactive reading class. In order to fulfill this objective, this research provides opportunity to work with language skills, which are the action capacities and the linguistic-discursive capacities, as far as the enunciative level of textual analysis is concerned. As methodological construct, action research was used, since the researcher is also a teacher of the class under analysis. With a qualitative approach, results were constructed from the interaction amongst the subjects, who are historically and socially situated. This interaction was a consequence of the work with didactic sequences, a model established by Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, and Michèle Noverraz (2004), adapted in this study to work with reading, through the notes on Cicurel's interactive and communicative reading class (1991), revisited by De Leurquin (2015), through the sociopsicolinguistic conception of reading, exposed in Braggio's work (1992). As to the theoretical foundation, this research is anchored in Bronckart's theory of sociodiscursive interactionism (1999). The focus, therefore, is the investigation of how the enunciative mechanisms are in favor of understanding literary texts.

Keywords: Reading. Literary literacy. Didactic sequence. Interactive class. Language skills.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Trecho do poema Chega de Saudade, de Vinícius de Moraes.....	62
Figura 2 - Algumas questões que se referem ao texto literário exposto na Figura 1.....	62
Figura 3 - PNBE do Professor 2013	78
Figura 4 - Zonas de desenvolvimento	105
Figura 5 - Os mundos representados	111
Figura 6 - Capacidades de linguagem	115
Figura 7 - Organização da pesquisa numa visualização MACRO	129
Figura 8 - Modelo de sequência didática	133
Figura 9- Adaptação do modelo de sequência didática proposto por DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B (2004)	133
Figura 10 - Roda de leitura no pátio	147
Figura 11 – Sorteio literário com a turma	150
Figura 12 – Alguns livros sorteados	150
Figura 13 - Motivação para a leitura do texto literário via Facebook	151
Figura 14 - Sessão de cinema na escola	157
Figura 15 - Filme As crônicas de Nárnia: O leão, a feiticeira e o guarda-roupa	158
Figura 16 - Segundo Sorteio Literário	158
Figura 17 - Cartaz do aluno A04	195
Figura 18 – Contracapa do livro A droga da obediência, de Pedro Bandeira	196
Figura 19 – Cartaz do aluno A09	197
Figura 20 – Cartaz do aluno A10	198
Figura 21 – Cartaz do aluno A11	199
Figura 19- Bilhete de A04	253
Figura 20 - Bilhete de A09	254
Figura 21 - Bilhete de A10	255
Figura 22- Bilhete de A11	255

LISTA DE TABELAS

Tabela I – Primeira fase: Respostas esperadas no roteiro	163
Tabela II – Primeira fase: Respostas dos alunos no roteiro	164
Tabela III – Primeira fase: Módulo 02 / Respostas à Pergunta 01	169
Tabela IV – Primeira fase: Módulo 03 / Questão 04 / Item A	180
Tabela V – Primeira fase: Módulo 03 / Questão 04 / Item B	180
Tabela VI – Primeira fase: Módulo 03 / Questão 04 / Item C	181
Tabela VII – Primeira fase: Módulo 03 / Questão 05 / Item C	183
Tabela VIII – Primeira fase: Módulo 03 / Questão 06 / Item A	184
Tabela IX – Primeira fase: Módulo 03 / Questão 06 / Item B	184
Tabela X – Primeira fase: Módulo 04 / Respostas para a questão 02	190
Tabela XI – Primeira fase: Módulo 04 / Respostas para a questão 03 – item A	191
Tabela XII – Primeira fase: Módulo 04 / Respostas para a questão 03 – item B	192
Tabela XIII – Primeira fase: Módulo 04 / Respostas para a questão 03 – item C	193
Tabela XIV – Primeira fase: Módulo 04 / Respostas para a questão 03 – item D	193
Tabela XV – Segunda parte: Módulo 01 / Respostas para a questão 03	206
Tabela XVI – Segunda fase: Módulo 01 / Respostas para a questão 05 – item B ..	210
Tabela XVII – Segunda fase: Módulo 01 / Respostas para a questão 05 – item C ..	211
Tabela XVIII – Segunda fase: Módulo 01 / Respostas para a questão 05 – item B ..	211
Tabela XIX – Segunda fase: Módulo 02 / Respostas para a questão 02	213
Tabela XX – Segunda fase: Módulo 02 / Respostas para a questão 04 – item A ...	216
Tabela XXI – Segunda fase: Módulo 02 / Respostas para a questão 04 – item B ..	216
Tabela XXII – Segunda fase: Módulo 02 / Respostas para a questão 04 – item C ..	217
Tabela XXIII – Segunda fase: Módulo 02 / Respostas para a questão 08	222
Tabela XXIV – Segunda fase: Módulo 03 / Respostas para a questão 04	227
Tabela XXV – Segunda fase: Módulo 03 / Respostas para a questão 06	231
Tabela XXVI – Segunda fase: Módulo 04 / Respostas para a questão 02 – item C ..	233
Tabela XXVII – Segunda fase: Módulo 04 / Respostas para a questão 03	234
Tabela XXVIII – Segunda fase: Módulo 04 / Respostas para a questão 05	238
Tabela XXIX – Segunda fase: Módulo 04 / Respostas para a questão 07	243
Tabela XXX – Segunda fase: Módulo 05 / Respostas para a questão 03	249

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	O LUGAR DA LEITURA E DA LITERATURA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA	29
2.1	O que diz a lei de Diretrizes e bases sobre a leitura?	30
2.2	O que dizem os Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a leitura?.....	32
2.3	O que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a leitura?	38
2.3.1	<i>As orientações dos PCN para o ensino de Literatura nos anos finais do Ensino Fundamental</i>	42
2.4	O que diz o Plano Nacional de Educação sobre a leitura?	43
2.5	O que diz o Plano Nacional do Livro e da Leitura?	45
2.6	O que diz o Estatuto da Criança e do Adolescente sobre a leitura?	47
2.7	Direcionamentos estaduais sobre o papel da leitura	50
2.7.1	<i>O Plano Estadual de Educação do Ceará (PEE)</i>	50
2.7.2	<i>O Plano Estadual de Cultura do Ceará e a leitura</i>	53
2.7.3	<i>As Matrizes de Referência do SPAECE: norteadores educacionais ...</i>	55
3	A LITERATURA NA SALA DE AULA	59
3.1	Letramento e sala de aula: reflexões necessárias	60
3.2	Letramento Literário	65
3.3	O agir professoral na aula de leitura de textos literários	67
3.4	A função da leitura do texto literário na sala de aula	71
3.4.1	<i>Literatura, gênero, obra, ou texto literário? Definições norteadoras..</i>	71
3.4.2	<i>O texto literário na aula de Língua Portuguesa</i>	72
3.5	Os clássicos literários e a literatura infanto-juvenil	73
3.6	Leituras sobre leitura: o que é fornecido aos professores nos próprio ambiente escolar?	77
3.6.1	<i>Primeira obra: “Andar entre livros: a leitura literária na escola”</i>	79
3.6.2	<i>Segunda obra: “Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor”</i>	88
3.7	Obstáculos da prática escolar: o abismo entre o que se propõe e o	96

	que se desenvolve	
4	A CONSTRUÇÃO DE LUPAS PARA A LEITURA DOS DADOS	99
4.1	Os modelos de leitura: uma trajetória de aprendizagens	100
4.2	O modelo de leitura Sociopsicolinguístico à luz de Bakhtin e Freire	102
4.3	As reflexões de Vygotsky e a prática de leitura em sala de aula	104
4.4	O quadro teórico do ISD por Bronckart (1999): apontamentos relevantes	107
4.5	O papel do professor como mediador no processo de ensino de leitura.....	119
5	ASPECTOS METODOLÓGICOS	124
5.1	Delimitação do Universo	125
5.2	Métodos de Procedimento	127
5.3	A sequência didática na aula de leitura de língua materna	132
5.4	A aula interativa de leitura	136
5.5	Procedimento de geração de dados	138
5.5.1	<i>Momento 01</i>	138
5.5.1.1	<i>A situação inicial</i>	138
5.5.1.1.1	Um parêntese: Escolha e distribuição dos textos literários	139
5.5.1.2	<i>Atividade de leitura inicial</i>	141
5.5.1.3	<i>Módulos da sequência didática</i>	141
5.5.1.3.1	Módulo 01: a predição como entrada no texto	142
5.5.1.3.2	Módulo 02: o contexto de produção da obra	145
5.5.1.3.3	Módulo 03: o jogo de vozes no texto literário – da intencionalidade discursiva à responsabilidade discursiva	146
5.5.1.3.4	Módulo 04: As modalizações no texto literário e as relações de poder estabelecidas	147
5.5.1.4	<i>Leitura Final</i>	149
5.5.2	<i>Momento 02</i>	150
5.5.2.1	<i>A situação inicial</i>	151
5.5.2.2	<i>Atividade de leitura inicial</i>	152
5.5.2.3	<i>Módulos da sequência didática</i>	152
5.5.2.3.1	Módulo 01: Autonomia dos alunos para explorar capacidades de ação .	152
5.5.2.3.2	Módulo 02: A associação entre os papéis sociais e as relações de poder	154

	entre os personagens	
5.5.2.3.3	Módulo 03: O resgate do jogo de vozes no texto ficcional	155
5.5.2.3.4	Módulo 04: A intertextualidade e as capacidades de ação	155
5.5.2.3.5	Módulo 05: Recapitulando pontos cruciais ao longo da jornada	156
5.5.2.4	<i>Leitura Final</i>	156
6	ANÁLISE DE DADOS	159
6.1	Primeira fase: Construindo uma sequência didática adaptada à aula de leitura do livro “A droga da obediência”, de Pedro Bandeira	160
6.2	Segunda fase: Construindo uma sequência didática adaptada à aula de leitura do livro “As crônicas de Nárnia: O sobrinho do mago”, de C.S. Lewis	200
6.3	Ligando os pontos: a aula de leitura nas duas fases	257
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	261
	REFERÊNCIAS	265
	APÊNDICE A – ATIVIDADE DE LEITURA INICIAL DA 1ª FASE	270
	APÊNDICE B – ATIVIDADE DE LEITURA DA 1ª FASE, MÓDULO 01 (ROTEIRO)	272
	APÊNDICE C – ATIVIDADE DE LEITURA DA 1ª FASE, MÓDULO 02	273
	APÊNDICE D – ATIVIDADE DE LEITURA DA 1ª FASE, MÓDULO 03	274
	APÊNDICE E – ATIVIDADE DE LEITURA DA 1ª FASE, MÓDULO 04	276
	APÊNDICE F – ATIVIDADE DE LEITURA FINAL DA 1ª FASE	278
	APÊNDICE G – ATIVIDADE DE LEITURA DA 2ª FASE, MÓDULO 01	279
	APÊNDICE H – ATIVIDADE DE LEITURA DA 2ª FASE, MÓDULO 02	281
	APÊNDICE I – ATIVIDADE DE LEITURA DA 2ª FASE, MÓDULO 03	283
	APÊNDICE J – ATIVIDADE DE LEITURA DA 2ª FASE, MÓDULO 04	285
	APÊNDICE K – ATIVIDADE DE LEITURA DA 2ª FASE, MÓDULO 05	287
	APÊNDICE L – ATIVIDADE DE LEITURA FINAL DA 2ª FASE	288

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema central o ensino de leitura de gêneros literários em sala de aula de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Fortaleza, Ceará. Tal estudo foi colocado em evidência uma vez que, durante nosso trabalho, foi constatado que os estudantes dessa fase escolar demonstram deficiências em leitura, principalmente no que tange a obras de gêneros literários de maior extensão, como a novela ou o romance.

Os obstáculos que os alunos enfrentam são relatados pela maioria dos professores da escola, independente da disciplina, ou seja, as dificuldades não se apresentam apenas em Língua Portuguesa, mas comprometem todos os trabalhos escolares. É comum ouvir, na sala dos professores, comentários do tipo “O aluno sabe a resposta, mas não entende a pergunta!”, ou “Eles não leem, não conseguem interpretar os textos, portanto não conseguem responder as questões.”. Tais fatos reafirmam a necessidade do foco na leitura.

Nas aulas de Língua Portuguesa, esses relatos se estendem, uma vez que os professores dessa escola trabalham com livros paradidáticos, ou seja, obras do gênero literário que têm por objetivo ampliar a competência leitora dos alunos, bem como formar leitores conscientes e críticos. O trabalho, porém, é comprometido pela ausência de envolvimento dos alunos com o texto, em diversas esferas.

Desde a interação com o livro, o envolvimento com a leitura propriamente dito, até problemas de ordem estrutural (vocabulário escasso, incompreensão do texto, desconhecimento de mecanismos de textualização, dos mecanismos enunciativos...) são comentados pelos professores, inclusive por nós, enquanto comunidade escolar, trabalhando diretamente com a turma.

É importante salientar que o 9º ano tem importância na base escolar dos adolescentes, pois se trata de um momento de transição entre o Ensino Fundamental e o Médio. Nessa fase, eles ainda não estudam a historiografia literária, pois esse conteúdo destinado aos estudantes do Ensino Médio. Desse modo, no 9º ano, há uma passagem de leituras consideradas pelos professores mais simples e de fácil compreensão (como contos, crônicas, fábulas) a textos mais complexo (como romances, novelas). Logo, o aluno tende a fazer uso de procedimentos apreendidos nas séries anteriores ao nono ano

para poder ampliar a cultura leitora. Os PCNs¹ deixam clara a utilização de gêneros literários, mas de forma a estreitar o vínculo entre leitor-texto-autor. Portanto, consideramos válido trabalhar o ensino de leitura a partir de gêneros literários no 9º ano.

Vale ressaltar também que os alunos apresentam dificuldades de escrita e que elas se relacionam aos de leitura, entretanto, acreditamos que o texto literário contribui para amenizar esses obstáculos, visto que exige do leitor conhecimento dos diversos níveis da língua, de estratégias para alcançar as informações implícitas, bem como do reconhecimento dos jogos discursivos necessários para a compreensão do texto.

Nosso projeto compara-se com alguns estudos sobre leitura já publicados antes. Elencamos, portanto, alguns com os quais, se comparados ao nosso trabalho, evidenciamos semelhanças e diferenças as quais serviram como norte para nosso amadurecimento. No âmbito da leitura e da didática, temos a pesquisa de Leurquin e Carneiro (2014), a qual propõe etapas de uma aula interativa e comunicativa de leitura numa perspectiva sociointeracionista.

Para nossa dissertação, também exploramos o trabalho de Leurquin (2015) que analisa as etapas da aula comunicativa, revisitando Cicurel (1991) e propondo modificações às etapas da aula; a pesquisa de Leurquin e Parahyba (2015), que aponta equívocos nas aulas de leitura dos professores e sugere estudo mais aprofundado sobre a transposição didática por professores em formação inicial; e o de Pereira (2015), propondo o uso de sequência didática em aulas de leitura.

No âmbito da literatura e do uso de gêneros literários, há a proposta de Silva (1996), dissertação que estuda a literatura, abordando o lúdico e a criança; e a de Costa e Ferreira (2006), apresentando o uso do texto literário em sala de aula, com foco em formação de leitores. Os trabalhos supracitados possuem prestígio e reconhecimento na sociedade acadêmica, todavia deixam lacunas que podem servir de interesse à pesquisa que aqui se apresenta.

Para que se possa entender melhor o viés dessa dissertação, consideramos necessário explicar, em ordem cronológica de publicação, esses estudos já feitos, uma vez que eles também focalizam a leitura e o trabalho de sala de aula. Primeiramente,

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais

temos por base a pesquisa de Leurquin e Carneiro (2014), denominada *Práticas de leitura na perspectiva da linguística aplicada: algumas considerações sociodiscursivas*.

Os autores, nesse artigo, deixam claro que os objetivos de tal obra é fazer uma reflexão sobre as práticas de ensino e aprendizagem de leitura, bem como debater propostas de trabalho nesse mesmo âmbito. Para tanto, dão destaque aos estudos de transposição didática e à relação entre leitura e produção textual. Logo no início, percebemos a preocupação em definir os saberes de ensino e para o ensino. Essa conceituação é importante, pois o profissional que vai trabalhar com leitura deve conhecê-los, a fim de planejar aulas mais eficazes.

Segundo os autores, o tripé dos saberes a ensinar é “conhecimento – aluno – professor”, formando uma pirâmide na qual a ponta é o conhecimento (saberes). No caso dos saberes para o ensino, a ponta da pirâmide seria a língua portuguesa em uso. Essa observação é bastante pertinente, uma vez que responsabiliza o professor no tocante aos saberes que este deve desenvolver para uma aula de leitura, por exemplo.

Durante o percurso da pesquisa, os autores atrelam tais saberes às práticas sociais, ou seja, acreditam que o professor, em suas práticas pedagógicas, deve conectar as atividades de linguagem à vivência dos alunos, ao que é, de fato, significativo. Para confirmar a importância dessa conexão, apresentam os PCN (1998), nos quais há a orientação de que as escolas promovam o desenvolvimento discursivo dos alunos, com base em situação de produção, uso social da linguagem e estudo de textos que circulem no meio social.

É com essa indicação que Leurquin e Carneiro (2014) apontam a perspectiva sociointeracionista da leitura, pois, como confirmam os documentos oficiais da educação brasileira, é preciso formar leitores críticos. Vale ressaltar que a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma complementar, lembrando também dos textos multimodais, semióticos, e atrelados aos gêneros textuais. Com esse paradigma, os autores sugerem uma aula comunicativa de leitura, a qual discrimina etapas para que os docentes possam nortear-se.

De forma concisa, tais etapas são: orientação e ativação do conhecimento prévio dos estudantes (partindo do pressuposto da impossibilidade do “grau zero” de letramento); observação e antecipação do conteúdo; leitura com objetivo e entradas linguísticas no texto; religação e resignificação dos conhecimentos adquiridos através do texto. Elas foram pensadas a partir dos trabalhos de Cicurel (1991), e revistas por

Leurquin (2015) – que as agrupa em três eixos, partindo do contexto de produção. Ambas as estudiosas percebem a leitura como comunicação e interação.

Partindo do princípio de que tal modelo de aula é de suma importância e de que esse viés é um dos que serão seguidos por nós, é imprescindível diferenciar tal pesquisa da nossa. O que fica claro em todo o artigo apresentado por Fraga Leurquin e Carneiro (2014) é que tal aula pode (e deve) ser aplicada em qualquer gênero textual. Essa visão, porém, não é colocada em prática quando se trabalha com gêneros literários. Há de se perceber que tais gêneros, levando em conta sua estrutura diferenciada, são frequentemente estudados por alunos nas escolas brasileiras.

Muitos desses colégios, inclusive, utilizam-se de várias obras literárias durante o ano letivo, a fim de que os estudantes possam conhecê-las com mais afinco. O que acontece, entretanto, é que esses gêneros são superficialmente trabalhados com os alunos, a partir de uma leitura rasa e, muitas vezes, levando em consideração apenas a identificação de elementos da sequência discursiva predominante ou o trabalho com a identificação de informações explícitas no texto. Com vistas a melhorar essa situação e, propondo um novo olhar sobre o ensino de leitura de textos literários, pretendemos empregar as etapas da aula comunicativa de leitura, sugeridas por Leurquin e Carneiro (2014), bem como por Leurquin (2015), no estudo de gêneros literários, a partir de módulos de uma sequência didática adaptada a aulas de leitura.

Outro estudo relevante para nosso trabalho é o de Parahyba e Leurquin (2015), de título “Um retrato de formação inicial de professores de línguas: duas cenas”, publicado na Revista Eutomia. Tal artigo é interessante, pois focaliza o professor em sua formação inicial, ou seja, alunos de graduação que ainda estão aprendendo a ensinar (língua estrangeira ou materna). O que percebemos, nesse sentido, é que há uma preocupação em saber se os futuros professores estão, de fato, aptos a trabalhar com o ensino-aprendizagem de leitura – se sabem usar a língua e se sabem ensiná-la.

Dessa forma, voltamos a tratar do assunto dos saberes. Saberes a serem ensinados (objetos de trabalho) e saberes para ensinar (ferramentas de trabalho). Toca-se, novamente, no ponto da transposição didática, uma vez que é preciso que esses futuros docentes saibam transformar o saber científico em didático, a fim de que suas aulas sejam eficazes. Para fundamentar essas afirmações, as autoras utilizam os estudos de Vygotsky (2009), uma vez que percebem que esses professores em graduação devem

considerar as capacidades iniciais de seus aprendizes (zona de desenvolvimento proximal) e que a escola é fundamental no desenvolvimento dos alunos.

Outro autor que interessa a esse artigo é Bronckart (2013), o qual afirma a obrigação de se oferecer o ensino, com vistas ao trabalho do professor, independente das condições biológicas, uma vez que esse teórico entende o ensino-aprendizagem como construção sócio-histórica e natural. Além de Vygotsky (2009) e de Bronckart (2013), há os estudos de Kleiman (2008), citado pelas autoras, que confirmam a preocupação com o trabalho do professor, visto que defende a qualificação profissional dos docentes e a criação de uma identidade de professor.

No decorrer do artigo, Parahyba e Leurquin (2015) questionam alguns obstáculos quanto à aula de leitura, baseadas em suas pesquisas com tais professores em formação. Assim, percebem que a aula de leitura, em muitas vezes, não acontece nas escolas (sendo substituída por outras atividades de cunho estruturalista e metalinguista) e, quando acontece, dá-se de forma equivocada (como a atividade de “interpretação” depois de uma leitura “em voz alta” do texto).

Há, segundo as autoras, ainda mais equívocos nessas pseudoaulas: os professores tendem a trocar os conceitos de sequência e gênero textuais, trabalham somente com o plano superficial do texto, ou somente com a temática, e ainda há o uso do texto como pretexto para estudos gramaticais – sendo estes de forma mecanizada. Dessa forma, finalizando o artigo, elas levantam questionamentos pertinentes sobre o futuro professor de línguas: será que eles, de fato, entendem a importância (e a produção) da transposição didática e da necessidade de uma aula de leitura eficaz para o aprendizado de seus futuros alunos?

Partindo desse pressuposto, para fins norteadores dessa pesquisa, entendemos tal artigo como importante, pois focaliza a necessidade do professor em planejar aulas de leitura mais eficientes, com base em etapas consistentes, a fim de que não ocorram equívocos como os que as pesquisadoras apresentaram acima. Entendemos, entretanto, ser preciso uma proposta mais prática de mudanças, visto que o artigo traz questionamentos sobre as dificuldades, promovendo reflexões sobre o fazer professoral, precisando ir além, tornando essas alterações viáveis aos docentes. Assim, o trabalho realizado por nós é a aplicação de uma sequência de atividades de leitura de

textos ² literários, em módulos de uma aula comunicativa e interativa, colaborando (e, de certa forma, complementando, o artigo desenvolvido pelas autoras supracitadas).

Para alcançar esse intento, há uma obra que oferta aos leitores/docentes “um conjunto de atividades escolares, de maneira sistemática”: o estudo de Schneuwly e Dolz (2004), intitulado *Gêneros Orais e Escritos na escola*. Nele, há a proposta de se trabalhar com sequências didáticas (SD), a partir da produção de módulos, nos quais os alunos podem visualizar os “problemas” passo a passo, apropriando-se de um gênero textual específico.

Os autores deixam claro em vários momentos do texto que a SD tem o foco na apropriação de um gênero específico, portanto, parte de uma produção inicial e, ao final dos módulos, uma produção final, a fim de se constatar a eliminação (ou amenização) dos problemas detectados pelos professores no princípio das atividades. Os estudos de Schneuwly e Dolz (2004) serviram, pois, como parte do quadro metodológico desta pesquisa.

Revelamos, assim, nossa proposta de trabalho com as sequências didáticas, com foco no ensino de leitura a partir de gêneros literários, ou seja, a construção dos módulos não para uma produção final, oral ou escrita, mas para o entendimento eficaz do texto em questão (estrutura, modalizadores...), o que não exclui completamente o trabalho com a escrita, uma vez que leitura e escrita estão sempre atreladas, uma em função da outra.

Enfatizamos também a mescla desse trabalho com a utilização das etapas da aula interativa de leitura. Entendemos que esta metodologia foi posta ao aluno não somente por fruição (como nas teorias de formação do leitor), mas como base para o trabalho com mecanismos linguístico-discursivos, contribuindo, assim, com as teorias já citadas.

Em consonância com os quatro estudos aqui abordados, ressaltamos também o escrito de Pereira (2015), em sua recente dissertação, denominada “A aula de leitura e o gênero resenha em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental: análise de uma experiência didática e proposta de sequência didática aplicada à leitura.”. O estudo dele é importante nesse contexto, uma vez que é um dos poucos trabalhos que também tenta relacionar o uso de sequências didáticas ao ensino de leitura de língua materna (Língua

² Em nosso trabalho, consideramos as expressões “texto literário”, “gênero literário” e “obra literária” como sendo sinônimos.

Portuguesa). O texto desse autor é pertinente para nós, visto que dialoga com muitos pressupostos teóricos utilizados em nossa pesquisa.

Acreditamos, portanto, ser necessário uma explanação de seus estudos e, concomitantemente, apresentaremos as diferenças à proposta aqui ofertada. De início, Pereira (2015) afirma a concepção de leitura com base em Jolibert (1994), ou seja, a leitura de texto escrito, contextualizado, com objetivos reais de comunicação. Partindo desse princípio, a escola objetiva simular oportunidades de leitura do cotidiano, a fim de capacitar o aluno para o trato com esses textos.

Dessa forma, tem-se a figura do professor não mais como o detentor do saber, que apenas repassa conhecimento. O professor é visto como ferramenta de ensino e amplificador de aprendizagem. Pereira (2015), nesse ponto, destaca alguns questionamentos, tais como “a forma como esse professor rege suas aulas implica no sucesso dos alunos?” Torna-se claro, portanto, que o autor foca seu estudo na atuação docente, em como o professor deve seguir determinadas etapas para alcançar objetivos específicos.

Para sistematizar seu trabalho, Pereira (2015) utilizou a pesquisa-ação, na qual o pesquisador também faz parte do processo, refletindo sobre sua prática, confrontando dados e tomando consciência de seus atos. É válido esclarecer que este ponto coincide com a dissertação aqui apresentada, pois também utilizamos semelhante procedimento metodológico. O autor defende em seu texto que, para o uso da pesquisa-ação, são necessários escuta sensível e noção da complexidade do real, o que é importante, visto que, assim, os obstáculos podem ser identificados de forma mais fácil no decorrer do processo.

Para o quadro teórico, o autor baseou-se nos modelos interacionista e sociopsicolinguístico, também compartilhado neste trabalho; para o quadro metodológico, o uso de uma sequência didática utilizando a leitura, baseado no que propõem Schneuwly e Dolz (2004), nos quais também ancoramos esta dissertação. Diferente de nossa perspectiva, Pereira (2015) focou no estudo do gênero textual resenha, enquanto nós exploramos o gênero novela.

Sobre o aporte teórico de Pereira (2015), há bastante similaridade com o que pretendemos fundamentar-nos. Ressaltamos que o ensino como trabalho baseia-se nos estudos genebrinos, os quais sugerem que as aulas devem ter base em gêneros textuais. Assim, nosso estudo articula as categorias vistas por Leurquin e Carneiro (2014) – com

foco na releitura das etapas feita por Leurquin (2015), para dar conta da didática da aula interativa de leitura; o uso dos estudos de Schneuwly e Dolz (2004), para dar conta da proposta de sequência didática; o conceito de letramento literário, por se tratar desse contexto de ensino de Língua Portuguesa na escola; as capacidades de linguagem, mais precisamente as capacidades de ação e as capacidades linguístico-discursivas, por Dolz, Pasquier e Jean-Paul Bronckart (1993). Reiteramos que o aprofundamento das capacidades de linguagem nos levou aos estudos sobre os mecanismos enunciativos, apresentados por Bronckart (1999).

Em consonância com nosso pensamento, há o de Silva (1996). Sua dissertação de mestrado, apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), traz contribuições relevantes sobre o gênero literário, tendo por título “O lúdico, a criança e a literatura”. É preciso, portanto, fazermos uma breve explanação dessa pesquisa e, ao longo do relato, já tecermos considerações sobre as semelhanças, as diferenças e as “lacunas” do trabalho em questão para a pesquisa vigente.

A dissertação de Silva (1996) foi umas das pioneiras para o estudo da leitura e da literatura em sala de aula. Segunda a própria autora, havia práticas semelhantes de pesquisas, mas com lacunas sobre a sistematização e aprofundamentos teóricos para posteriores repetições, aplicações e/ou aprimoramentos. Mais de vinte anos depois, percebemos o quanto ainda é preciso estudar esse assunto, visto que as habilidades linguísticas dos alunos, no que tange a estratégias de leitura, ainda são escassas e os professores ainda precisam de ajuda sistemática para tais aulas.

Os resultados nas avaliações externas, como o *Programme for International Student Assessment*³ (PISA), o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), são indícios dessa deficiência. Não podemos afirmar, contudo, que essas avaliações externas têm o mesmo objetivo ou podem comparar-se ao ensino de leitura na sala de aula, tendo em vista explorarem níveis diferentes na linguagem. Todavia, precisam ser considerados, a fim de que possamos montar um panorama do ensino de leitura complexo e multifacetado. O resultado do SPAECE 2015, por exemplo, apontou que as turmas de 9º ano, na

³ “O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.” (<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos/> Acesso em 16 de julho de 2016).

maioria das escolas da rede estadual, encontram-se no nível crítico em Língua Portuguesa.

Seguindo a leitura da pesquisa de Silva (1996), encontramos um ponto de convergência com os estudos do teórico Smith (1991). A alusão ao autor é interessante, uma vez que ele aprofunda estudos sobre o desenvolvimento do processo cognitivo da leitura (a união entre os esquemas mentais, o conhecimento do sujeito-leitor e as experiências de mundo contribuindo para a formação de uma leitura dinâmica, seletiva, construtiva e estratégica). A autora foca em um ponto dos estudos desse primeiro teórico: a proposta psicolinguística de leitura, ou seja, a possibilidade de se ativar conhecimentos prévios dos estudantes a partir de algumas estratégias, quais sejam objetividade, seletividade, antecipação e compreensão.

Ao reformular esses fatores, ela compactua com eles, afirmando que esses movimentos textuais são necessários à leitura e cabe ao professor conhecê-los, a fim de mediar a interação entre o sujeito-leitor e o seu objeto (texto). Nesse contexto, é importante fazer uma ressalva: a perspectiva de leitura de Silva (1996) difere da nossa proposta de trabalho, pois apontamos para a concepção interativa e sociopsicolinguística de leitura. Assim, não percebemos, tal como Smith (1991), o teórico apontado pela autora acima, o leitor apenas como processador de informações, embora sejam importantes suas contribuições no que tange ao uso da língua como instrumento de comunicação e aos processos cognitivos por ele estudados. O que propomos é abordar a leitura através da interação leitor-texto, bem como perceber o texto em suas funções sociais.

Além desse estudioso, a autora cita Barbenger (1991), mas, nesse caso, ela demonstra uma refutação de um dos pressupostos desse autor. Barbenger (1991) afirma que, após o quinto ano de escola, se a criança não tiver entusiasmo pela leitura, são raras as chances de que ela venha a se tornar um leitor maduro posteriormente. De forma enfática, a autora discorda dessa teoria, e nós também, pois partimos do princípio de que um leitor pode ser formado em qualquer idade, dependendo das estratégias abordadas para que isso seja alcançado.

Durante sua pesquisa, Silva cita outros autores para basear teoricamente seu trabalho. Um deles é Piaget (1978, 1994), já que a autora foca o lúdico e a relação deste

com as crianças. Outro autor para seu trabalho é Barthes (1993), que estabelece pressupostos sobre a literatura. Esses pensadores do ensino-aprendizagem são de suma importância e nos fazem perceber que a dissertação de Silva (1996) tem muito a acrescentar ao estudo aqui esboçado.

Continuando suas reflexões, a autora afirma que a escola tem por obrigação implantar a cultura do desejo, ou seja, fazer o aluno aprender por prazer, querer participar, querer conhecer. Nesse sentido, o ensino da leitura é libertação e o professor deve saber conduzir suas aulas, para que esse objetivo seja adquirido. É importante, por exemplo, que os docentes saibam escolher as obras com as quais vão trabalhar numa aula de leitura, partindo de textos com vocabulário conhecido pelos alunos, com quantidade de gravuras proporcional à maturidade deles, dentre outras estratégias.

Para tanto, o professor precisa conhecer o estudante e diferenciar os alunos que já são leitores fluentes dos que ainda precisam de ajuda. Assim, a partir das habilidades desses alunos, das estratégias específicas que alguns já possuem para ler, de seus conhecimentos iniciais, é possível que o professor-mediador elabore outras estratégias eficazes que ajudem a turma a associar esses saberes já existentes aos novos, ressignificando-os. No caso da autora, o público eram crianças de 7 a 9 anos, logo as escolhas feitas para o trabalho com elas consideravam a fantasia, o espírito de aventura e o jogo, inerentes a essa idade. Em nosso caso, apresentamos, como público-alvo, adolescentes de 14 a 16 anos, logo o material é bem diferente, levando em conta obras literárias infanto-juvenis.

Segundo seus estudos, Silva (1996) considera importante o contato com as obras literárias, visto que elas pressupõem o simbólico, a recriação, a reinvenção do universo. A metáfora da viagem cabe muito bem aqui, pois se considera que o aluno tenha contato com outras realidades além da vivência imediata. A autora, inclusive, sugere alguns livros e escritores brasileiros para serem trabalhados em sala, tais como Monteiro Lobato e Ana Maria Machado. Vale ressaltar que, no caso da dissertação de Silva (1996), ela usou histórias curtas, com gravuras coloridas, dialogando com os textos e complementando-os, além de canções, a fim de atender a demanda de seu público-alvo.

A partir dos textos usados, a autora elencou alguns qualificadores para as atividades lúdicas, ou seja, para cada atividade realizada pela pesquisadora com as crianças, houve a análise das mesmas a partir desses qualificadores. Observando alguns deles (caráter sério, trânsito entre ficção e realidade, predomínio do prazer, situação imaginária, afetividade, poder de criação...) percebemos o quanto o lúdico é relevante na aprendizagem dos alunos dessa faixa etária e, principalmente, o quanto as atividades, sempre baseadas nos textos, podem ser divertidas, atrativas e construtivas para todos os sujeitos-leitores.

Na pesquisa aqui proposta, assim como em Silva (1996), também entendemos a importância dos textos literários em sala de aula, entretanto há algumas considerações a fazer: primeiro, os textos trabalhados por nós são maiores, no que diz respeito à extensão, dessa forma, houve um pouco mais de trabalho ao desenvolver atividades e analisá-las, visto que todo o assunto reverbera sobre uma única obra; segundo, os alunos são advindos da escola pública, ou seja, não podem dispor de materiais financiados por conta própria, reduzindo bastante as possibilidades de trabalho, tendo em vista a realidade das escolas públicas brasileiras (laboratórios de informática insuficientes, sem uso da Internet); terceiro, os estudantes não apresentaram cultura leitora. São raros os casos de alunos que afirmam ler por fruição. Para tentar ultrapassar tais barreiras, utilizar o método da pesquisa-ação pareceu-nos ser uma forma mais sensível aos obstáculos, uma vez que conhecemos a complexa realidade e intervimos, a partir do uso estratégias de ensino conscientes.

Ainda no âmbito da Literatura, temos o estudo de Costa e Ferreira (2006), sob o título “O prazer da literatura: o uso do texto literário em sala de aula”, embora simples, é válido, pois percebe a leitura de forma mais ampla, como formadora (e, por vezes, reeducadora) de leitores. Há, no texto dessas duas autoras, um breve contexto social no qual a Brasil está inserido, em termos de Literatura: o aumento do analfabetismo e dos iletrados funcionais, a perceptível queda nos hábitos de leitura e o desaparecimento da cultura do livro, com o advento da Internet.

Embora não haja concordância com esse último fator (uma vez que, com o surgimento da Internet, houve o aparecimento dos livros digitais, *e-books*), consideramos correto afirmar que os brasileiros encontram-se numa situação crítica no que diz respeito às competências linguísticas. Outros pontos relevantes focados neste

artigo é a forma como o livro é apresentado ao aluno. Conforme o texto, o estudante deve ser seduzido através das obras literárias, de “forma instigante, atrativa e chamativa”, nas palavras das próprias autoras. Sendo assim, deve haver um equilíbrio professor – aluno, já que um deve atrair a leitura do outro, mas, ao mesmo tempo, deve dar espaço para o crescimento desse leitor em formação.

Para tanto, Costa e Ferreira (2006) sugerem o trabalho com oficinas didáticas e o trabalho em grupo. Nesse sentido, cabe ao professor conduzir uma aula de forma a despertar a atenção e o interesse dos estudantes, gerando prazer da leitura. Como já afirmado antes, este artigo nos é válido, uma vez que, de forma objetiva e clara, mostra o quão pode ser produtivo o uso do gênero literário em sala de aula e o quanto podemos trabalhá-los de forma prazerosa.

O que se percebe nele, contudo, é a necessidade de uma proposta clara de trabalho com gêneros literários. Há um foco na formação leitora, mas deixa-se de lado o estudo do texto em si, seus aspectos linguísticos. Dessa forma, inspirados também por esse texto, decidimos delimitar o tema, apresentando “O ensino de leitura de gêneros literários no contexto da sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental”, realizando oficinas direcionadas para o trabalho com obras literárias, através de módulos de uma sequência didática. Tais módulos, além de resgatar os aspectos lúdicos do texto, promoveram entradas linguísticas, possibilitando o alargamento do letramento literário dos alunos de Ensino Fundamental.

A leitura desses trabalhos nos fez amadurecer e afunilar nossos objetivos de pesquisa, com vistas a um processo real e viável de desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos. Nessa ótica, foi de fundamental importância estabelecer a dificuldade específica do trabalho com textos literários em escolas de educação básica, principalmente no que se refere ao ensino de leitura. O principal problema apontado foi “Como a aula interativa de leitura, com base em sequência didática, organizada a partir de mecanismos de textualização, em obras literárias estudadas em aulas de Língua Portuguesa por alunos do 9º ano, influi na compreensão leitora desses estudantes?”.

Tínhamos como hipótese básica acreditar que, se os professores produzissem, de maneira planejada e consciente, uma aula comunicativa, e interativa, em módulos pertencentes a uma sequência didática adaptada à leitura de textos literários

de grande extensão, poderiam minimizar dificuldades relevantes dos alunos 9º do ano, influenciando e, por conseguinte, ampliando o letramento literário.

Levando em conta essa hipótese geral, outras foram formuladas dando início ao processo de desenvolvimento da pesquisa. Aceitamos que é necessário trabalhar com textos literários em sala de aula para ampliar letramento literário; que, a partir da concepção da aula interativa de leitura, o aprendiz amplifica o letramento literário; que ao trabalhar mecanismos enunciativos, compreende-se a importância de posicionamentos e intencionalidades nos personagens da obra estudada; que é indispensável estudar, na sala de aula, os dois planos do texto, o do contexto interno da obra e o linguístico-discursivo, nesse caso, os mecanismos enunciativos (com vistas ao estudo das vozes ⁴e das modalizações).

Com a construção de nosso trabalho, nas leituras desenvolvidas, nos diálogos levantados, entendemos, portanto, que ele objetiva ampliar o letramento literário de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, a partir das etapas de uma aula interativa de leitura, produzida em módulos de sequência didática.

Mais especificamente, diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos, no que tange aos gêneros literários estudados, a partir da leitura de texto literário específico; possibilitar a ampliação do letramento literário dos alunos, considerando a análise dos mecanismos enunciativos, no que se refere às vozes e às modalizações, por meio da construção de módulos de sequência didática; propiciar o entendimento da sequência narrativa predominante no gênero literário novela, levando em conta sua macroestrutura.

Ademais, julgamos a possibilidade de este estudo viabilizar a reatualização dos conhecimentos prévios dos alunos ao contexto social, histórico e cultural em que eles estão inseridos, através de módulos da sequência e de aula interativa de leitura; bem como mobilizar categorias básicas das capacidades de linguagem, com foco nas capacidades de ação (levando em conta o estudo do contexto de produção para a compreensão leitora) e nas capacidades linguístico-discursivas (levando em conta as modalizações).

Compreendendo a complexidade de nosso trabalho, subdividimo-nos em sete (7) seções: a primeira, de caráter introdutório; a segunda, a qual compreende *O*

⁴ Em função dos dados gerados, não ressaltamos a voz do narrador.

lugar da leitura e da literatura na legislação educacional brasileira; a terceira, que traz para a discussão *O papel da literatura na sala de aula* (correspondente ao capítulo três); a quarta etapa, identificada como *A construção de lupas para a leitura dos dados*, traz nossos pressupostos teóricos; a quinta seção, a qual explana os *Aspectos metodológicos* utilizados durante a pesquisa; a sexta seção, *Análise de dados*, os quais foram construídos ao longo desse trabalho; e, no último capítulo (sete), estabelecemos as *Considerações finais*, as quais dialogam com os mais recentes trabalhos publicados e com nossos desejos de aperfeiçoamento de nossa pesquisa.

2 O LUGAR DA LEITURA E DA LITERATURA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Sabemos que a Constituição Federal (CF) assegura a todos os cidadãos o direito social à educação, gratuita e de qualidade. Nesse sentido, todas as crianças e adolescentes podem (e devem) ter acesso às escolas. Cabe à União, aos Estados e ao Distrito Federal proporcionar formas de acesso à cultura, à educação e à ciência, além de legislar sobre eles. No caso do ensino, há lei específica que o rege, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96⁵). Ainda em caráter nacional, registramos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como o Plano Nacional de Educação (PNE). Recentemente, foi proposto mais um documento que modifica alguns artigos da LDB e acrescenta informações sobre o ensino regular: a medida provisória 746/2016. Através dela, há a possibilidade de termos uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC⁶).

É interessante, antes de tratarmos de qualquer tema vinculado à leitura ou à Literatura ou propor qualquer intervenção nesse sentido, entendermos as normatizações acima, uma vez que todos os trabalhos que tratam do ensino e da aprendizagem devem obedecer a tais requisitos. De forma didática, partiu-se dos documentos de caráter nacional para então se observar a legislação estadual específica. Assim, esta dissertação, intitulada O ensino de leitura do gênero literário no contexto da sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental, considera como legislação estadual o documento que explicita o Plano Estadual de Cultura do Ceará (aprovado em 2016), assim como as Matrizes de Referência do Sistema Permanente de Avaliação e Ensino do Ceará (SPAECE) para o 9º ano.

Para compreender a problemática do ensino de gênero, buscamos também expor qual o lugar que a leitura e a Literatura ocupam dentro de leis, decretos, diretrizes, parâmetros e planos, a fim de que tenhamos um entendimento mais profundo sobre o trabalho aqui exposto. Logo, em conjunto com o regimento educacional, também levamos em conta o que é dito sobre a cultura e a ciência. No primeiro caso mais enfaticamente, porque propomos o trabalho com o texto literário, portanto intimamente ligado a aspectos histórico-culturais. Para o âmbito cultural, observamos a CF, bem

⁵ Apesar de termos registros de três Leis de Diretrizes e Bases, citamos a última, a qual está em vigor.

⁶ À época da produção de nossa pesquisa, a BNCC estava em fase de construção e aprovação, portanto optamos não a contemplar.

como o Plano Nacional da Cultura (PNC), com a finalidade de percebermos o enfoque dado às obras de autores nacionais (a exemplo de Pedro Bandeira ou de Clarice Lispector). Atrélado ao PNC, o Plano Nacional do Livro e da Leitura foi analisado, a fim de que pudéssemos nos aprofundar nos eixos norteadores para a aquisição e o estímulo à leitura em sala de aula.

Outro documento que levamos em consideração neste texto é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ele corrobora todas as leis e diretrizes propostas em caráter nacional e, portanto, está em sintonia com as de caráter estadual. Vale ressaltar que o ECA faz uma associação explícita entre educação e cultura em quase todos os seus artigos, visto que entende a necessidade de essas duas áreas serem de mútua importância para o crescimento dos indivíduos.

Segundo a CF brasileira, tanto a União quanto a família têm por obrigação oferecer, a crianças e jovens, a possibilidade de acesso à educação e à cultura. Para que isso seja possível, é de responsabilidade do Estado implementar políticas públicas que facilitem o acesso dessas pessoas ao sistema de ensino gratuito, democratizando o conhecimento. Sendo assim, está claro na carta magna que o trabalho conjunto deve existir entre os setores federais, estaduais e municipais, a fim de que a Educação Básica possa ser acessível a todo cidadão. Para que haja uniformidade e para que a União possa legislar de forma clara, foi criada, em 1996, a LDB, a qual “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.”. (BRASIL, 1996). Consideramos necessários, dessa forma, traçar algumas informações sobre ela.

2.1 O que diz a Lei de Diretrizes e Bases sobre a leitura?

Na LDB, é possível encontrarmos artigos que embasam esta dissertação, uma vez que o documento visa ao pleno desenvolvimento humano, além de trazer como um dos princípios a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.”. (BRASIL, 1996). Nesse trecho percebe-se a importância de se trabalhar na formação de cidadãos que reconheçam a própria cultura através do ensino. O texto da lei traz também informações sobre a organização do sistema educacional brasileiro, ou seja, o que compete a cada representação social (municípios, estados, União), o que é de responsabilidade de cada nível de ensino da educação básica

e o que os estabelecimentos de ensino podem e/ou devem administrar. Além de articular cada segmento da sociedade, afunila as responsabilidades, implicando o trabalho a outras instâncias, quais sejam os docentes, a família, a própria comunidade. Assim, como uma engrenagem, a lei prevê a junção de inúmeras forças em prol da formação de pessoas críticas, detentoras de direitos e deveres.

Na seção III, que se refere ao Ensino Fundamental, encontramos a obrigatoriedade do ensino de nove anos, gratuito na escola pública. Segundo a LDB, o Ensino Fundamental tem como objetivo

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, p. 229-230)

Analisando os incisos, vemos a necessidade de se trabalhar com o ensino de leitura nas escolas, uma vez que é o próprio objetivo do Ensino Fundamental. Esse trabalho, entretanto, vem sendo negligenciado por inúmeras razões (desde a falta de estrutura das escolas - já tão evidente no sistema público de ensino - ao próprio fazer pedagógico, com a ausência de leituras apropriadas ou de aulas eficazes), é o que confirma Tardelli (2002), quando aponta que

“Premido pela imposição vertical da autoridade, o professor acaba por negligenciar a reflexão – outros pensarão por ele. O espaço para o trabalho reflexivo sistemático, o diálogo com os colegas para o intercâmbio de ideias e possível enriquecimento da formação docente não costumam contar com o apoio do Sistema de Educação, particularmente o Estadual. (TARDELLI, 2002, p. 34).

Como a própria lei regulamenta, é obrigação do professor buscar estratégias para “zelar pela aprendizagem dos alunos”. Como dito anteriormente, além da CF, existem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica que “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.”. (BRASIL, 2013)

2.2 O que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a leitura?

Criadas coletivamente, com base em estudos, seminários e audiências públicas, as diretrizes, como o próprio nome sugere e o documento explicita, não apresentam caráter normativo, logo não são obrigatórias, entretanto, são norteadoras para o trabalho nas escolas, principalmente no tocante à produção do projeto político-pedagógico, de forma “crítica e propositiva”. Em consonância com a LDB, as diretrizes explicam, de forma detalhada, os princípios da Educação básica e sua busca pelo ensino público e de qualidade. Além de explicitar, há nelas a proposta de refletir sobre o assunto, incitando não somente a cumprir determinada lei, mas questionando o atual modelo educacional, seus resultados e a sociedade na qual estamos inseridos. Logo, percebemos que o documento não se destina a uma mera cópia de uma lei já existente, mas a propor questionamentos e possíveis soluções para os problemas, viabilizando o trabalho pedagógico desenvolvido não só nas escolas, mas além delas (Secretarias de Educação e demais instituições da rede de ensino)

A estrutura geral das Diretrizes é, primeiramente, mostrar algumas informações gerais, e depois, em blocos distintos, fazer apontamentos sobre cada nível da educação básica (previstos na LDB). Além dos níveis mais conhecidos de ensino (Infantil, Fundamental e Médio), ressaltam-se as diretrizes curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, diretrizes operacionais para as escolas do campo, para o atendimento educacional especializado, para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, para Educação de Jovens e Adultos (EJA), para a Educação Escolar Indígena, para crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, para Educação Escolar Quilombola, para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana, para a Educação em Direitos Humanos e para Educação Ambiental.

Na seção específica sobre o Ensino Fundamental, há alguns apontamentos importantes, os quais descrevemos aqui; os outros, já citados acima, não são o foco deste trabalho. Iniciando com um histórico educacional, o documento reforçou que a necessidade de melhora na qualidade do ensino, bem como na garantia de ampliação desse nível (referindo-se à implementação do Ensino Fundamental a partir dos seis anos) foi o ponto de partida para a renovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Nesse ponto, é deixado claro que tal obra é

coletiva e fruto de inúmeros debates, audiências públicas, seminários, além de outras atividades desenvolvidas com os vários atores do processo (professores e escolas, secretarias, conselhos...). Enfatizamos, portanto, a construção de diretrizes que partem da necessidade diagnosticada e experienciada em todos os ângulos. Ademais, o caráter construtivo e coletivo reflete os variados projetos (como o projeto político pedagógico - PPP), programas e demais trabalhos já criados e praticados no âmbito escolar.

Após o breve relato histórico, as Diretrizes apontam os fundamentos em que se apoiam. Nesse sentido, é perceptível a relação existente entre a frequência compulsória dos alunos no Ensino Fundamental (de responsabilidade também das famílias) com a garantia da emancipação do indivíduo (através do “acesso aos bens sociais” e da “luta política”). A educação, então, é vista como um direito civil, pois é a garantia de que as pessoas serão tratadas com igualdade de direitos (obviamente respeitando as diferenças), e um direito político, com vistas a garantir a democracia (o que se coaduna com a necessidade de políticas públicas que sustentem o regime democrático). Além disso, a educação é um direito social, pois se trata de “compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades” (Diretrizes, 2013), corroborando o que o documento vem a chamar de “educação multicultural”.

Nesse sentido, a escola deve se responsabilizar por garantir esses direitos, considerando não só a promoção de uma sociedade igualitária, mas observando o “direito à diferença” como fundamental ao tratamento igualitário, ou seja, no respeito às diversas culturas, gêneros, orientações sexuais, religiões, entre outros. Todos esses direitos (civis, políticos, sociais) estão encaixados, de forma complexa, no que a sociedade reconhece como direitos humanos. Além dos fundamentos básicos para uma educação libertadora, as Diretrizes transparecem a preocupação com a qualidade social, e não apenas com os resultados obtidos nas escolas. Para tanto,

“Na perspectiva de contribuir para a erradicação das desigualdades e da pobreza, a busca da equidade requer que ofereçam mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem” (BRASIL, 2013, p. 107)

O trecho acima deixa claro o quanto as escolas devem ser inclusivas, mas, para além disso, devem ter subsídios que as permitam desenvolver projetos e programas capazes de englobar os grupos sociais em desvantagens. Esse é um desafio ainda constante na maioria das escolas brasileiras. Em outro bloco o documento traz à tona os princípios norteadores para o Ensino Fundamental no Brasil, quais sejam os princípios éticos, políticos e estéticos. O que sugerimos como proposta de intervenção focaliza, principalmente, o terceiro ponto, mas obviamente perpassa os outros dois, uma vez que os princípios sempre estão intrincados.

Por estético, as Diretrizes apontam o estímulo à valorização de bens culturais e das mais variadas manifestações e expressões artísticas (como o texto literário), à valorização da cultura nacional, ao trabalho com a sensibilidade em correlação com a racionalidade e à construção identitária dos estudantes. É através desse princípio que se formam cidadãos mais sensíveis às histórias de seus pares e da própria sociedade, uma vez que a arte propicia esse contato (mesmo que seja de forma fictícia). Tal sensibilidade é de extrema importância quando tanto alunos quanto professores deparam-se com população escolar - assunto focado em um tópico à parte no documento.

A atenção voltada a esse público é comprovada pelos inúmeros casos, vistos cotidianamente nos meios de comunicação de massa, de violência. A gravidade é tal que essa situação já chega às salas de aula, construindo uma realidade difícil de ser resolvida, visto que não depende somente dos aparatos educacionais. A desigualdade sociocultural e econômica dos brasileiros é alarmante e a sala de aula reflete as estatísticas apontadas pelas pesquisas anuais.

O conflito de histórias individuais, de posições sociais, de guetos, requer dos participantes do processo de ensino-aprendizagem que sejam sensíveis aos outros, que saibam equilibrar as diferenças e utilizá-las como fator positivo para a evolução. Entretanto, isso precisa ser trabalhado continuamente, através dos princípios norteadores do Ensino Fundamental.

Além disso, é importante que os alunos sintam-se parte da cultura, parte da cidade, da sociedade, é relevante que eles não só sejam valorizados pelo que trazem à escola, mas, principalmente, que sejam capazes que transitar pelas demais culturas, adaptando seu modo de agir, de falar. Reconhecer e abraçar a cidadania são um trabalho árduo a ser enfrentado nas escolas. A Língua Portuguesa é um dos componentes

curriculares obrigatórios que pode trabalhar diretamente esses princípios. Neste momento, estamos muito próximos do que o documento propõe. Optamos por trazer uma explicação o mais fidedigna possível, visto que entendemos que o trabalho centrado e desenvolvido na leitura com viés literário é relevante para construirmos uma cultura inclusiva, de aceitação social.

O texto ressalta, então, que o Ensino Fundamental é um nível de passagens, pois os alunos saem do Infantil para entrar no Fundamental (já abandonando determinados ritos e salientando outros, trabalhando de forma mais intensa a aquisição da leitura e da escrita em gêneros, com suas funções sociais); passam das séries iniciais para as finais, descentralizando o conteúdo e, conseqüentemente tomando contato com mais professores; além de sair séries finais do Fundamental para o Ensino Médio (com ênfase cada vez maior na capacidade de abstração e referências sociais mais consolidadas). Ainda com foco na população escolar, porém, mais especificamente, nas séries finais, faz necessário entender as transformações pelas quais os alunos estão passando, “transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais”, ou seja, a adolescência determina muito o fazer pedagógico dos docentes. Os professores precisam estar sensíveis a isso e buscar meios de “entender e dialogar com as formas próprias de expressão juvenis, cujos traços são mais visíveis” (BRASIL, 2013).

Foi significativo encontrar no texto das Diretrizes preocupação com a relação professor - aluno nesse meio de transformações. No decorrer do documento, por exemplo, encontramos apontamentos que traduzem a mudança brusca passada pelos discentes (como a troca da leitura pelas telenovelas ou internet, e até mesmo a música). Foi importante percebermos que essas modificações na vivência dos alunos não são vistas como obstáculos, mas como inerentes ao processo de crescimento, logo cabe ao professor aprender a lidar com essas mudanças (inclusive de caráter social, uma vez que o advento da internet exige cada vez mais das escolas a inclusão digital). Como fechamento da seção, apesar de focar na população escolar e no que os docentes necessitam fazer, o documento traz o questionamento sobre a formação de professores, a cobrança dela, a fim que haja essa atualização profissional; a exigência de “recursos midiáticos” modernos e em quantidade suficiente para a demanda das redes de ensino pública (o que, na prática, ainda se encontra em defasagem).

Ainda no nível do Ensino Fundamental, mas em bloco posterior, há uma retomada das necessidades da população escolar, mas agora com vistas a uma realidade

bem mais específicas das crianças e adolescentes: a violência doméstica, o abuso e a exploração sexual, o trabalho infantil, e vários outros fatores específicos desse público. Mesmo estruturando a escola com programas de apoio aos estudantes e às famílias, o documento confirma a necessidade de articulação com instituições próprias para o trabalho mais complexo: os Conselhos Tutelares, serviços de apoio aos sistemas educacionais, além de instituições de outras áreas, mas parceiras da escola. Essa realidade encontrada pelo professor de escola pública reflete no seu trabalho, nas decisões tomadas para a organização do currículo escolar, na escolha de determinados temas em detrimento de outros, na leitura e análise de textos literários de cunho regionalista, no lugar de temas universais (ou o inverso). Como o texto aponta: é indispensável manter o diálogo com o alunado.

É justamente nesse ponto que o documento abre espaço para uma discussão pertinente: o currículo escolar, a base nacional comum (ainda não oficializada) e a diversificada. Logo no início, há a confirmação de que a concepção do currículo baseia-se nas experiências escolares e que estas se desenrolam nas áreas do conhecimento. Assim, de forma circular, percebe-se mais uma vez o cuidado com o público-alvo, com as experiências que eles trazem e que a escola possui. Outro tópico abordado é o fato de os representantes educacionais utilizarem da transposição didática para alcançar da melhor forma os alunos, ou seja, os conhecimentos científicos são remodelados para que se atinjam resultados previamente estabelecidos, sempre levando em conta a formação holística do aluno e a integralização dos princípios norteadores das Diretrizes (éticos, políticos e estéticos).

Dessa forma, cabe aqui o trabalho com o texto literário, dentro do componente curricular de Língua Portuguesa, pois é através desses textos, inclusive vinculado à Literatura, que as crianças e adolescentes têm contato com bens culturais, com expressões artísticas (tanto nacionais quanto estrangeiras). O desenvolvimento da sensibilidade ao outro, do sentimento de pertencer a todas as culturas, transitando entre elas, valorizando a própria produção e de autores consagrados, bem como exercitando o senso crítico, são possibilidades que podem ser exploradas a partir da leitura, da Literatura.

Nesse sentido, destacamos que, assim como a LDB explicita e as Diretrizes retomam e reafirmam, a Língua Portuguesa é obrigatória no Ensino Fundamental (e a língua materna, para populações indígenas), bem como a disciplina de Arte. Fazendo

parte da base nacional comum, essas disciplinas devem ser amplamente trabalhadas com estudantes de qualquer lugar do país, no desenvolvimento das linguagens e na produção artística.

Para trabalhar de forma integrada, inter e transdisciplinar, é possível utilizar a transversalidade, ou seja, temas sociais, contemporâneos, discutidos na sociedade e necessários para a formação integral do ser humano, e para a segurança de seus direitos universais. Essa perspectiva é fascinante quando se percebe que a Língua Portuguesa dá margem para trabalhar com os temas transversais, no tocante à leitura (não só de textos literários).

De forma explícita, as Diretrizes trazem

“A leitura e a escrita (...), a Arte, propiciam aos alunos o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu. Ao não se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades acabadas e levar os alunos a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem conhecimento e criem e recriem cultura.” (BRASIL, 2013, p. 116)

Logo, percebemos que o trabalho com textos, e mais especificamente considerando os gêneros textuais, é relevante para a aprendizagem significativa dos educandos. Essa educação multicultural, por conseguinte plural, deve ser equilibrada entre o que os alunos têm a oferecer à escola e o que a escola têm a oferecer aos alunos. Esse ponto, abordado em tópico separado no documento, orienta que o professor dimensione os conteúdos estudados em sala, uma vez que a escola tem como função social possibilitar que o aluno transite pelas várias culturas (as de maior prestígio e as de menores). Logo, o professor não deve se deter apenas ao que o aluno sabe (ênfase na criatividade e na popularidade, e conseqüentemente, não trabalhando os aspectos mais abstratos e lógicos), nem tão pouco fixar no outro extremo, renegando toda a gama social, histórica e cultural presentes nas salas de aula. É preciso haver equilíbrio e flexibilização nos currículos.

Ao fim das Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para o Ensino Fundamental de 9 anos, encontramos, na última seção, mas não menos importantes que as anteriores, reflexões sobre a avaliação escolar. Confirmando o que a Lei de Diretrizes e Bases propõe, a avaliação deve ser “redimensionadora da ação pedagógica”, deve ter caráter “processual, formativo e participativo”, sendo “contínua, cumulativa e diagnóstica”. Nesse ínterim, é possível perceber a necessidade de avaliar não para

pontuar ou separar os “bons” dos “maus” alunos, mas para acompanhar as dificuldades, tentando solucioná-las (ou amenizá-las). Aqui, as avaliações externas ganham notoriedade, sejam em abrangência nacional (Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM), sejam de abrangência estadual (Sistema Permanente de Avaliação e Ensino do Ceará - SPAECE).

Nesse ponto, cabe uma ressalva feita pelo próprio documento. As avaliações externas contribuem para nortear, ou até reorganizar o currículo escolar, entretanto não devem ser foco ou o alvo do processo de ensino-aprendizagem, posto que se corre o risco de oferecer uma educação bastante simplória e mecanizada, o que não é o objetivo da escola. Os resultados do ENEM e do SPAECE, por exemplo, devem ser complementares às avaliações internas e ao processo contínuo de avaliação realizado pelo professor.

Outro documento brasileiro que serve de base para a prática pedagógica em Língua Materna são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sobre o qual o próximo tópico deter-se-á.

2.3 O que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a leitura?

Os parâmetros permitem discussões e reflexões sobre o ensino de cada componente curricular, o planejamento das aulas, a análise e a seleção dos materiais pedagógicos, a formação e a atualização de professores e, principalmente, o desenvolvimento de um projeto educativo. Didaticamente, os PCN apresentam o esquema de estruturação do Ensino Fundamental em anos iniciais e anos finais, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1 – A divisão dos anos no Ensino Básico

ENSINO FUNDAMENTAL								
Anos Iniciais					Anos Finais			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano

Fonte: BRASIL. MEC (2004).

No que se refere, principalmente, aos anos finais, os parâmetros coadunam-se com as Diretrizes mais uma vez, pois entendem o aluno adolescente como um

indivíduo em constante transformação para a fase juvenil. Nesse segmento, os professores lidam com estudantes entre 11 e 15 anos (ou até idades mais avançadas, a depender do índice de repetência). Como já afirmamos, nessa faixa etária, há modificações corporais (com a ebulição dos hormônios e transformações visíveis), emocionais e afetivas (na busca de referências para a construção dos próprios valores), cognitivas e socioculturais. Ao reformularem a autoimagem, os adolescentes também reformulam a linguagem, pois se adéquam a diferentes “tribos”, ou a modismos. Há, como explicitado no documento, um jargão juvenil (um exemplo de fácil entendimento é o uso da palavra “crush” para os jovens se referirem aos “paqueras”). Essas mudanças são bastante exploradas pela mídia e pelo próprio Governo (como se vê nas recentes propagandas do ENEM ou na proposta de reforma do Ensino Médio). A tentativa de atingir o público-alvo através da linguagem (e da imagem) é corriqueira.

É nesse ínterim que o professor Língua Portuguesa encontra seu desafio: trabalhar com reflexão e criticidade, encontrando estratégias para apresentar aos alunos textos escritos, por vezes, distanciados dessa imagem midiática, e mais complexos, longe do senso comum. Entende-se, então, que é direito social dos alunos terem acesso às diferentes manifestações orais e escritas, para que, através delas, os discentes posicionem-se no mundo. É também papel da escola (e do professor) fazer o aluno evoluir intelectualmente. Mostrar o lugar do outro nos diálogos, a legitimação dos discursos, a implicitude das falas são de responsabilidade do professor-mediador, promovendo ações que possibilitem essas reflexões.

Dentro dos parâmetros, na disciplina de Língua Portuguesa, de oferta obrigatória para toda a educação básica, é possível encontrar os pilares para ensinar a produzir e a interpretar textos (orais ou escritos). Para o cerne desta pesquisa, delinear-se-ão aqui tópicos relevantes sobre o papel da leitura direcionados pelos PCN.

Em primeiro plano, observa-se que há uma demanda crescente dos níveis de leitura e de escrita, nesse sentido, é preciso que os professores diversifiquem suas atividades, compartilhando práticas sociais de leitura heterogêneas, a fim de que os alunos tenham contato com múltiplos textos. Vale ressaltar que a leitura demanda da necessidade dos alunos. A fim de ampliar a competência discursiva dos estudantes, os docentes devem usar a leitura para análise e reflexão dos enunciados, relacionando os vários fatores envolvidos (conhecimento prévio, familiaridade com o gênero e relação com outras áreas do conhecimento, por exemplo).

Os Parâmetros deixam claro que a escola não pode se omitir no âmbito da leitura, uma vez que é a partir dela que todos os outros conhecimentos são sedimentados. Há também o consenso entre as Diretrizes e os PCN de que a aula de leitura não é só de responsabilidade do professor de Língua Portuguesa. Todo professor (independente da área) deve ser leitor, portanto, deve estimular a leitura em seus discentes. As aulas de Língua Materna, claro, devem expor os alunos a uma maior quantidade de textos e recursos linguísticos para o desenvolvimento da prática leitora.

Os conteúdos dessas aulas, portanto, são organizados, nos PCN, em dois eixos básicos (e inter-relacionados). O eixo do USO (oral e escrito) da língua e o eixo da REFLEXÃO (sobre a língua e a linguagem). No primeiro eixo, estão alocadas as práticas de escuta, leitura e produção textuais. Elas são, por decorrência, produtos histórico-culturais e sociais da língua, uma vez que focam os usos. Nesse eixo também são estabelecidos o contexto de produção (em suas representações de mundo e, por conseguinte, suas interações), bem como as implicações desse contexto (nos discursos e nos processos de significação).

No segundo eixo, estabelecem-se as práticas de análise linguística, que se orientam a partir do estudo das variações linguísticas, da organização estrutural dos enunciados, dos léxicos e das redes semânticas que deles brotam, dos processos de construção dos significados e dos modos de organização dos discursos. O documento, então, traz uma visão holística da linguagem, que deve ser preservada em sala de aula e estudada em todas as suas matizes.

Para o trabalho com os eixos, é preciso que o professor ofereça modelos de textos para leitura, construindo representações de mundo junto com seus alunos. Essa oferta deve levar em conta o grau de complexidade do objeto de estudo, bem como o que será exigido pelos alunos. Numa leitura, por exemplo, os parâmetros estabelecem que devem existir etapas a serem seguidas, tais como a pré-leitura, a busca de informações no texto, o entendimento das articulações internas e externas a ele, a antecipação de hipóteses e suas conseqüentes validações e, principalmente, a apropriação do gênero.

Essas etapas não podem ser desconsideradas, posto que direcionam o aluno para uma leitura independente e aprofundada. Cabe ao professor, então, intervir de forma consciente, de modo a selecionar o grau de complexidade da atividade e das reflexões sobre o conteúdo temático abordado. Percebe-se, durante a leitura dos

Parâmetros Curriculares Nacionais, a forte necessidade de que os docentes entendam a importância da transposição didática (tópico também abordado pelas Diretrizes Nacionais). A seleção e organização de conteúdos não bastam se não houver preocupação com o fazer pedagógico, ou seja, o “como ensinar”.

De forma objetiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais pontuam o que se espera do processo de leitura em âmbito escolar:

- saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;
- leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade [...]
- troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;
- compreenda a leitura em suas diferentes dimensões - o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;
- seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê. (BRASIL, 1998, p. 50 e 51)

Para que se alcancem os objetivos acima expostos, o documento ainda conta com algumas sugestões didáticas para o ensino de escuta de textos orais, de leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos. Evidenciando a leitura, aparecem: a autônoma, preferencialmente silenciosa, independente e com escolha do material feita pelos alunos; a colaborativa (uma das mais recomendadas), desenvolvida junto à classe, ao longo de questionamentos e reflexões durante a leitura, bem como “entradas” linguísticas no texto; a leitura em voz alta pelo professor, a fim de apresentar o modelo de um bom leitor e encantar os alunos, estimulando-os a ler; a programada, na qual o professor segmenta a obra e analisa cada fragmento (pressupondo a leitura prévia do aluno); e a leitura de “escolha” pessoal, a qual focaliza na formação de leitores, portanto cria oportunidades para que os estudantes leiam e transformem-se comportamentalmente (a busca pela cultura leitora).

Essas sugestões didáticas são, como o próprio documento denomina, propostas para uma educação literária, na qual se criam relações entre a criação de textos e a recepção deles pelos alunos (formações culturais e sociais). É de extrema relevância trabalhar com essas estratégias, visto que constatamos, nas séries finais, a desistência do ato de ler por boa parte dos alunos, já que não conseguiram evoluir os métodos aprendidos no segmento inicial. Logo, expandir os procedimentos de leitura, explorar os elementos pertencentes aos textos literários (vinculando-os ao contexto de produção), além de construir pontes e referências junto com os alunos na leitura dos demais gêneros, é preciso.

Ademais, os PCN preveem o trabalho com projetos escolares e módulos de atividades. Os primeiros, também confirmados como fator positivo por Schneuwly e Dolz (2004), tentam pautar suas ações em objetivos compartilhados entre os sujeitos da aula, em um tempo flexível, com maior engajamento da turma, maior proximidade dos contextos reais de produção e, em consequência, uma intersecção de conteúdos diversos, das mais variadas áreas. Os segundos são as próprias sequências didáticas formuladas por Schneuwly e Dolz (2004), nas quais o professor desenvolve atividades e exercícios graduais a partir de um diagnóstico das capacidades iniciais da turma, possibilitando a aprendizagem e a superação dos problemas existentes.

Outro ponto relevante nesse documento base para o ensino de Língua Portuguesa são os critérios de avaliação estabelecidos para o domínio do processo de leitura, ou seja, o que se espera aprender sobre esses processos. Assim, são enumerados alguns itens, a saber: demonstrar compreensão de textos do gênero previsto; atribuir sentido e posicionar-se criticamente sobre eles; ler de forma independente; compreender relações internas ao texto (e seu caráter intertextual); selecionar procedimentos de leitura (com base em objetivos e características de cada gênero), bem como coordenar as várias estratégias de articulação.

Especificamos, então, o tratamento dado aos textos literários no subtópico abaixo.

2.3.1 As orientações dos PCN para o ensino de Literatura nos anos finais do Ensino Fundamental

É fato que o texto literário deve receber uma análise peculiar, uma vez que as representações reveladas sobre eles envolvem o mundo sócio-subjetivo. Segundo o documento-base, os textos literários pertencem a uma categoria diversificada, uma vez que evidenciam a criatividade humana e estética dos textos, dessa forma, “autoriza a ficção e a reinvenção do mundo atual”, ou seja, do mundo objetivo.

Em vista disso, são percebidas características ímpares, como a sensibilidade ao estilo do autor, a língua como matéria-prima para o texto (rompendo normas e reinventando as estruturas); o texto com múltiplos significados... Há, em decorrência, uma atenção maior à formação de leitores, eliminando o estudo da literatura como pretexto para o ensino da gramática ou da ortografia, por exemplo. Para o trato

pedagógico, não obstante, há uma indicação de gêneros “privilegiados” para a prática da escuta e leitura de textos.

No âmbito da literatura, apresentam-se: o cordel – causos e similares, o texto dramático e a canção (linguagem oral); o conto, a **novela**, o romance, a crônica, o poema e o texto dramático (linguagem escrita). Tais gêneros foram escolhidos com base em critérios já expostos anteriormente, mas não engessam o repertório, pois cabe ao professor, sondando as capacidades discursivas de sua própria turma, escolher o material didático e viabilizar a ampliação do letramento literário em seus discentes.

No próximo tópico, esclarecemos como o Plano Nacional de Educação vem dando suporte ao ensino de leitura nas escolas brasileiras.

2.4 O que diz o Plano Nacional de Educação sobre a leitura?

Ainda em caráter nacional, vem à tona um dos documentos mais importantes da educação: o Plano Nacional da Educação (PNE). Instituído como lei somente na CF de 1988, o primeiro PNE de teor imperativo foi o de 2001 - 2010. Antes dele, houve Planos Nacionais, mas não eram leis, além de serem fragmentados e inflexíveis. De forma decenal, o Plano em vigor (2014 - 2024) traz vinte metas e suas respectivas estratégias de ação, a fim de que possam ser analisadas e criadas políticas públicas para que tais objetivos sejam alcançados.

Estruturalmente dividido em quatro blocos, o Plano prevê a garantia da Educação Básica (obrigatória, gratuita e universal, como rege a LDB), a redução das desigualdades sociais e a valorização da diversidade (com vistas à equidade social), a valorização da docência e a renovação e valorização do Ensino Superior. Como o próprio documento enfatiza, tal planejamento (que coordena as atividades e as racionaliza) é um processo político, uma vez que explicita as escolhas feitas e direciona os resultados para a melhoria da sociedade, já que educação é um direito civil. Portanto, o Plano (instrumentalizado, técnico e coerente) é monitorado por vários segmentos sociais, quais sejam o Ministério da Educação (MEC), as Comissões Nacionais de educação (tanto de regência dos deputados quanto dos senadores), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação (espaço de debate entre a sociedade civil e o Estado).

São esses os agentes responsáveis por monitorar o PNE, analisar os resultados, visitar as metas e as estratégias, e propor políticas públicas em regime colaborativo (União, estados e municípios), a fim de que haja melhoria educacional no Brasil. Como inerente à qualidade educacional, é imprescindível a “promoção humanística, científica e tecnológica” aos educandos (Artigo 2º, inciso VII do Plano Nacional de Educação). É nesse íterim que a arte, a leitura, a Literatura encontram espaço.

Obviamente, durante toda a lei, é possível encontrar o incentivo à leitura, à Literatura, uma vez que todas as metas trazem isso como consequência (mesmo que indireta). A meta vinte, que prevê o investimento educacional (respingando no cumprimento de todas as outras metas), é um exemplo claro de que, a partir dela, há incentivo aos bens culturais. Entretanto, há pontos específicos no documento que estimulam esse cenário de forma mais explícita, como a meta 07. Nela, o objetivo é o fomento à qualidade da Educação Básica. Para tanto, a terceira estratégia prevê a aquisição de recursos pedagógicos para uso de alunos e professores.

Como sabemos, só materiais não são suficientes para o estímulo, portanto a estratégia 12 (doze) prevê o uso das tecnologias educacionais, inovando as práticas pedagógicas (como *software* livres e recursos abertos); além disso, na estratégia 33 (trinta e três), deixa-se claro o pacto com o Plano Nacional do Livro e da Leitura, a fim de se promover a formação de leitores e leitoras, a capacitação de professores e professoras para o uso das novas práticas pedagógicas, bem como a formação contínua de mediadores de leitura). Ainda como reforço, existe a estratégia 34 (trinta e quatro), que prevê a criação de políticas públicas para preservação da memória nacional (o que contribui para a valorização de obras literárias escritas por brasileiros e brasileiras).

A valorização de materiais de leitura também ocorre explicitamente no bloco relativo ao Ensino Superior (meta 16, a qual prevê a formação de professores para a Educação Básica). É possível, nessa meta, encontrar a preocupação em ampliar o acesso a materiais pedagógicos e o acesso aos bens culturais pelo magistério (estratégias 3 e 6). Como citamos anteriormente, o Plano Nacional da Educação casa com as propostas do Plano Nacional do Livro e da leitura. Portanto, é justo apresentar, nesta dissertação, quais são as estratégias criadas pelo PNLL para o fomento à leitura e, por conseguinte à Literatura.

Antes, contudo, é necessário reiterar que o PNLL é um plano norteador realizado em parceria entre dois ministérios: o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Cultura (MinC). Logo, suas estratégias responsabilizam tais atores, além de órgãos vinculados a eles. Construído a partir de quatro eixos, o PNLL visa à inclusão social dos cidadãos, percebendo o leitor como pessoa consciente de seus direitos e deveres, crítica, portanto merecedora de uma vida digna e capaz de impulsionar o país para alcançar uma economia viável. Nesse sentido, o fomento à leitura se entrelaça ao desenvolvimento social, à busca pela igualdade, pela justiça e, por consequência, pela cidadania.

2.5 O que diz o Plano Nacional do Livro e da Leitura?

Segundo o PNLL 2014 (último plano desenvolvido e publicado), os eixos norteadores são: o acesso ao livro, à leitura e à Literatura; fomento e a formação de mediadores de leitura, a valorização do livro como direito social, o desenvolvimento econômico da cadeia produtiva de livros. Esses princípios foram criados a partir de intenso debate entre variados setores da sociedade (como representantes do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, do Programa Nacional da Biblioteca Escolar - PNBE e do Programa Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER) os quais, a partir de conferências e fóruns, contribuíram de forma responsável e produtiva para o fortalecimento das políticas públicas voltadas ao livro e à literatura.

Justificando a criação de um Plano Nacional voltado especificamente ao livro, à leitura e à literatura, o documento explicita alguns índices que, à época, eram críticos (embora ainda hoje, muitos dados permaneçam inalterados ou muito próximos). Embora a taxa de analfabetismo no país tenha caído, ainda se tem milhões de brasileiros sem saber ler e/ou escrever. Para os alfabetizados, os níveis de leitura variam entre o rudimentar e o básico (estabelecendo relações simples, destacando informações explícitas e analisando somente textos de seu convívio)

Conforme o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional⁷ (INAF), os leitores plenos, além de poucos, permanecem com seu índice intacto. Corroborando com

⁷ Conforme o documento do INAF (2016), numa pesquisa intitulada Letramento e o mundo do trabalho, 27% da população são considerados analfabetos funcionais (analfabeto e rudimentar). No nível elementar, encontram-se 42%. Ainda nessa pesquisa, quanto ao nível de escolaridade, não passam do nível elementar 61% da população pesquisada.

os dados apontados pelo PNLL 2014, o resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2015 mostrou que, no Brasil, a proficiência em leitura dos estudantes permanece baixa (407 pontos), comparada a de outros países, como Cingapura (535), China (527), Canadá (527), Finlândia (526) e Irlanda (521), que apresentaram os cinco melhores resultados na avaliação.

Outra pesquisa citada no PNLL, denominada Retratos do Brasil (2012), apontava o comportamento do brasileiro em relação ao livro. O documento mostrava que menos da metade dos entrevistados cultivavam o hábito de ler. Poucos anos depois, publicada em 2016, percebe-se que as estratégias pautadas pelo plano de 2014 estão colhendo seus frutos: 56% dos entrevistados são considerados leitores, ou seja, aproximadamente 104 milhões de pessoas foram diretamente atingidas pelas ações do PNLL. Vale ressaltar que, mesmo com o crescimento apontado, mais de 80 milhões de brasileiros continuam não sendo leitores e procurando outras formas de lazer, como assistir à televisão ou escutar rádios ou, ainda acessar às redes sociais.

Nesse sentido, os pressupostos norteadores em que o PNLL busca basear-se, a fim de amenizar essa situação e promover, de forma cada vez mais democrática, o acesso ao livro e à literatura são: os fatores para a existência de leitores no país (criados pela UNESCO), em seus princípios qualitativos, quais sejam a promoção do valor simbólico destinado ao livro, o estímulo à construção e/ou fortalecimento de famílias leitoras (que influenciam uns aos outros e promovem o acesso às obras), a formação de mediadores, construção de estratégias e aquisição de recursos para as instituições de ensino, para que estas saibam e consigam formar leitores; e no âmbito quantitativo, com o fortalecimento da rede de bibliotecas públicas e o estímulo a novas livrarias e espaços de leitura. Ademais, é necessário o barateamento dos livros (tanto para o leitor quanto para a cadeia produtiva).

Outros pressupostos são a valorização do mundo digital como ferramenta de informação, comunicação e inclusão, ressaltando a leitura como um direito humano básico e como uma prática social e cultural; a cidadania, em toda a sua plenitude e diversidade; a multiplicidade cultural e educacional, como forma de expressão da humanidade; a construção de sentidos no texto, como ato além da decodificação e da interpretação, mas da compreensão do texto e da criação dele; o trabalho com as várias linguagens, valorizando a língua oral, escrita, verbal e não verbal, em diferentes suportes; a economia, na valorização do mercado editorial e da criação artística; a

Literatura, como formação completa do leitor, em todas as suas peculiaridades (através da ciência, da fantasia e ficção, da complexidade, da crítica...).

É válido percebermos que o Plano Nacional do Livro e da Leitura reitera pontos já articulados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Os temas transversais e a inclusão são reforçados em toda a sua magnitude, a exemplo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual requer uma formação apropriada dos mediadores de leitura para que se possa trabalhar com alunos que já possuem uma larga experiência de vida antes da decodificação das palavras; e da leitura voltada a alunos com deficiências, como a oferta de livros em *Braille*, em libras, ou áudios-livro.

Mais adiante, ao explicitar cada eixo e suas estratégias, o PNLL reafirma muito do que foi citado anteriormente e traça estratégias para que as ações possam ser cumpridas pelos mais variados agentes. Vale ressaltar que o plano não tem caráter de lei (o que é um desejo dos setores sociais envolvidos), contudo ele sistematiza as atividades, facilitando e balizando tais ações. A implantação e o fortalecimento das bibliotecas e dos novos espaços de leitura (no eixo 01); a oferta de cursos e formações para mediadores de leitura, bem como o estímulo à promoção de pesquisas na área (no eixo 02); a construção dos planos estaduais e municipais do livro e da leitura (no eixo 03); e a desburocratização do financiamento concedido para micro e pequenas empresas que trabalham na cadeia produtiva do livro (no eixo 04) são exemplos de algumas estratégias criadas para o fomento da prática da leitura.

O PNLL é uma das publicações mais específicas a traçar metas para o estímulo à leitura e à Literatura e, fortalecendo essas estratégias, o Estatuto da Criança e do Adolescente explicita em seu texto a necessidade de oportunizar o acesso à educação de qualidade e à projetos culturais, tanto em caráter macro (no âmbito nacional), quanto micro (estadual, municipal, local). É sobre esse texto que o próximo tópico abordará.

2.6 O que diz o Estatuto da Criança e do Adolescente sobre a leitura?

Em acordo com a Constituição federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura às pessoas em desenvolvimento direitos fundamentais à vida. Criada em 1990 a partir de lei federal, ela estipula que a família, a comunidade, a

sociedade (de forma ampla) e o poder público têm responsabilidade de proteger integralmente essas crianças e jovens.

O documento, destinado principalmente às escolas e às instituições que trabalham com essas pessoas, explicita que é obrigação de toda uma nação garantir de forma irrestrita o direito à saúde à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, em suma, à cidadania, desde o nascimento até os dezoito anos (ou, em casos previstos em lei, até os 21 anos).

É nessa faixa etária em que as pessoas estão desenvolvendo seus valores sociais e espirituais, bem como o próprio desenvolvimento físico. Ademais, essas mudanças entrelaçam-se às modificações sociais, as quais são extremamente necessárias para a formação de um indivíduo maduro, crítico e ciente de suas obrigações e direitos. Nesse ponto, o ECA estabelece fina relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com os Parâmetros Curriculares Nacionais, visto que eles já traziam, em seus documentos, a preocupação em trabalhar de forma consciente com pessoas em constantes transformações, buscando conhecer a si mesmas e pertencer a grupos sociais.

Ao longo de dois livros, subdivididos em títulos e capítulos, o estatuto estabelece a necessidade das crianças e as obrigações que cada instituição tem por elas. De forma enfática, o capítulo IV, do livro I, explicita que a educação deve ser ofertada às crianças e adolescentes de forma obrigatória, gratuita e com qualidade. Para tanto, é preciso o acesso e a permanência deles no âmbito educacional. Além disso, para que possam desenvolver-se plenamente, possuem o direito de serem respeitados pelos educadores, de fazerem parte de organizações estudantis e de questionarem os critérios avaliativos das instituições (entendendo que deve ser feito o melhor para o crescimento do indivíduo e para o bom relacionamento coletivo).

Não só as crianças e jovens, mas os pais deles têm direito à participação de forma ampla na construção do projeto político pedagógico, bem como na criação de outros projetos e programas que reflitam a preocupação com o público-alvo. E é nesse ínterim em que a leitura é estimulada. No artigo 57, por exemplo, tem-se que o poder público deve estimular esses projetos e novas experiências, além de pesquisas em didática e metodologia, para que esses jovens possam expressar-se cultural e artisticamente. O artigo 58 reitera essa necessidade do acesso às fontes de cultura, nas

quais a Literatura está intrinsecamente envolvida, além do acesso à história da própria sociedade, do lugar onde vive.

Junto ao ECA, na mesma publicação, é encontrada a “Convenção sobre os direitos da criança”, a qual, em seu Preâmbulo, corrobora todas as responsabilidades do país e das instituições com as crianças e adolescentes. Deveres esses acatados pelas Nações Unidas e vinculados à Declaração Universal dos Direitos Humanos. É possível perceber que em todos os artigos considera-se crianças e adolescentes como pessoas em desenvolvimento, que precisam de cuidados em todas as instâncias.

Nesse sentido, o artigo 12 entende que a criança deve ser ouvida, emitindo juízo de valor e opiniões livres de qualquer discriminação, observando, porém, a idade e o nível de maturidade de cada uma. O artigo 13 também retoma a liberdade de expressão e, principalmente, do direito de informação, ou seja, a criança pode (e deve) procurar informações e recebê-las nas mais variadas fontes (oral ou escrita, impressa ou virtual), além de também divulgar suas ideias. Outro artigo que congrega com os anteriores é o 17, o qual entende que a criança deve ter acesso à informação, através de vários recursos e materiais, de fontes nacionais ou internacionais. Vale ressaltar que essas informações e recursos devem sempre levar em conta o bem-estar físico, social, psicológico, espiritual e moral delas.

A partir da leitura desses artigos, percebe-se o forte estímulo à leitura e à escrita. As obras literárias, por exemplo, podem desenvolver consciência social, trabalhando os temas transversais já sugeridos pelos documentos de base educacional (como os PCN). No próprio texto do ECA, afirma que todos “incentivarão a produção e difusão de livros para crianças”, considerando as “necessidades linguísticas” de cada uma, em representação às minorias e aos indígenas (BRASIL, 2014), ou seja, torna-se imperioso não somente ouvi-las e permitir a elas a liberdade de expressão, mas também estimulá-las, cada vez mais, ao contato com os livros, sejam eles científicos ou literários, impressos ou virtuais, em linguagem verbal ou não verbal.

Até então, buscamos encontrar o papel da leitura e da literatura nos documentos oficiais de órgãos governamentais, no que se refere à abrangência nacional. Assim sendo, foram relatados aspectos da Constituição Federal de (BRASIL, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), das Diretrizes Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2001), do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), do Plano

Nacional do Livro e da Leitura (BRASIL, 2014), além do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2014). Sabe-se, entretanto, que mesmo diante de tantas leis, planos e estatutos, cada estado tem autonomia para desenvolver projetos e programas complementares, de acordo com suas restrições geográficas, culturais, históricas e até financeiras.

Nesse sentido, é essencial entender quais documentos estaduais compactuam com os supracitados, reforçando o papel da leitura e, por conseguinte, da Literatura, na vida dos cidadãos e cidadãs. Isso posto, as próximas seções esclarecem pontos importantes sobre dois documentos do estado do Ceará, local onde esta pesquisa foi realizada, a fim de que sejam orientações possíveis para o trabalho com os textos literários.

2.7 Direcionamentos Estaduais sobre o papel da leitura

O estado do Ceará também apresenta documentos e políticas públicas que fomentam o trabalho com os textos literários em sala de aula. Nesse sentido, elencamos três documentos que, a nosso ver, são tônicos para o trabalho desenvolvido nas escolas, quais sejam, o Plano Estadual de Educação do estado do Ceará, o Plano Estadual de Cultura do estado do Ceará e as Matrizes de referência do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE). Abaixo, observemos como cada documento dar suporte ao tema central de nossa pesquisa.

2.7.1 O Plano Estadual de Educação do Ceará (PEE)

Criado ainda em 2016, e com duração de oito anos (2016-2024) o Plano Estadual de Educação do Ceará estabelece as metas e estratégias que nortearão as políticas públicas no estado. Criado em conjunto com a sociedade civil e a comunidade escolar, este plano corrobora o que já é previsto no PNE e estabelece algumas diretrizes que são importantes, tendo em vista a realidade do povo cearense, tais como a melhoria na qualidade do ensino e a promoção “humanística, cultural, científica e tecnológica”.

Durante sua vigência, o plano será monitorado e avaliado continuamente por várias instâncias sociais, entre elas a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC). De posse das avaliações feitas, devem ser propostas políticas públicas (ou analisadas as que já existem), bem como devem ser direcionados investimentos públicos para o

cumprimento de metas específicas, a fim de que a qualidade educacional no estado seja de fato, uma crescente.

Alguns resultados em avaliações de larga escala podem apontar a situação em que se encontra o ensino cearense, sobre a qual as ações previstas no plano devem agir de forma eficiente. São alguns desses indicadores o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA⁸) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB⁹). Além das instâncias sociais que regulam o plano, as Conferências Estaduais de Educação também podem desenvolver esse trabalho, contando com ampla participação da comunidade escolar (pais, professores, gestores) e da sociedade civil. O Plano Estadual de Educação determina que as Conferências aconteçam a cada quatro anos e que, junto a órgãos como a SEDUC, avaliem o desenvolvimento das 21 metas e suas respectivas ações.

Ao longo do plano, são destinadas estratégias voltadas para todos os segmentos da Educação Básica e também para o Ensino Superior. Vale ressaltar que algumas delas indicam o estímulo à leitura e à Literatura de forma explícita e são estas que se delineiam abaixo, de forma sucinta, porém evidenciadas.

Dentre as 21 metas, a cinco é uma das que se destaca, uma vez que estabelece ações para alfabetizar as crianças na idade certa. Assim, propõe o fortalecimento do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), o estímulo ao uso de tecnologias da comunicação e da informação nas escolas, a promoção de formação inicial e continuada de docentes, bem como outros recursos que perpassam pelo incentivo à leitura dos estudantes.

A meta sete é uma das que mais trazem ações relativas ao fomento das práticas leitoras, visto que ela indica a melhora na qualidade do ensino com base em resultados do PISA, do IDEB e do ENEM, logo perpassam pela prática de leitura e produção escrita dos estudantes. Nesse sentido, a segunda estratégia já possibilita que os professores remodelem os currículos e trabalhem de forma contextualizada, interdisciplinar e multidimensional, abordando nas aulas questões essenciais aos alunos

⁸ Em Inglês, a sigla refere-se a *Programme for International Student Assessment*, avaliação em larga escala da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Os dados são disponibilizados no portal eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

⁹ Qualquer cidadão pode ter acesso ao Ideb das instituições (nos níveis federal, estadual ou municipal), através do site oficial do Ministério da Educação.

(e de direito deles), como a diversidade, o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável, as questões políticas e econômicas. Salienta-se, mais uma vez, que o documento respalda-se na Base Nacional Comum e nas Diretrizes Nacionais para a Educação.

Além da reformulação dos currículos, a meta sete prevê estratégias de acompanhamento pedagógico do trabalho realizado pelas escolas, assim como a promoção e o financiamento de projetos que caminhem nesse sentido. A ação nove, por exemplo, deixa clara a necessidade de disponibilizar e ampliar o acervo literário das instituições de ensino (mas não só delas), incentivando o acesso à leitura e, conseqüentemente, à cultura, através da aquisição de mais obras infanto-juvenis. Essa ação une-se a outra, dentro da mesma meta, que, junto ao PNLL, percebe a necessidade de promover a formação de leitores e leitoras na escola, capacitando todos os atores envolvidos no processo (professores, mediadores de leitura - ou agentes da comunidade, como é dito no plano, e bibliotecários). A obtenção de equipamentos técnico-pedagógicos e a utilização das TIC também são ações previstas pelo Plano, a fim de que esses projetos possam ser realizados.

É notável, também, a preocupação com as áreas de conflito no estado. Escolas em situação de vulnerabilidade (em decorrência de sua localização) devem receber um olhar mais atento, principalmente no que se refere ao resultado das avaliações externas. Existe, portanto, a tentativa de equalizar os resultados escolares, a partir da divulgação dos dados do SPAECE e da criação de políticas públicas focadas nessas escolas. Uma ação prevista, e que pode contribuir em demasia para igualar os dados é a garantia da disciplina de Artes para todas as séries da Educação básica, a partir de contratação de professores especializados na disciplina. O contato com a arte em toda sua dimensão (teatro, música, dança, literatura...) possibilita um maior acesso aos bens culturais (nacionais e estaduais) e tende a melhorar a qualidade do ensino.

Ademais, outra ação pode ser levada em conta nesse processo: o reforço à cultura de Direitos Humanos. É imprescindível que a comunidade escolar passe por esse viés, através de ambientes de formação cultural e pedagógica. Assim, pais, estudantes, funcionários, professores e professoras, núcleo gestor e demais segmentos sociais (e educacionais) podem dialogar sobre temas transversais, de extrema necessidade de todos e vislumbrados pela Lei de Diretrizes e Bases e pelas Diretrizes Nacionais da Educação.

Vejam agora como o Plano Estadual de Cultura do estado do Ceará contribui com o trabalho com textos literários.

2.7.2 O Plano Estadual de Cultura do Ceará e a leitura

Embora se perceba o caráter claramente educacional deste estudo, os planos alusivos à cultura são de grande importância, visto que todos eles entendem a leitura, o acesso aos livros e aos textos literários como parte primordial na construção dos cidadãos, portanto da educação. Nessa perspectiva, o Plano Estadual de Cultural do Ceará traça um planejamento estratégico, nos mesmos moldes do Plano Nacional de Cultura (PNC), definindo metas e ações no âmbito cultural e, conseqüentemente, incluindo o fomento à leitura e à literatura.

Com duração de dez anos, o documento aponta os rumos para a democratização da cultura cearense, organizando ações, regulando-as e norteando todos os setores sociais que direta ou indiretamente estão envolvidos com a cultura e a arte. Retomando o PNC, o plano estadual expõe que é direito de todo cidadão o acesso à informação, à comunicação, à crítica cultural, à memória e às tradições do seu povo. Torna-se explícito, portanto, o desejo de que todos os brasileiros sejam reconhecidos e valorizados em suas expressões artístico-culturais, bem como reconheçam e valorizem a própria arte, o patrimônio cultural material e imaterial.

A união com o sistema educacional no intuito de atingir os objetivos do plano é, por todo o texto, retomada, a exemplo do artigo segundo, inciso XII, que garante “a inclusão de manifestações culturais do Estado nos espaços de educação formal e informal, em consonância com as diretrizes do Plano Estadual de Educação e a Liberdade de Expressão” (BRASIL, 2016). Dessa forma, entende-se que a cultura é parte crucial da formação de crianças e adolescentes, bem como um direito civil, assegurado também pela Carta Magna, a todos os brasileiros. Para dar conta disso, o plano prevê a fusão entre os níveis federais, estaduais e municipais, na intenção de assumir a responsabilidade e garantir o cumprimento das leis.

Sabendo disso, o plano torna evidente a participação do poder público. Uma de suas atribuições, por exemplo, é o trabalho “de forma integrada com as políticas públicas de educação, comunicação, ciência e tecnologia” no fito de articular políticas públicas que assegurem o desenvolvimento cultural do estado. Compete também ao poder público estimular o acesso às artes nos diferentes suportes, impressos e virtuais,

fomentando “conceitos de criação colaborativa, direitos autorais não restritivos ou direitos livres, novos processos de produção e distribuição”, confirmando, então, a democratização cultural.

Ao longo de quatro diretrizes, quais sejam o fortalecimento do Estado para que sejam realizadas políticas públicas culturais; o reconhecimento e a valorização da “diversidade étnica, artística e cultural do Estado”; a facilidade do acesso à arte e à cultura, bem como a qualificação dos espaços e equipamentos voltados para esse setor; e o estímulo à evolução social e econômica tendo também como base os movimentos culturais; o plano estabelece 101 ações específicas que possibilitam alcançar as 24 metas expostas no documento. Dentre as ações, algumas possuem relação direta e explícita com o PNE e com o PNLL.

A meta quatro prevê a criação e implantação de um Sistema Estadual de Patrimônio Cultural. Para isso, relacionando-se ao sistema educacional, a ação XXII pretende estimular a circulação de livros, ou seja, obras literárias (obviamente, focalizando autores e editores cearenses, visto o caráter do plano). Ainda nessa meta, a ação XXIV promove o apoio às “iniciativas de entidades associativas, culturais e do Poder Público que tenham por objetivo a divulgação do livro e a criação de uma sociedade leitora”.

Outra meta que transcende o segmento artístico-cultural, perpassando pelo educacional é a cinco, a qual tem por objetivo aprovar planos setoriais da cultura (a fim de especificar as ações e atender as microrregiões). Percebe-se nessa meta a preocupação com a circulação de livros e outros textos entre a população, comprovando que a leitura e a Literatura também se fundem à esfera cultural, a exemplo da ação de número III,

“implementar um projeto contínuo de aquisição de livros, revistas, jogos e outros meios de comunicação e informação acessíveis, para serem distribuídos nas bibliotecas do Sistema Estadual de Bibliotecas, de maneira integrada às ações de fomento à leitura e de formação de leitores; [...]”
(BRASIL, 2016)

As intervenções VI, VII e VIII, propostas para atingir a meta nove (oportunizar capacitação aos docentes das escolas públicas, com a finalidade de desenvolver atividades na área de Arte, Educação e Cultura) também comprovam a aliança entre o PNC e o PNE. Essas estratégias pretendem

“VI – criar um programa de estímulo à elaboração e à publicação de material didático e paradidático, tais como documentários, filmes, livros, entre outros, sobre História, Geografia e Patrimônio Cultural, visando à inclusão da produção local no Plano Nacional do Livro Didático – PNLD;
VII – efetivar a aplicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – que institui a disciplina de Arte nos currículos das escolas de educação básica;
VIII – propor inserção da literatura popular tradicional cearense nos currículos escolares; [...]” (BRASIL, 2016)

Nessa perspectiva, é claro o esforço estadual, pelo menos em teoria, ao proporcionar aos cearenses o maior contato com os livros. Os planos, mesmo que não tenham caráter de obrigatoriedade, apontam caminhos para que os municípios possam vislumbrar uma ou mais formas de aproximar os cidadãos da arte de ler. Trazer isso não somente como referência educacional, mas também cultural é de suma importância, pois assim enfatiza não somente a didatização e a fruição dos textos, favorece uma reflexão sobre eles, muito mais crítica e política, composta de várias facetas e ângulos.

Na próxima subseção, esclarecemos como o SPAECE e, por conseguinte, as Matrizes de referência, podem contribuir com o ensino de leitura por meio de textos literários.

2.7.3 As Matrizes de referência do SPAECE: norteadores educacionais

Há 25 anos, o Governo do Estado do Ceará, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), aplica, nas turmas de Fundamental e Médio, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). A partir dessa avaliação, com a geração de dados sociais e demográficos, bem como o resultado das provas, é possível avaliar o estágio de conhecimento dos alunos e analisar a evolução dos mesmos.

O objetivo central da avaliação é construir políticas públicas que melhorem significativamente o ensino cearense, possibilitando que os órgãos vinculados à Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE) formulem e reformulem projetos, monitorem-nos e reflitam sobre os resultados, prestando contas à sociedade. Além da SEDUC-CE, as escolas estaduais e municipais, de posse dos cadernos com os gráficos comparativos entre as médias de cada instituição, as escolas da prefeitura e as do estado, podem diagnosticar como está o rendimento de seus estudantes e, por conseguinte,

reorganizar o planejamento pedagógico, buscando ultrapassar os obstáculos identificados pelos discentes. Para tanto, é interessante saber como funciona a prova do SPAECE, quais conteúdos ela abrange e, nesse prisma, qual o papel da leitura e da Literatura nos exames.

No próprio Plano Estadual de Educação há várias referências aos dados gerados pelo Sistema de Avaliação, liberados a todos através de uma plataforma virtual e de forma impressa (livreto confeccionado pelo Caed e direcionado às escolas públicas). A partir desses dados, é proposta a equidade entre as escolas, são analisados os pontos de convergência entre elas e formulados projetos e programas que atuem nas instituições com maior vulnerabilidade social (notadamente as que apresentam os resultados mais baixos na avaliação), a fim de que estas apresentem significativas melhoras, bem como projetos e programas que busquem o avanço das que já apresentam bons resultados, instigando os professores a compartilharem de boas experiências com seus pares (a exemplo do Programa Professor Aprendiz).

Ao longo de, normalmente, vinte questões, todas de múltipla escolha, os alunos são avaliados com base em uma Matriz de Referência. São elementos da matriz: os tópicos (subdivididos em conteúdos, competências e habilidades) e os descritores (habilidades esperadas pelos alunos). Cada questão da prova avalia apenas uma habilidade do aluno, ou seja, é um item unidimensional.

Focalizando a Matriz de Referência de Língua portuguesa, percebe-se a intrínseca necessidade de detectar o nível de relação entre leitores (alunos) e textos. Essa relação, esmiuçada através dos tópicos, é analisada tanto de maneira macrotextual, no que se refere às tipologias e gêneros discursivos, quanto de maneira microtextual, no que diz respeito às relações entre termos e períodos oracionais. Desse modo, desde habilidades como “Localizar informações explícitas” em um texto (exigida no descritor 01 - D1) a “Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões” (D19), perpassando pelas variações linguísticas e textos verbais e não verbais ou implicações de suporte, são consideradas nas respostas dos estudantes.

Durante toda a Matriz de Referência, o aluno é analisado em dois grandes eixos: o do conteúdo programático e o do nível de operação mental, ambos relativos à série em que se encontra. São, então formulados em formato de tabela, 6 tópicos e 23 descritores. Todos eles investigando a situação leitor - texto. Não há especificidade para textos literários, mas é possível perceber a preocupação com a expressividade em um

dos tópicos (5), o que pode configurar como a possibilidade de se trabalhar com esse material.

Vale ressaltar que a Matriz de referência do SPAECE surge a partir de dois outros documentos estaduais também norteadores para o currículo nas escolas, são eles as Matrizes Curriculares (parte integrante da Coleção Escola Aprendiz) e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB)¹⁰. Tanto as Matrizes quanto os Referenciais são bem mais amplos e, baseados nos PCN e nas Diretrizes, trazem princípios e valores sobre os quais devem se respaldar as instituições educacionais do Ceará. Como afirmam as Matrizes Curriculares, o “desenvolvimento destas, segundo as DCNEM, além de servir de parâmetro para avaliação da educação básica, deve também promover a preparação do educando, tanto para o prosseguimento de seus estudos quanto para sua inserção no mundo do trabalho” (BRASIL, 2009).

Como já dito, as Matrizes Curriculares são mais completas, logo trazem competências e habilidades que abrangem especificamente o texto literário, como

Ler, interpretar e reconhecer diferentes gêneros textuais (literários, jornalísticos, técnico-científicos, instrucionais, epistolares, humorísticos, publicitários, digitais, etc.) associando-se às sequências discursivas básicas (narração, exposição, argumentação, descrição e injunção); [...] Reconhecer a língua materna como veículo de participação social e geradora de significação que contribui para documentação e legitimação da cultura através dos tempos [...] (BRASIL, 2009, p. 7)

No fragmento acima, é notório que além de estabelecer o reconhecimento, a leitura e a interpretação, em todos os documentos, neste, de forma enfática, há o cuidado em perceber a leitura como promotora da cidadania, a partir dos meios expressivos que a compõem.

Desse modo, a Matriz de Referência é o ponto de partida para muitas escolas, principalmente as que ainda não atingiram o nível intermediário de proficiência. Quanto a isso, cabe aqui uma explicação. O SPAECE, a partir dos dados coletados, formula uma escala de proficiência leitora, ou seja, uma escala numérica que indica a média geral do aluno (da escola, do município e do estado). A partir dessa escala, o sistema subdivide os alunos em categorias, que são conhecidas como padrão

¹⁰ O documento não se encontra mais disponível para consulta. Até a data desta pesquisa, as escolas recebiam como suporte para o planejamento pedagógico apenas as Matrizes Curriculares e a Matriz de Referência do SPAECE, ambas possíveis de serem encontradas no site oficial do SPAECE (<http://www.spaece.caedufjf.net/matrizes/matriz-curricular/>).

de desempenho. É este padrão de cada turma e escola que orienta os professores a elaborarem projetos, com a finalidade de ajudar os alunos a preencherem lacunas na formação do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, os alunos que apresentam um menor domínio de textos (mesmo que familiares), interagindo com gêneros do cotidiano e de temática simples, encontram-se no início dessa escala de proficiência, dentro da categoria “Muito Crítico” (atingem até 200 pontos na avaliação). Em seguida, os alunos que, embora tenham avançado, distinguindo fato de opinião e estabelecendo relações lógico-discursivas nos textos, mas que ainda possuem deficiências graves, estão na categoria de “Críticos” (de 200 a 250 pontos na avaliação), merecendo bastante atenção e trabalhos diversificados.

A categoria “Intermediários” (de 250 a 300 pontos na avaliação) já comporta alunos com habilidade mais avançadas em leitura, recuperando informações através de pronomes relativos, identificando regionalismos, diferenciando informações e argumentos num mesmo texto, além de maior proximidade com variados textos (em temáticas e gêneros). Na ponta da escala de proficiência (acima de 300 pontos na avaliação), há os alunos que apresentam o nível “Adequado” em sua relação leitor-texto, ou seja, conseguem, de forma autônoma, criar estratégias de leitura que possibilitem a eles maior compreensão de diversos textos.

É preciso que, não somente os professores, mas principalmente eles, tenham em mente os resultados de sua escola. Assim, poderão agir de maneira consciente sobre os obstáculos de cada série, estabelecendo um planejamento estratégico, a fim de ultrapassar tais barreiras. Neste capítulo, tratamos dos elementos que fundamentam a base legal de qualquer trabalho no âmbito do ensino e da aprendizagem com vistas à leitura. Reiteramos, portanto, que o tema de nossa pesquisa corresponde a uma real necessidade, evidenciada por meio de avaliações externas, ademais propicia o alargamento da cultura leitora dos estudantes, baseada em documentos de caráter nacional e estadual, no que tange ao ensino de leitura de textos literários.

3 A LITERATURA NA SALA DE AULA

Considerando o levantamento dos documentos que norteiam o ensino de língua materna e a formação humana do leitor-criança, questionamos o papel da literatura no ensino e aprendizagem da língua materna. Neste capítulo, analisamos o trabalho do professor a partir do texto literário. Com vistas a isso, partimos da experiência com a aula de leitura e aliamos ao que já é desenvolvido em algumas escolas, principalmente na instituição em que essa pesquisa aconteceu. Portanto, não pretendemos rechaçar os projetos que até então permitiram o estudo do texto literário e, por conseguinte, sugerir uma fórmula pronta para se trabalhar com leitura em sala de aula. Na verdade, pretendemos, nessa dissertação, sugerir uma estratégia de ensino de literatura que mobilize determinados conhecimentos linguísticos, a fim de que o trabalho com textos literários, em especial com textos mais longos – aqui, especificamente, com a novela - seja mais produtivo.

Seguimos as definições do crítico literário Massaud Moisés (2000)¹¹, quanto ao que entendemos pelo gênero novela, com o qual desenvolvemos nosso trabalho. Segundo o autor

A novela ocupa, do ponto de vista histórico, posição menos relevante que a do conto e do romance. Identificada com as manifestações populares de arte, atende ao desejo de aventura e fuga realizado com o mínimo de profundidade e o máximo de anestésico: raro se nivela, em matéria de requinte estético, às fôrmas em prosa vizinhas. Prato variado mas ligeiro não se detém no exame do dia-a-dia real, preocupando-se acima de tudo com o pitoresco, que é tão cedo esquecido quanto mais facilmente seduz. Coloca-se, assim, no extremo oposto ao do romance e do conto. (MOISÉS, p. 112)

De certa forma, como percebemos, as novelas são texto mais simples (inclusive na linguagem), de fácil acesso aos alunos, numa extensão entre o conto e romance, mas capaz de, durante a leitura, suscitar um enredo que garanta a atenção do aluno (uma vez que, segundo o mesmo autor, as ações dramáticas possuem *começo, meio e fim*) (MOISÉS, p.113). Acreditamos que essas configurações são importantes, pois o ensino de leitura de textos literários parte de um gênero bem definido e pensado para o trabalho em sala de aula.

Em um plano mais global da problemática, é necessário observar alguns aspectos que são importantes para a correspondência entre ensino e literatura, e que

¹¹ MOISÉS, Massaud. A criação literária: Prosa I. 26.ed. rev. São Paulo: Cultrix, 2006.

estão diretamente relacionados ao ensino e à aprendizagem tais como a formação do profissional, as condições de trabalho, e a seleção de textos de literatura. Cabe aqui, portanto, em primeiro plano, marcarmos o posicionamento que sugere que a aula de leitura, seja em todos os níveis: na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no Médio. Isso é devesas importante, não só para a apreciação do texto ou fruição do sujeito, mas, principalmente, para a transformação deste. O livro *O texto na sala de aula: língua portuguesa*, organizado por Geraldini (2012), trata dessa questão e Haquira Osabake (2012) corrobora com essa proposição, quando afirma

Assumamos essa utopia, e vamos ver que, em decorrência dela, o ensino de língua será a própria prática da linguagem instalada, no plano do desejo de cada sujeito em processo. [...] E o ensino de literatura passaria a ser vivenciado da obra literária enquanto experiência transformadora e não simplesmente como a assimilação de mecanismos codificados de escuta e apreciação. (OSABAKE, 2012, p.28)

Com base nisso, podemos dizer que é preciso valorizar a aula de leitura e, principalmente, estruturá-la de modo que os professores dominem as estratégias e obtenham resultados positivos no que se refere à transformação dos alunos. É, portanto, sobre essa inter-relação que teceremos algumas considerações nos tópicos abaixo.

3.1 Letramento e sala de aula: relações necessárias

Para a construção de um texto sobre leitura e suas relações com o ensino, não poderíamos deixar à margem os estudos sobre Letramento realizados por Street (2014). Tais estudos corroboram com a concepção de leitura adotada por esta pesquisa, uma vez que sinalizam não só para a leitura como fruto da interação entre sujeitos ativos e competentes linguisticamente, mas também para os valores históricos, sociais e culturais presentes no ato de ler, percebendo os atores como agentes transformadores da realidade que os cerca.

Nesse contexto, os estudos de Street apontam para o Letramento como prática social e relacionam os modelos de letramento, indicando como ideal o modelo ideológico. Antes de nos deter a esse modelo, é conveniente apresentarmos como é, em grande parte, o ensino brasileiro de leitura e escrita nos dias atuais, relacionando-o aos conceitos de letramento.

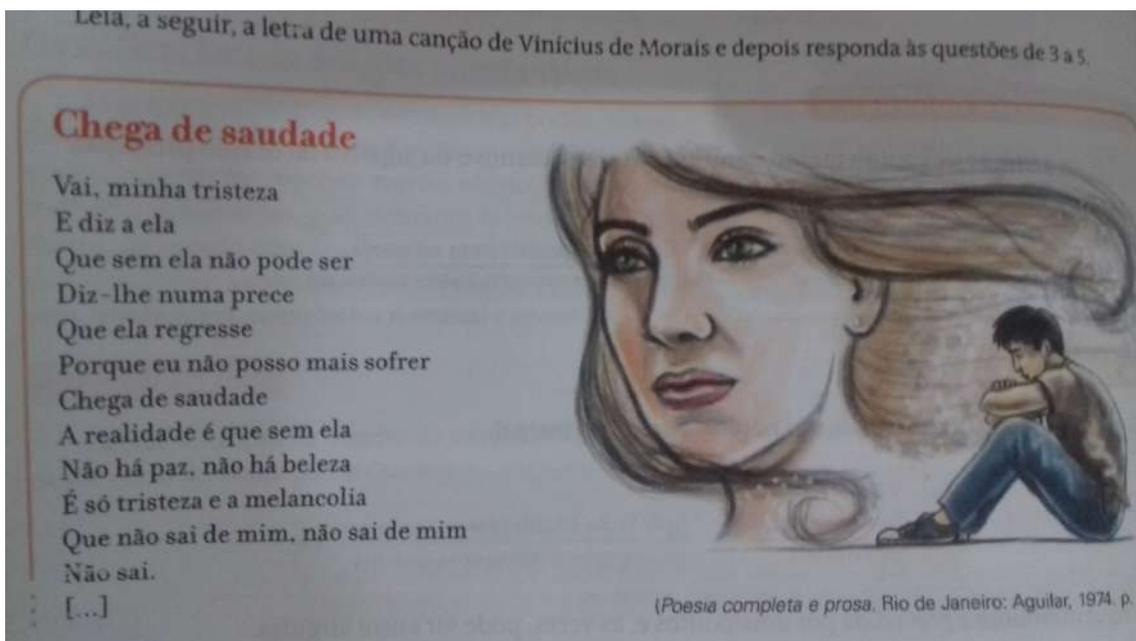
Acreditamos que, ainda hoje, a leitura e a escrita são atividades negligenciadas pelas escolas, visto que é o que denunciam os PCNs, quando apontam que “a escola vem produzindo grande quantidade de ‘leitores’ capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler.”. (PCNs, 1998, p.55). O fato é que permanecem, em pleno século XXI, modelos de ensino pautados na fragmentação dos estudos. No que tange ao ensino de língua materna, o caso é mais grave. Notamos, em sua grande maioria, que a disciplina de Língua Portuguesa é voltada para o ensino da gramática prescritiva em detrimento de uma visão interacionista.

Antunes (2014), já afirmou que “muitas razões históricas e culturais, ao longo dos séculos, conferiram à gramática esse estatuto de componente único, de componente suficiente ou mais significativo que outros” (ANTUNES, 2014, p. 26). Nesse sentido, é comum que, nas aulas de leitura e escrita, os alunos sejam “convidados” a classificar orações, fonemas, a decorar regras de acentuação. Em muitos casos, o estudante é levado a ler um texto e, a partir de uma frase destacada, classificar, por exemplo, o tipo de oração coordenada ali existente, renegando os aspectos ideológicos, o jogo de sentido e a posição do leitor frente ao enunciado.

As imagens abaixo, retiradas do livro didático *Português Linguagens*¹², destinado a turmas de 9º ano, servem como modelos para explicitar o ensino de leitura.

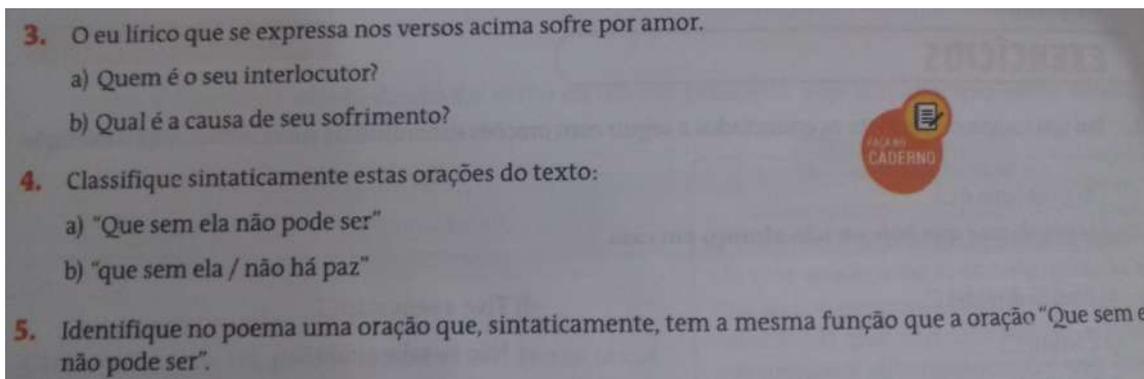
¹² CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**, 9º ano. – 9. Ed. Reform. – São Paulo: Saraiva, 2015. O livro em questão foi adotado pela escola em que a pesquisadora trabalha.

Figura 23 - Trecho do poema *Chega de Saudade*, de Vinícius de Moraes.



Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. (2015).

Figura 24 - Algumas questões que se referem ao texto literário exposto na Figura 1.



Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. (2015).

As questões sobre as imagens acima poderiam abordar o sentimento amoroso do eu lírico e a imagem das relações amorosas na atualidade, o papel social que ele exerce no momento da enunciação, a figura da mulher para a sociedade da época, a presença do interlocutor e seu papel na canção, além de vários outros temas que a leitura de um poema poderia suscitar em sala de aula, mobilizando recursos linguísticos para tal. As perguntas, entretanto, não se aprofundam no discurso e utilizam os versos como pretexto para a metalinguagem, com vistas à classificação de orações e identificação da função sintática.

Isso é tão recorrente que, nas escolas, separa-se a língua em três subcategorias, criadoras de disciplinas estanques, quais sejam a Gramática, a Literatura e a Produção de textos. Embora seja uma divisão didática, era para ser apenas simbólica, uma vez que não há como dividir os estudos gramaticais da produção de texto e, principalmente, dos efeitos que eles causam na literatura. O grande cerne da questão é que as escolas levam essa divisão como primordial para o ensino da língua e, assim, fragmentando-a. Hakira Osabake (2012) também questiona essa fragmentação, quando afirma

A raiz está, portanto, num conceito de educação pautado sobre o critério absoluto da informação que secciona o saber, organizando-o em saberes especializados: o conhecimento da língua é o conhecimento de informações sobre ela e o conhecimento da literatura também se resume nessa mera função informativa. A consistência formadora de ambos os campos fica assim elidida, e a divisão, inevitável. (OSABAKE, 2012, p.29)

Como se não bastasse a ausência relacional entre as disciplinas, o modelo de ensino é forçoso e pouco ideológico, o que vai de encontro ao que esperamos de uma aula de leitura. Kleiman (1999) ratifica essa ideia, explicando que “A leitura poderia ser caracterizada como uma atividade de integração de conhecimentos, contra a fragmentação” (KLEIMAN, 1999, p. 30). No que se refere ao ensino de língua, Street (2014), a partir de pesquisas anteriores, acrescenta que esse modelo compartimentado e pouco reflexivo é considerado como autônomo. Assim, ele fala de uma pedagogização do Letramento e, por conseguinte, sua objetificação. A construção desse modelo tende a ver a língua como neutra, isolada do contexto histórico, social e cultural, longe dos aspectos ideológicos e discursivos.

Segundo Street (2014) esse modelo é construído e reformulado continuamente, a partir de várias estratégias, tais como

o distanciamento entre língua e sujeitos – as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas[...]; usos “metalinguísticos” – as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significados para as relações de poder e para a ideologia; “privilegiamento” – as maneiras como se confere status à leitura e à escrita em comparação com o discurso oral, como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior e, portanto, como se aqueles que adquirissem também se tornassem superiores; [...] (STREET, 2014, p. 129-130).

Podemos afirmar que o tipo de letramento acima se aproxima da compreensão das aulas de leitura e de escrita hoje, as quais ainda põem em detrimento o modelo ideológico. Este, por sua vez, poucas vezes é utilizado, em tentativas pouco frutíferas, normalmente associadas a projetos pontuais durante o ano letivo do aluno, ou seja, como prática não estabelecida no ensino, é o que confirma Kleiman (1999), quando revela que “A escola passa por uma crise que diz respeito aos projetos, utopias e valores, denunciada pelos cientistas sociais, pela mídia, pelos próprios sistemas de auto-avaliação da escola” (KLEIMAN, 1999, p. 40).

Sobre o modelo ideológico, é interessante ressaltar a escolha do próprio nome. Street afirma que a indicação do termo “ideológico” é fundamental, uma vez que elucida não somente a sociedade, em sua cultura e história, mas principalmente as relações de poder que dela emanam, portanto, abrindo espaço para o estudo das enunciações, dos variados contextos de produção. Portanto, o modelo ideológico de letramento possibilita práticas de leitura e escrita concretas e sociais, produtos dos discursos, da história e da cultura, numa perspectiva transcultural.

Dentro dessa abordagem, faz-se necessário entender os conceitos de eventos e práticas de letramento. O primeiro refere-se a um conceito elaborado por Heath (1982, apud STREET, 2014), o qual considera evento de letramento como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (p. 173). O segundo termo, “práticas de letramento”, Street conceitua-o de forma mais ampla, uma vez que ele engloba conceitualizações e comportamentos relacionados ao uso da leitura e da escrita, e os próprios eventos de letramento.

O que se percebe é que observar os eventos de letramento e não relacioná-los às práticas é inútil, dado que não se perceberão as estruturas de poder, as intenções comunicativas, as múltiplas ligações com o meio social, isto é, tudo que confere sentido ao uso da língua.

Em vista disso, os professores deveriam viabilizar aos educandos uma formação pautada na educação linguística, visando à Consciência Linguística Crítica¹³.

¹³ Proposta de linguistas da Grã-Bretanha, da Universidade de Lancaster, que percebem a linguagem como sendo constitutiva das relações ideológicas e de poder em sociedade. Segundo Fairclough, “A consciência Linguística Crítica é, eu acredito, um pré-requisito para a cidadania democrática eficaz, e deve, portanto, ser vista como um direito dos cidadãos e deve se desenvolver, especialmente, no sistema educacional.” (FAIRCLOUGH, 1992 apud SANTOS, C. C. B., 2013).

3.2 O Letramento Literário

Para entendermos o conceito de Letramento literário, é preciso ter em mente que vivemos numa sociedade letrada. Nesse sentido, o uso da escrita é feito de maneira social e, como sabemos, para vários fins. “Há, portanto, vários níveis e diferentes tipos de letramento” (COSSON, 2016, p.11), visto que para cada função social em que estamos inseridos exercemos certo domínio sobre o processo vigente. O letramento literário é um desses processos em que estamos inseridos e, ao utilizar-se da palavra, traz em si a função humanizadora.

Ademais, ressaltamos a importância do trabalho com a língua, com as palavras, no sentido de afirmarmos que elas são fruto de uma construção social, histórica e cultural, ou seja, todos nós as construímos a todo instante. Portanto, segundo Cosson (2016), é “por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, p. 17).

Em seu texto *Letramento Literário: teoria e prática (2016)*, Cosson propõe que o Letramento Literário seja o cerne da aula de leitura, mas não necessariamente para que os alunos possam conhecer o autor ou o estilo de época, como ele afirma hoje ser feito nas escolas, a nível de Ensino Médio. O letramento literário é amplo, vai além da historiografia literária e do simples ato de ler. Exige interação social, exige a escuta do outro, o compartilhamento de ideias e a construção de sentidos, portanto, traz em si, um conceito social e interacionista de leitura, tal como afirma o autor quando escreve: “ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro.”. (COSSON, 2016, p.27)

Ademais, essa amplitude para o mundo do outro também corresponde a uma melhor identificação das vozes presentes no texto. Conforme o autor, “a leitura é um concerto de muitas vozes” (p.27) e essa polifonia pode ser entendida no processo dialogal. Corroborando com ele, também acreditamos que é papel da escola ampliar o letramento literário dos alunos, tendo em vista a falta de referências leitoras que eles possuem. Nesse viés, o autor discute alguns pontos acerca do ensino de leitura de textos literários. Um deles é o ponto de partida da aula de leitura, o qual deve levar em consideração o “horizonte de leitura” da turma.

Além disso, as obras devem ser escolhidas não somente restringindo-se aos cânones da literatura ou aos autores contemporâneos, mas à atualidade dos livros, ou seja, “aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independente da época de sua escrita ou publicação”, confirma o Cosson (2016). Outro ponto importante é a diversidade das obras, pois pressupõe que o aluno terá contato com diferentes graus de letramento literário, bem como variadas formas de representação do mundo, por meio da discursividade.

Para o autor, o processo de ampliação do Letramento Literário deve-se levar em conta três etapas: a antecipação, a decifração e a interpretação. Elas estão diretamente ligadas aos processos de leitura sintetizados por Vilson J. Leffa, quais sejam, a leitura ascendente – na qual “ler é um processo de extração de sentidos”, a leitura descendente – na qual ler é atribuir sentido ao texto, e a leitura numa abordagem conciliatória, na qual ler é o resultado do encontro entre leitor e texto. Essas teorias, segundo o autor, são lineares e nos remetem às etapas da leitura. A primeira etapa “consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito”, a segunda etapa refere-se diretamente ao texto, “através das letras e palavras”, a última etapa dá conta das “inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem no mundo” (p.40).

A última etapa, interação, mostra claramente a concepção social e interacional da leitura a partir do texto literário, no sentido de compreensão por meio do contexto em que estamos inseridos, logo, tornando os processos de significação e ressignificação da leitura mais próximos aos alunos. Por fim, Cosson (2016) também traz uma reflexão sobre a sistematização do ensino de literatura, através de movimentos contínuos do ato de ler, em que tal sistemática “tenha como princípio e fim o letramento literário. A proposta do autor desenvolve-se por meio desse processo, o qual envolve a criação de oficinas (“aprender a fazer fazendo”, p.48), de portfólios (registro das atividades realizadas) e a utilização da técnica do andaime (em que o professor apoia os alunos na jornada).

Acreditamos que o letramento literário possa ser desenvolvido por meio de várias formas e, como Cosson (2016) afirmou, não há um modelo a ser seguido, mas exemplos que podem ser adaptados à realidade de cada turma.

3.3 O agir professoral na aula de leitura de textos literários

É indiscutível que o trabalho do professor na aula de leitura seja planejado. Mas, o que queremos desenvolver nos alunos, de fato, com as aulas de leitura? Na verdade, essa pergunta poderia ser estendida para as aulas de língua portuguesa como um todo. O que desejamos explorar, quando ensinamos língua portuguesa? Pensemos, então, sobre o contexto do ensino de línguas para depois explorarmos esse íterim a partir das aulas de leitura, mais especificamente de textos literários. Não pretendemos aqui polemizar o assunto, visto que há vários estudiosos que já se debruçaram sobre o tema.

Possenti (2012), por exemplo, afirma categoricamente: “Não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua escrita” (Geraldi, 2012, p.38). É possível, porém, pensarmos que afirmações como essa recaem sobre os professores que assumem a aula de leitura como aquela responsável por “mostrar” aos estudantes como usar a língua. O uso do texto como pretexto para aulas de gramática, como já dito antes, é algo bastante comum nas escolas.

Geraldi (2012), afirma, entretanto, que a leitura do texto como pretexto não deve ser de todo rechaçada, uma vez que ela pode dar início a outras atividades bem sucedidas, como *dramatizações*¹⁴, *ilustrações*, *desenhos*, *produção de textos*, etc.¹⁵ Além desse objetivo de leitura, o autor ainda aponta mais três finalidades para ela: a busca de informações, o estudo do texto e a fruição dele. No primeiro caso, o aluno ler para encontrar informações explícitas (ou não) em determinados textos. Ora, esse objetivo primeiro não é exclusivo das aulas de língua portuguesa. As demais disciplinas também se apropriam dessa forma de leitura (Geraldi (2012) chega a afirmar, inclusive, que, nesse cenário, essas leituras são menos artificiais).

Consideramos, portanto, um objetivo mais básico, pois o aluno é levado a encontrar uma resposta para uma determinada pergunta. Alguns descritores do SPAECE, por exemplo, permitem avaliar o aluno nessa instância. A Matriz de

¹⁴ As palavras grafadas em itálico que não se referirem a obras foram assim colocadas para que se possa utilizar o mesmo termo usado pelo autor do texto, tornando essa dissertação mais fidedigna às informações trazidas.

¹⁵ Artigo intitulado “Prática de leitura na escola”, de João Wanderley Geraldi, que se encontra no livro *O texto na sala de aula: língua portuguesa* (2012).

Referência do 9º ano¹⁶, por exemplo, observa se os estudantes são capazes de “D1 – Localizar informação explícita”, “D4 – Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais”, “D5 – Identificar o tema ou assunto de um texto”, “D7 – Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.”.

A leitura como estudo de texto, afirma Geraldi (2012), também não é exclusividade da língua portuguesa. O confronto de ideias, o desdobramento do texto, a forma como ele está disposto e os vocábulos utilizados para emitir um juízo de valor são recursos mobilizados pela disciplina de Filosofia e Sociologia, por exemplo. No Ensino Fundamental, as aulas de História também recorrem a esse objetivo de leitura, a fim de fazerem os alunos refletirem, por exemplo, sobre acontecimentos históricos. A ressalva de que esse trabalho também pode ser feito com os textos literários vem acompanhada do exemplo de crítica literária, a qual se apoia nesse tipo de leitura a fim de estudar as narrativas de ficção.

Por fim, o autor apresenta a leitura para fruição, ou seja, a leitura por prazer, por desejo do aluno (desejo de conhecer uma história; de folhear uma revistinha em quadrinhos; de abandonar um texto no terceiro capítulo, porque não gostou do desenrolar dos fatos...). “Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de ‘incentivo à leitura’”. (Geraldi, 2012, p.98).

No capítulo anterior, mostrou-se clara a posição dos PCN quando apontam o que se espera do processo de leitura em âmbito escolar. Nesse sentido, o aluno deve ser levado a mobilizar recursos linguísticos para que se posicione, de forma reflexiva, a frente das situações que aparecerem; para que saiba e ler e interpretar textos, de forma competente, identificando a ideologia por trás dos discursos; para que selecione e organize elementos, de forma coerente e coesa, a fim de que possa reorganizar seu discurso, instrumentalizando-se através de gêneros e se fazendo entender na sociedade, além do próprio caráter estético da língua, levando o sujeito a se munir de recursos para adequar a linguagem ao cenário social.

Em consonância com os Parâmetros, os objetivos de leitura explicitados por Geraldi (2012) são, de certa forma, retomados e de conhecimento geral dos profissionais da área. Cabe aos professores de Língua Portuguesa traçar estratégias para que esses

¹⁶ Documento disponível no site oficial do Sistema Permanente de Avaliação e Ensino do Ceará (<http://www.spaece.caedufjf.net/matrizes/matriz-de-referencia/>).

objetivos sejam alcançados. Partindo desse modelo de aula de leitura, acreditamos que podem ser desenvolvidas capacidades linguístico-discursivas, a fim de que os alunos identifiquem determinadas categorias durante a leitura de um texto e, por conseguinte, consiga aprofunda o nível de compreensão.

Passaremos do contexto do ensino de línguas para o ensino de textos literários. Estudos sobre leitura já foram (e continuam sendo) desenvolvidos por pesquisadores, a fim de que se apontem estratégias eficazes para as variadas finalidades do ato de ler. O estudo do texto e a fruição, por exemplo, foram centro da pesquisa realizada no Departamento de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFRN), entre os anos de 1995 e 1997. Coordenada pela professora Marly Amarilha, Cruz (1999) relata a primeira parte de uma experiência com formação de professores atrelada ao ensino de leitura.

A autora aponta que a leitura em voz alta, de forma expressiva, foi um dos recursos mais importantes e estimulava os envolvidos a compreender o texto, pois “O animador procurava suscitar nos professores-leitores a vontade de voltar à história lida e repensá-la” (p.33). Outra estratégia utilizada foi a releitura, mostrando que “os próprios sujeitos encontrariam outros sentidos para o texto, desde que a oportunidade de um outro contato fosse propiciada” (Amarilha, 1997, p.50, apud Cruz, 1999, p. 33).

É interessante perceber que, na mesma obra¹⁷ onde o artigo de Cruz (1999) é encontrado, o artigo de Maranhão (1999) também trata da leitura em voz alta como um recurso a ser utilizado nas aulas de leitura em salas de aula no Brasil. Em seu artigo intitulado “A voz e o texto: caminhando para uma leitura experiente”, há um questionamento quanto ao uso desse recurso: “Não estaria o narrador conduzindo os sujeitos a uma leitura feita por ele próprio?”. Na pesquisa realizada, os envolvidos (professores-leitores) tiveram a oportunidade de deparar-se com duas leituras diferentes do mesmo texto e, assim, formular considerações acerca do que pensavam sobre as personagens. Como resultado, Maranhão diz que “se por um lado pode se dizer que a leitura oralizada restringe, de alguma forma, as possibilidades de leitura dos ouvintes; por outro lado, faz esse ouvinte perceber detalhes que poderiam passar despercebidos e o encaminha para uma leitura mais segura” (p.54).

¹⁷ A obra Educação e Leitura, organizada pela professora Marly Amarilha “reúne trabalhos apresentados no 2º Seminário Educação e Leitura promovido pelo grupo de pesquisas Ensino de Leitura e Literatura no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Comunicação (NEPELC) em 1997”.

Essa interação entre o professor, o leitor e o texto também foi analisada por Passeggi (1999), que observa, em sua pesquisa, as atividades de leitura de textos didáticos e literários. Em seu texto, a autora chama o professor de *animador* e *mediador*, o primeiro, “porque dá alma e vida ao texto”, o segundo, porque é por ele “quem passa obrigatoriamente o saber” (p 225). Nesse sentido, ela afirma não se poder negar a interação entre o professor e o aluno, visto que são frutos dessa interação as novas construções textuais, o novo saber. Esse conhecimento construído, e agora compartilhado, não se dá pelo simples repasse de ideias. Segundo a autora (e baseada em Kramsch, 1991), essa construção do saber é resultado de constantes *negociações*, uma vez que os alunos recebem os ensinamentos, mas podem questioná-lo, refutá-lo, acrescentar a ele novas informações, construir mais conhecimentos...

Estas negociações são a base para a aula de leitura e os professores não podem negá-las, sob pena de não estimularem a transformação pessoal e social nos estudantes. Nas palavras de Maranhão, referenciando Cicurel (1996 apud Maranhão, 1999), “enquanto o professor tende, geralmente, a simplificar, acreditando reduzir as dificuldades do aluno, mais este se coloca à distância do conteúdo do texto, surpreendendo-se, estabelecendo paralelos, sublinhando as divergências.” (p. 235-236).

Haquira Osakabe (2000) também se coloca favorável a essa construção de conhecimento. Conforme seu texto, essa escuta do texto literário é um desafio e, em última instância, torna a própria produção literária um *verdadeiro marasmo*. “Literatura fácil; teorias fáceis; modos fáceis de leitura – banalidades de um conceito de escola que, em nome de uma pretensa adequação às aspirações do aluno, antecipa o seu desejo e lhe venda o direito aos desafios.”. (p.31).

Acreditamos que, em virtude das poucas estratégias pedagógicas para se trabalhar com leitura e do não enfrentamento das *negociações* frutos da interação de sala de aula, professores não obtêm resultados positivos quanto à formação de leitores proficientes, conscientes e reflexivos. Independente dos recursos pedagógicos usados pelos docentes, o que fica claro é a necessidade de um objetivo específico para as aulas, um objetivo de leitura.

Os mais variados gêneros podem servir de mote para vários trabalhos. Gêneros como receita, notícia ou charge podem viabilizar uma infinidade de objetivos no que tange à aula de leitura: análise do discurso jornalístico e sua pretensa impessoalidade; o papel da ironia nas charges, os recursos linguísticos que caracterizam

um texto injuntivo são só alguns exemplos, mas e o trabalho com os textos literários? O que eles viabilizam e quais elementos podem ser mobilizados para o trabalho com eles? É o que se propõe discutir o próximo tópico.

3.4 A função da leitura do texto literário na sala de aula

Iniciando este item, interessa-nos retomar o foco no desenvolvimento das capacidades de linguagem, a partir da aula de leitura de textos literários, visto que há uma preocupação singular no que se refere ao trabalho com estes na sala de aula. Qual seria o objetivo de leitura quando se trata de um texto literário? A leitura como busca de informações seria, por si só, um objetivo eficaz para formar leitores proficientes?

Para que as respostas a essas perguntas sejam claras e condizentes com o que acreditamos, definimos antes o que aqui chamamos de literatura e de “texto literário”, bem como as expressões que vamos utilizar ao nos referir a “texto literário”. Vejamos abaixo, definições que nos ajudaram a refletir sobre o letramento literário.

3.4.1 Literatura, gênero, obra ou texto literário? Definições norteadoras.

Marina Colasanti, em seu texto “Marina Colasanti: travessias de leitura e escritura” define, de forma bem íntima, o que acredita ser literatura (ou texto literário):

Eu tenho pavor, pavor, de fazer livros moralistas, de dar “aula” para crianças, de utilizar uma história para demonstrar teorias comportamentais. Eu tenho horror de psicologismos. [...] Os editores adoram, os professores também gostam, porque é de uma obviedade, uma transparência absoluta, e é fácil trabalhar com isso. Raramente, isso configura literatura. Isso configura livro. Nem todo livro é literatura. Literatura é algo muito específico. (COLASANTI, 1999, p. 281)

Nessa perspectiva, a literatura é vista como *magia*. Fugindo das preocupações didáticas, a autora acredita que a literatura é o trabalho com a imaginação, próprio para a fruição. Os professores não precisariam, assim, catalogar os textos literários em “para trabalhar ecologia”, “para trabalhar preconceito” ou outro tipo de classificação.

Leite (2012), em seu artigo “Gramática e literatura: desencontros e esperanças” traz algumas acepções para a palavra literatura. Uma delas, concordando com o que Marina Colasanti diz, é a que considera literatura como “Qualquer texto,

mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal” (p. 21).

Levando em conta as explicações acima e tendo em vista algumas formas de se referir à literatura, quais sejam gênero literário, obra literária ou texto literário, por uma questão didática e terminológica, utilizaremos as três expressões como sendo sinônimas e reportando-as ao conceito de literatura estabelecido por Leite (2012). Nesse sentido, admitindo que esse seja o conceito de literatura adotado por nós e estabelecendo quais termos vamos nos referir aos textos literários, retomemos às perguntas iniciais dessa discussão, quais sejam: Qual seria o objetivo de leitura quando se trata de um texto literário? A leitura como busca de informações seria, por si só, um objetivo eficaz para formar leitores proficientes? É o que refletimos no tópico que segue.

3.4.2 O texto literário na aula de Língua Portuguesa

Gomes (1999), no texto “O ensino de literatura na voz do contador de histórias”, traz brevemente a função do texto literário: “para o leitor, a narrativa de ficção será o objeto de conhecimento do mundo e de si mesmo que se forma através da atribuição de sentidos ao texto, com base nas vivências prévias de leitura” (p. 257). Ampliando essa função, também é possível ver o leitor não somente no papel de atribuir sentidos, mas de construir, interagindo com as ideias do professor, em um jogo de *negociação* contínuo, um novo saber.

Nesse sentido, o texto literário, em suas ilicitudes, permite que o aluno descubra os novos sentidos de um texto, aceite-os, refute-os ou modifique-os, mas que perceba nele a possibilidade de se brincar com a língua para se dizer algo. Para Colomer (2007), “o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura” (p. 27).

Esses instrumentos são recursos linguísticos e/ou estéticos dos quais os escritores se apoderam, a fim de tornar o texto cada vez mais atraente. A forma como o docente interage com o texto, transforma-o num referencial de leitura. É justamente nesse espaço onde o professor pode desenvolver seu trabalho. Assim, a leitura com o

objetivo único de buscar informações explícitas no texto seria apenas o primeiro degrau a ser subido pelo professor e pelo aluno. O repertório sociocultural do estudante pode ser mobilizado para uma leitura mais profunda e crítica; paralelos com outros textos (verbais e não verbais) poderiam ser traçados, a fim de que se construam novos conhecimentos; o discurso de determinado personagem poderia ser analisado, a fim de se entender determinadas atitudes por parte dele; a associação entre o mundo físico, o social e o subjetivo poderia ser articulada, com o intuito de fazer o estudante perceber as múltiplas possibilidades de construção do texto.

É no espaço das *entrelinhas* que o texto literário se encontra. As lacunas que aluno e professor constroem, sistematicamente e de forma reflexiva, recorrem ao conhecimento de mundo, à bagagem cultural e fazem ser essa a função primordial da literatura na sala de aula.

Entendendo qual a função dos textos literários na sala de aula, passamos a discutir, no tópico seguinte, de que forma esses textos são classificados, tendo em vista as características literárias que apresentam.

3.5 Os clássicos literários e a literatura infanto-juvenil

Como caracterizar um clássico? Calvino (1993), em seu texto *Por que ler os clássicos*, tenta refletir sobre algumas definições comumente conhecidas. Numa obra que trata sobre vários exemplos de textos considerados clássicos, o autor traz um capítulo primeiro somente sobre o objeto de análise e o porquê de as pessoas terem acesso a ele.

Em uma das definições, ele afirma que “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (p.11). Nesse sentido, ele dialoga com outra definição também trazida pelo autor: “Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta com a primeira” (p.11). Essas reflexões são ponto de partida para que se possa perceber que a compreensão de um livro depende não só (e muito mais) do que aquilo que está escrito, mas do repertório social e cultural que cada sujeito traz em si, nas suas vivências. Há livros que, mesmo diante de várias análises e leituras diversificadas, ainda podem surpreender o leitor. Mas, se só essas afirmações bastassem, o conceito de clássico seria subjetivo, pois dependeria de cada pessoa.

Calvino (1993), portanto, lista várias características para que um livro seja considerado um clássico. Num total de catorze definições, pode-se encontrar “É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (CALVINO, 1993, p.15) ou “um livro que se configura como equivalente ao universo, à semelhança dos antigos talismãs” (CALVINO, 1993, p.13). Mas, talvez, o que mais parece completa e coerente com a definição que se adotou nesta dissertação, seja a de que clássicos são “aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes).”. (CALVINO, 1993, p.11).

Com essa última acepção é possível entender que alguns livros deixam marcas na humanidade, sejam retratos de determinada visão de mundo, sejam resquícios de uma cultura local, sejam ilusões de um mundo fictício no qual pessoas chegaram a sonhar. Não é possível, nas aulas de leitura e literatura, abrir mão da contribuição que determinados textos trouxeram às pessoas. Talvez seja aí onde repousa o caráter clássico de um livro. É válido lembrar, inclusive fortalecendo o que Calvino apontou em seu texto, que cada indivíduo pode fazer uma lista dos *seus clássicos*, ou seja, livros que marcaram a vida em determinados momentos ou por determinados aspectos.

Muitos autores comungam da ideia de que, sendo clássico ou não, os livros são feitos para leitores ávidos. Mesmo sabendo disso, optou-se nesta dissertação, por uma escolha didática (facilitando, portanto, os dados a serem colhidos), categorizar os livros em clássicos e não clássicos. O primeiro, acompanhando uma das definições de Calvino, seriam os livros que, por sua grandiosidade escrita e refinamento estético, deixaram uma forte herança cultural e são considerados, por vários críticos literários, textos de excelência artística. Um exemplo do que aqui se considera como clássico é *Odisseia*, atribuída a Homero, que traz a história da personagem Odisseu em sua viagem de volta para casa, repleta de aventuras e referências à mitologia.

Ana Maria Machado, em seu livro *Como e por que ler os Clássicos Universais desde cedo* (2009), faz um trajeto literário, argumentando a favor da leitura desses textos, embora, em algumas vezes, questione a idade com que eles devam ser apresentados ao público e a forma como podem ser lidos, levantando o debate sobre as adaptações literárias. Para convencer os leitores-professores, Machado organiza os

capítulos pela temática abordada nos textos, a exemplo de “Entre gregos e troianos”, para citar *Ilíada*, *Odisseia* e *Reinações de Narizinho*, ou “Torneios, proezas e cavaleiros”, trazendo as histórias de *Dom Quixote de La Mancha* e *As Brumas de Avalon*.

O que deve ficar claro, porém, é que, ao estabelecer duas categorias (a dos clássicos e a dos não clássicos) não se pretende diminuir o valor das outras obras, apenas perceber que ainda há um grande caminho para que determinados textos percorram, a fim de marcarem profundamente a sociedade. Pensando em um público específico, muitos escritores destinam suas obras, acreditando serem mais eficientemente entendidos por indivíduos com maior ou menor idade. Monteiro Lobato fez textos que são considerados próprios para o público infantil (*Emília no país da Gramática*, por exemplo), Pedro Bandeira parece tentar atingir os adolescentes, caso da coletânea de livros d’*Os karas* (como o exemplo de um dos seus livros, *A droga da obediência*). Essa distinção entre para quem se escreve é realizada, com maior frequência, pelas editoras ou livrarias, com o intuito de facilitar as vendas. As escolas também seguem essa “estratégia”, buscando livros que sejam propícios à faixa etária pretendida.

Quando o autor não faz a diferenciação do seu público-alvo, os próprios leitores o fazem. Em alguns colégios, a exemplo do que desenvolvemos nossa pesquisa, os professores estipulam alguns fatores que os fazem trabalhar ou não com os textos. Alguns deles são:

- a) Seleção vocabular (o trabalho com as adaptações);
- b) Temática coerente com a faixa de idade;
- c) Extensão do texto;
- d) Presença (ou não) de imagens, gravuras;
- e) Aspectos gráficos do livro (tamanho da letra, tipo de folha, ilustração...)
- f) Suporte do texto (impresso, *ebook*)

Percebemos, portanto, que a escolha dos textos literários a serem trabalhados nas instituições e o direcionamento deles para as crianças e os jovens depende de uma série de fatores que não necessariamente foram planejados pelos autores. Colomer (2007) confirma essa preocupação, pois acredita que “a atitude majoritária da escola é procurar assegurar-se o controle de um certo nível de qualidade das leituras por ela facilitadas” (p.127). Todavia, ela aponta que é preciso atentar-se

para a utilização de livros que, como fator de seleção, *apenas agradam os alunos*, pois ela percebe que os estudantes precisam de professores que os orientem a leituras mais profundas, que demandam esforço para descobrir as relações intratextuais nelas existentes, o diálogo entre os textos e o mundo físico e social no qual estão inclusos, a necessidade de reconhecer as vozes presentes nos textos, bem como os discursos representados por elas. São esses direcionamentos, portanto, que possibilitam progressões.

Em contrapartida, alguns escritores veem o texto literário como um objeto para deleite de qualquer pessoa, independente da idade, do grau de instrução, das vivências. Clarice Lispector, em uma de suas entrevistas, tem essa mesma visão.

De seus trabalhos qual aquele que você acredita que mais atinja o público jovem?

Depende. Por exemplo, o meu livro “A Paixão Segundo G.H”, um professor de português do Pedro II veio até minha casa e disse que leu quatro vezes e ainda não sabe do que se trata. No dia seguinte uma jovem de 17 anos, universitária, disse que este é o livro de cabeceira dela. Quer dizer, não dá para entender.

E isso acontece em relação a outros trabalhos seus?

Também em relação a outros trabalhos, ou toca ou não toca. Suponho que não entender não é uma questão de inteligência e sim de sentir, de entrar em contato. Tanto que o professor de português e literatura, que deveria ser o mais apto a me entender, não me entendia. E a moça de 17 anos lia e relia o livro, não é? O que é um alívio. (A ÚLTIMA...,2018)

A autora, em uma aparição rara, realizada em 1977, para a TV Cultura, mostrou todo o seu sentimento quanto ao que se declara como literatura infanto-juvenil: estabelecendo categorias “etárias” para os textos. Na verdade, Clarice desconsidera (ou seria desmistifica?) tal classificação, já que, para sua realidade, uma menina de 17 anos e um professor universitário foram alvos do mesmo texto, mas sentiram-no de formas diferentes.

Não só Clarice Lispector tem esse pensamento, mas o poeta Carlos Drummond de Andrade também acredita nessa tese quando questiona

O gênero literário infantil tem [...] existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens e aventuras, destinados a adultos, que não possa ser dado a crianças, desde que vazado em linguagens simples e

isento de matéria de escândalo? (DRUMMOND, p.50, apud COSTA, M.E; FERREIRA, M.A.C.G. 2006)

Embora o debate sobre a subcategorização da literatura já seja discutido há um bom tempo, é interessante percebermos como os textos são fluidos e como algumas denominações restringem o trabalho do professor em sala. A necessidade de “enquadrar” os textos, portanto, surge aqui mais como fruto de uma definição de caráter metodológico.

Nesse sentido, acreditando que os textos podem ser lidos por qualquer pessoa, salvaguardando suas proporções (vocabulário condizente com o nível de leitura do estudante, temáticas apropriadas à idade, numa linguagem mais ou menos formal ou, ainda, a possibilidade de propiciar leituras outras mais profundas), nesta pesquisa, o termo “literatura infanto-juvenil” foi destinado a textos com os quais os alunos, entre a faixa etária de 14 a 16 anos (*corpus*), identificaram-se e que puderam servir de ponte para leituras mais complexas, com maior refinamento estético.

3.6 Leituras sobre leitura: o que é fornecido aos professores no próprio ambiente escolar?

Além do professor-leitor de textos literários, imagem na qual acreditamos que deve ser creditada a qualquer docente que se propõe a trabalhar com a língua portuguesa e, por conseguinte, com a leitura, é preciso que o profissional tenha a seu dispor obras que o ajudem a qualificar a prática docente.

Tentando dar conta dessa necessidade, o Ministério da Educação (MEC), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e, mais precisamente, do Plano Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE) – no programa PNBE do Professor - leva às escolas obras de “apoio pedagógico destinadas a subsidiar teórica e metodologicamente os docentes no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem¹⁸”. Abrangendo todos os níveis de ensino, disciplinas e temáticas, as obras são uma forma de aproximar o professor dos textos teóricos, das universidades e das pesquisas.

¹⁸ Texto extraído do site oficial (<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>). Acesso em 11/05/2017.

A figura abaixo, disponível no site oficial¹⁹ do programa, apresenta os investimentos com livros dessa natureza nas escolas.

Figura 25 - PNBE do Professor 2013

Programa	Segmento de Ensino	Escolas Beneficiadas	Acervos Distribuídos	Livros Distribuídos	*Investimento Total R\$
PNBE PROFESSOR 2013	Educação Infantil Creche e Pré-escola	87.232	106.626	2.132.520	18.782.370,54
	Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	109.822	149.510	4.485.300	38.086.730,30
	Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	50.740	102.955	3.088.650	26.751.900,15
	Ensino Médio	19.290	62.177	1.865.310	17.006.450,05
	Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental	31.967	43.797	437.970	3.139.931,01
	Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio	7.550	19.406	97.030	833.774,54
		153.751	484.471	12.106.780	104.601.156,59

Fonte: BRASIL. FNDE (2013).

Por meio da análise da tabela, percebemos que há uma concentração de investimentos voltados para livros da Educação de Jovens e Adultos (Ensino Médio), diferente do professor do Ensino Médio que recebe a menor taxa de investimentos nessa área. Embora haja essa discrepância, constatamos que há um número significativo de livros distribuídos para as escolas como um todo. O quadro também mostra que Ensino Fundamental, com o qual trabalhamos nessa pesquisa, não recebe necessariamente um grande volume de livros distribuídos aos professores, tendo em vista que há muitas escolas beneficiadas (é a terceira com maior quantidade de instituições a recebê-los).

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, as obras variam entre alfabetização, leitura, ensino de literatura e gramática na sala de aula. Em outras áreas, alguns livros trazem o ensino através de jogos e teatro, o que também pode ser proveitoso para a Língua Portuguesa, uma vez que permite a interdisciplinaridade, bem como a instrumentalização do professor com formas diversas de se trabalhar o conteúdo.

Pensando no que é oferecido ao professor com foco ao ensino de leitura de textos literários nos anos finais do Ensino Fundamental, selecionamos duas obras, ambas disponibilizadas pelo PNBE do Professor 2013, para as escolas públicas

¹⁹ No site oficial, até a data de escrita desta dissertação, não há dados atualizados sobre o programa. O último ano a que se faz referência dos documentos oficiais é o de 2013. Endereço eletrônico: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos/> Acesso em 11/05/2017.

estaduais, quais sejam: *Andar entre livros, a leitura literária na sala de aula*, de Teresa Colomer (2007), Global Editora, e *Leitura literária & outras obras: impasses e alternativas no trabalho do professor*, de Vera Maria Tietzmann Silva (2009), RHJ Editora.

Esses dois títulos foram escolhidos levando em conta a maior proximidade com o tema aqui abordado e a disponibilidade deles na biblioteca escolar em que a pesquisa foi realizada. A partir delas, faremos considerações acerca do que é ofertado ao professor no seu ambiente de trabalho – a partir do acervo da biblioteca escolar – como apoio teórico e metodológico para sua prática docente. Além disso, eles trazem considerações estreitas com o que defendemos sobre o trabalho com o texto literário na sala de aula. Vejamos o primeiro livro, de Colomer (2007).

3.6.1 Primeira obra: *Andar entre livros: a leitura literária na escola*

Em um primeiro plano, e seguindo a ordem de publicação dos livros selecionados, Colomer (2007) traz discussões a respeito dos “livros de literatura”, do progresso do aluno-leitor, dos objetivos primeiros do ato de ler, bem como da articulação entre o trabalho do professor e o efeito na sala de aula (planejamento, seleção, escrita e compreensão de textos, historiografia literária...).

Dividida em duas partes, quais sejam “Escolas, leitores e livros” e “Leituras escolares”, a autora traça um caminho que vai desde a implantação do texto literário, em aulas de leitura, até as estratégias para o ensino de leitura, fundamentada em objetivos claros previsto em planejamentos.

Iniciando com um percurso histórico, mencionando o Plano Educativo de 1825, na Espanha, a autora mostra como a leitura era trabalhada em sala, mencionando o uso de cartilhas, do catecismo e de fábulas (como recurso para promover a moralidade nos indivíduos), ao passo que, em outros lugares, houve a adoção de algumas narrativas maiores, a fim de estimular o *conhecimento do passado* (seriam as novelas escolares).

Nesse sentido, Colomer (2007) explicita que, por muitos anos, mesmo com o discurso da necessidade leitora e da importância do ato de ler, as estratégias pedagógicas giravam em torno de *fomentar a consciência nacional da cultura* ou *produzir discursos profissionais*. Essa situação era agravada com a ausência de uma

formação docente qualificada e voltada para a atuação do professor formador de leitores.

Outro fator que impulsionou a mudança de postura do ensino com vistas ao texto literário foi a mudança do público-alvo: o perfil dos alunos estava se transformando, uma vez que a sociedade também passava por transformações. A obrigatoriedade da oferta de ensino, por exemplo, foi ampliada para indivíduos maiores, o que caracterizava não só o trabalho com crianças, mas com adolescentes, “um setor que combina uma autonomia cada vez maior a partir dos doze anos, com uma dependência econômica e familiar sem precedentes que vai até bem depois da fronteira dos vinte.”. (COLOMER, 2007, p.21), além disso, tais jovens já estavam imersos numa sociedade letrada e com intensa comunicação audiovisual e evolução tecnológica. As próprias obras literárias, como afirma a autora, estavam mudando o suporte, para que a circulação dos textos atendessem de forma coerente a sociedade.

A ideia antiga de se trabalhar com cartilhas e fábulas, tendo em vista essa transformação, não fazia mais sentido, pois, cada vez mais, era reclamado o direito aos estudantes de terem acesso às obras, de forma livre, como bem cultural. A partir desse momento, o conhecimento sobre o texto foi deslocado para o conhecimento do contexto, como afirma Colomer (2007), assim os professores debatiam o momento histórico em que a obra foi publicada, a vida e produção literária do autor, as escolas literárias em que estavam “classificados” os textos... Não muito diferente, na verdade, do que se faz hoje nas aulas de Literatura no Ensino Médio, quando à exigência da historiografia literária é maior aos estudantes, principalmente para aqueles que prestaram vestibulares.

Nesse sentido, muitas teorias surgiram, analisando o ensino de leitura de textos literários, algumas com o viés pragmático e outras apoiadas nos estudos sobre a recepção do texto. Parte daí, então, a necessidade de denominar os textos literários, como “gênero segundo”, uma vez que nele podem estar inseridos vários outros gêneros baseados nas práticas sociais, estes chamados de “gêneros primeiros”:

“...resultou particularmente atraente que se passasse a caracterizar o texto literário como um “gênero segundo”, ou seja, como um discurso capaz de absorver todos os tipos de formas de linguagem e de transformar as realizações linguísticas habituais no mundo comum – conhecidas como “gêneros primeiros” – em outras formas próprias da comunicação literária” (COLOMER, 2007, p.26)

A possibilidade de representação da sociedade fomentou o estudo e o desenvolvimento de pesquisas voltadas para a psicolinguística, no que tange ao desenvolvimento da linguagem – é o caso de Kleiman (1999), que trabalha nessa perspectiva no livro *leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos processos da escola*; para a perspectiva cognitivista, no que se refere ao processo de aquisição de estratégias e práticas de leitura; e para a perspectiva construtivista (vinda da psicolinguística, mas ancorada também nos aspectos sociais da linguagem). Esta última reafirma os estudos desenvolvidos por Vygotsky e, logo depois, as pesquisas desenvolvidas por Bronckart (1999), do qual podemos inferir o trabalho com os textos literários, uma vez que o livro *Atividade de linguagem, textos e discursos* não trata do ensino de literatura, porém destaca um texto literário para apresentar sua teoria.

Mesmo assim, depreendemos que, antes de tudo, o texto literário é o espaço para debates, para construção coletiva de conhecimento e, por conseguinte, da própria sociedade, através do compartilhamento de bens culturais – como a língua, processo que ele denomina de desenvolvimento da capacidade interpretativa. Posteriormente, Bronckart (2016), no livro *Pourquoi et comment devenir didacticien?* (conjunto de textos já publicados por ele em anos anteriores), retoma sua proposta, quando volta a falar²⁰ sobre a capacidade interpretativa, reafirmando que “o desenvolvimento de capacidades interpretativas constituem um dos desafios maiores do ensino de literatura” (BRONCKART, 2016, p.116).

Além desse objetivo, a leitura também permitiria “brincar” com a linguagem, moldando os discursos, estruturando os elementos linguísticos, a fim de ampliar os horizontes da comunicação. Por isso, a substituição do termo “ensino de literatura” para o termo “educação literária”, já que o papel do professor seria munir os estudantes de recursos que os possibilitem interpretar, compreender e produzir textos conscientes. Assim, Colomer (2007), lança reflexões acerca de como essas teorias chegaram à escola e percebe que a mudança de paradigma, focalizando a leitura de textos na íntegra foi um reflexo positivo, entretanto os professores não receberam apoio metodológico suficiente para o desenvolvimento dessas atividades, “os professores não costumam estabelecer objetivos concretos de desenvolvimento”.

²⁰ Publicação original: Bronckart, J-P (1994). Projets d’enseignement et capacités d’apprentissage. L’exemple de la langue maternelle. In A. Bentolila (Ed.), *Les entretiens nathan, IV, Enseigner, apprendre, comprendre* (p.67-82). Paris: Nathan.

Consequência disso são aulas fragmentadas (resquício, inclusive, da própria formação acadêmica do professor), e o fato de a Literatura continuar a ser ministrada levando em conta apenas o contexto da obra e isolando o trabalho com a língua. Apesar disso, é impossível negar alguns avanços, quando, por exemplo, a possibilidade que o enfoque comunicativo deu ao aproximar-se das práticas literárias.

Outro tópico abordado por Colomer (2007) é a questão do progresso do aluno-leitor, principalmente no que se refere às escolhas que faz dos textos literários e ao discurso que produz sobre esses textos. Em um primeiro plano, ela afirma que o aluno tende a valorizar os textos que leu de forma espontânea e a considerar negativos os textos que leu na escola, de forma obrigatória. Em segundo plano, a autora reflete sobre a necessidade de transformar o aluno em leitor autônomo, que sabe se posicionar frente aos textos que leu, utilizando recursos próprios da língua.

Ainda quanto ao progresso do aluno-leitor, a autora trata da consciência narrativa dos indivíduos, que reconhecem na contação de histórias um recurso próprio da comunicação, da ampliação dessa experiência, através do humor ou da mistura entre realidade e fantasia. Segundo a autora, o “itinerário infantil das leituras, iniciado na primeira infância, amplia-se à medida que as crianças crescem.”. (p. 60) e cabe à escola mostrar às crianças e jovens que esse percurso está sempre em movimento, logo a compreensão da literatura não é um fim em si mesma, mas no processo, nas *etapas educativas*.

Voltando a essas etapas, a autora traça alguns aspectos que acredita serem ideais e que devam ser reforçados nessas etapas, para que os educandos sejam capazes de interpretar textos literários. O primeiro deles é a aproximação do texto ao aluno. Já tratado aqui, é imprescindível que o leitor sinta-se motivado a ler, seja pela temática, seja por uma situação com a qual compartilhe a vivência... Outro fator é a ideia de que os estudantes precisam de tempo e espaço para ler, participando de atividades coletivas e dirigidas, nas quais priorizem a concentração, a antecipação de ideias e outras técnicas de leitura.

Em terceiro lugar, o estímulo ao uso de palavras especializadas para falar sobre os aspectos literários deve ser enfatizado, visto que os estudantes já se familiarizam com elas e também as utilizem em suas avaliações sobre os textos lidos. Em quarto lugar, a necessidade de ampliação de um *corpus* de leitura, com gêneros variados para objetivos diferentes – ressaltando sempre o ponto de partida dos alunos.

Em quinto lugar, é válido observar as diversas formas de fruição do texto, os quais podem exigir mais esforço do aluno, priorizando mais leituras.

Os dois últimos aspectos caminham juntos, visto que permitem a interpretação mais complexa dos textos, possibilitando o raciocínio através de atividades compartilhadas e ampliando o repertório sociocultural; bem como a contextualização dos textos, aprofundando a leitura e exigindo do leitor uma visão ampla sobre os fatos. Kleiman (1999) contribui e reafirma este pensamento, quando corrobora que “A principal tarefa da escola é ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos” (KLEIMAN, 1999, p. 91)

Tardelli (2002), em uma pesquisa desenvolvida por ela, a partir de sua participação em cursos de leitura e escrita, também chegou a uma conclusão alinhada às de Colomer (2007) e Kleiman (1999). Conforme a autora pode perceber em seus estudos e trabalhos, principalmente em turmas de Ensino Fundamental, a “metodologia dialógica/interativa, permitia não apenas reformular o texto, mas mudava o comportamento do aluno na sua relação com a língua materna” (TARDELLI, 2002, p. 138). Percebemos, então, que a leitura de vários textos e um posicionamento reflexivo diante do texto escrito é importante, não somente para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos alunos, mas também para o desenvolvimento do agir professoral.

Voltando a Colomer (2007), há um estabelecimento de metáforas entre a leitura do texto literário e a figura de uma escada. Enfatizando o processo de leitura com algo social (e não puramente cognitivo), Colomer entende que o processo pode ser visto como uma “escada com corrimão”, uma “escada moderna”, uma “escada para subir”, uma “escada ao contrário” ou uma “escada que leva aonde se deseja”. A primeira escada refere-se a movimento de seleção do texto pelo professor e aos critérios utilizados por ele para ajudar as crianças no processo de leitura (aspectos esses que podem seguir a evolução psicológica dos indivíduos ou partindo da interação entre os sujeitos envolvidos e os textos em um dado momento). Na segunda escada, há uma reflexão sobre a condição do leitor atual e a sociedade na qual está inserido, com seus valores sociais e morais, com os novos meios de comunicação e toda a evolução tecnológica inerente a ele. A terceira escada refere-se ao aumento da capacidade leitora

que pressupõe um gradual aumento dos modelos de gênero literário (dos fantásticos aos realistas).

Na “escada ao contrário”, inferimos a sugestão de uma mudança na literatura infanto-juvenil, no sentido de que os autores escrevem observando o público já formado, e modificam as exigências daquela faixa de idade, supondo leitores mais interativos ou não, capazes de analisar psicologicamente certos personagens ou buscar por temáticas diferentes para tal idade. A última escada já traz uma definição no próprio nome e traz uma reflexão sobre o perfil pedagógico de alguns textos e a necessidade (ou não) da voz do narrador.

O entendimento dessas “escadas” pelos agentes formadores de leitores e, por conseguinte, pelos professores de língua materna, é importante, tendo em vista que podem selecionar melhor os textos com os quais vão trabalhar em suas turmas, estabelecendo objetivos claros e concretos para tal. Pensando nisso, Colomer cita quatro formas que os livros encontram para ajudar os professores nesse processo, quais sejam “contar em pequenas doses”, trazendo a informação fragmentada, em pequenas quantidades, a fim de uma melhor compreensão; “deslocar a imagem”, valorizando os desenhos e permitindo que eles sejam meras ilustrações do conteúdo escrito, mas que acrescentem detalhes à leitura do texto; “transformar em teatro”, diminuindo a função do narrador e deixando os personagens independentes, bem como o leitor mais solto para criar suas próprias interpretações; e “proporcionar um amigo”, incluindo personagens próximos do leitor ou elementos da fantasia infantil.

Mais adiante, destacamos, na obra de Colomer (2007), o trato especificamente das leituras escolares. Uma das primeiras reflexões feitas e, para nós, bastante pertinente, é sobre o pensamento de que revitalizar as bibliotecas e adquirir livros seriam suficientes para que as camadas sociais mais baixas possam ampliar seu letramento literário. Nessa perspectiva, entendemos que essas ações são importantes, mas devem estar atreladas a uma formação docente de qualidade, bem como a garantia do trabalho consciente com a leitura na sala de aula. Tal trabalho deve passar necessariamente pela “importância do contágio, da presença de professores ou adultos-chaves no descobrimento e apego à leitura” (COLOMER, 2007, p.108). Acreditamos que isso deve levar em conta a leitura de obras integrais, a relação com a escrita e a percepção da ausência de neutralidade nos textos selecionados.

Outro ponto em destaque é a função do planejamento escolar. Segundo a autora, o trabalho organizado das atividades, utilizando espaços que contenham livros e atuando através de projetos, é imprescindível. Os projetos são “uma situação de leitura e escrita global, que requer fixar-se em aspectos concretos” e suas etapas, planejadas a partir dos usos da língua, pressupõem a melhora da capacidade interpretativa e da relação do escrito com o oral. Nos quatro capítulos subsequentes, Colomer delinea a relação do leitor com ele mesmo (no ato de ler sozinho), com os outros (de forma coletiva, a partir da participação em clubes de leitura ou atividades em projetos) e com os especialistas (a partir da crítica literária). Além disso, detalha a necessidade de expansão e conexão de textos (contos e poesias).

Na primeira relação, percebemos uma maior preocupação com a indicação dos livros, já falado pela autora na primeira parte e retomado agora, analisando alguns critérios: a qualidade literária, os valores morais, a opinião dos leitores e o itinerário de aprendizagem. Todos esses fatores imbricam-se quando a escola é a responsável por formar leitores independentes. Assim, ouvir o que o aluno tem a dizer sobre seus gostos literários, possibilitar a reflexão coletiva sobre seu ato de ler, a comparação com outros textos, bem como a oportunidade de leitura sem a pedagogização são importantes no processo de formação do leitor.

Citando a pedagogização, a autora questiona um ponto o qual já tratamos neste capítulo: até que ponto os livros que trazem *conteúdos informativos* disfarçados de narrativas são de fato textos literários? Consideramos essa reflexão válida, visto que as escolas tendem a selecionar essas obras para auxiliar no estudo de variados temas. Com relação ao itinerário de aprendizagem, ele é um dos critérios que une todos os outros, pois retoma a qualidade literária em que a criança e o jovem são afetados, percebe a importância da compreensão do texto e prevê a progressão da leitura, em níveis mais complexos e profundos. Além disso, enfatiza a conveniência de uma crítica de livros infanto-juvenis num trabalho paralelo e de apoio aos docentes, levando em consideração não somente os aspectos já citados, mas a “herança folclórica e pós-modernidade”, a “formação do imaginário coletivo e recepção leitora, individual, ideologia e pensamento narrativo, alfabetização e multiculturalidade, história da edição e ensino escolar.”. (p.140).

Na segunda relação da leitura, o “ler com os outros”, encontramos considerações acerca do compartilhamento de textos e da função da postura do aluno-leitor não como construtor de um conhecimento isolado, mas colaborador, observando

suas hipóteses, argumentando com os outros sobre seu ponto de vista, atribuindo juízo de valor a determinadas obras. É falado, por exemplo, do estabelecimento de redes horizontais, a fim de que se amplie o letramento literário, e redes verticais, a fim de que possam estabelecer ligação com sua herança cultural, através da leitura dos chamados clássicos – ponto já debatido. Nesse sentido, não importa somente a qualidade dos textos lidos, mas também a quantidade (como já foi colocado aqui, é preciso ampliar o *corpus*).

A terceira relação, “ler com os especialistas”, não veio em um capítulo subsequente aos anteriores, mas aqui tratamos em sequência, para que haja melhor compreensão. De certa forma, é nesse aspecto que, alinhados com a autora, retomamos pontos importantes, como planejamento, uso de projetos e atividades compartilhadas. Colomer (2007) explica que, processos em um nível mais alto, logo mais complexo, precisam de uma elaboração pensada com vistas a trabalhar com conhecimentos metalinguísticos (e metaliterários). O que o capítulo leva a pensar é que a “leitura com os especialistas” não deve ser uma substituição da própria leitura. Se assim for, nada mais é do que o que já é feito nas aulas de leitura hoje, quando o aluno “espera pela interpretação do professor”.

Durante o capítulo, entendemos que a autora apresenta algumas propostas de trabalho com o gênero literário, refletindo sobre suas sugestões. Esses questionamentos são importantes à medida que se estabelece uma *leitura guiada e compartilhada*, fortificando, então, a criação de uma *comunidade leitora*. Nessa perspectiva, nossos estudos assumem um ponto de convergência, tendo em vista que acreditamos na construção de uma *comunidade leitora*, a partir da construção de rodas de leitura nas aulas de língua Portuguesa.

Dessa forma, voltamo-nos aos aspectos da qualidade literária, dos critérios de seleção de textos e do objetivo concreto do trabalho (do projeto literário). Para uma experiência positiva nessa relação, a autora aconselha:

- a) Analisar os aspectos globais do texto, em sentido geral;
- b) Atividades de leitura abertas, propiciando a reflexão;
- c) Trabalhos variados e eletivos, possibilitando a implicação dos estudantes nas atividades;
- d) A adesão a um objetivo concreto e comum a todos;
- e) Trabalho em grupo e cooperativo.

Além dessas sugestões, a autora acredita que os diferentes enfoques dados às obras podem tornar positiva a educação literária. Conhecer *as regras do jogo*, por exemplo, é uma boa metodologia quando se trabalha com textos literários estereotipados, como as ficções científicas. Os gêneros são bem marcados e os alunos perceberiam os elementos linguísticos mais facilmente. Outro enfoque é através do *debate moral*, dos *dilemas filosóficos*, ou seja, das *ideias de fundo* trazidas por cada texto (No caso da obra citada, *Frankenstein*, Colomer sugere a abordagem da questão do progresso científico).

Após essas relações, é importante ressaltar o que a autora coloca em um capítulo anterior ao dos especialistas, embora permeie todas as relações: a leitura como forma de expandir e conectar-se ao mundo e a outras leituras. É neste momento que a autora focaliza suas reflexões sobre o trabalho com a poesia e com o conto na sala de aula, passando, inclusive, pela escrita desses textos literários. Quanto à poesia, vale ressaltar que é menos frequente sua presença em sala de aula e uma das hipóteses levantadas para isso é a de que sejam menos atrativas para o início da autonomia literária das crianças ou não apresente objetivos concretos para o trabalho docente.

O enfoque dado aos poemas, entretanto, pode trazer resultados positivos, como a possibilidade de (re) estruturar a língua, quebrando os padrões (no que se conhece hoje por licença poética), além de expandir a criatividade das crianças e jovens, tornando os textos mais próximos dos autores contemporâneos. Além disso, no mesmo capítulo, há reflexões sobre a crítica literária feita pelo próprio aluno, como forma também da inter-relação leitura e escrita, bem como sobre o contato, cada mais frequente, com o hipertexto. Segundo Colomer (2007), “quanto mais ativo e inter-relacionado é o ensino que se oferece, mais fácil será que os alunos se encontrem com a literatura em qualquer espaço ou matéria...” (p.160).

Após várias considerações feitas sobre o texto literário, visto por diversas facetas, a autora apresenta um *quadro indicativo das possibilidades aludidas*, ou seja, uma sugestão sintetizada das atividades que podem ser trabalhadas pelo professor, a partir de objetivos concretos, valendo-se dos instrumentos necessários para a educação literária e sua consequente avaliação.

Com vistas a estreitar as considerações da autora e o nosso trabalho, acreditamos que ao ler o texto literário na íntegra, nas duas fases de nossa pesquisa, podemos “analisar os aspectos globais do texto”, principalmente no que concerne às

capacidades de ação e linguístico-discursivas. Durante as atividades desenvolvidas com nossos participantes, em sua maioria, aplicamos roteiros com “atividades de leitura abertas, propiciando a reflexão”, dessa forma, promovendo a criticidade no aluno, fazendo-os identificar o jogo de vozes e relações de poder nos textos lidos.

Junto às rodas de leitura, dentro da própria disciplina de Língua portuguesa, desenvolvemos “trabalhos variados e eletivos, possibilitando a implicação dos estudantes nas atividades”, visto que eles puderam ler em voz alta, escutar a voz do outro, intervir nas passagens e comentar sobre elas, concordar ou refutar a voz do outro. Logo, também concordamos com a autora, quando ela aconselha o “trabalho em grupo e cooperativo.”.

Nosso aporte teórico, sobre o qual nos aprofundaremos no próximo capítulo, confirma esse pensamento, já que nos apoiamos na perspectiva vygotskyana, a qual aponta que “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento da criança, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VYGOSTSKY, 1988, p.101).

Como a autora coloca, a “adesão a um objetivo concreto e comum a todos” é algo intrinsecamente ligado a nós, tendo em vista alinharmos-nos ao uso de dois dispositivos para dar conta de nossa proposta: a sequência didática (desenvolvida com vistas à aula de leitura) e a aula comunicativa e interativa de leitura. O próximo subtópico, assim como o primeiro, também traz considerações sobre um dos livros oferecidos aos docentes nas bibliotecas de algumas escolas (a exemplo de onde desenvolvemos nossos estudos).

3.6.2 Segunda obra: Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor

Dando continuidade, escolhemos o livro de Silva (2009). Subdividido em cinco partes, a autora inicia seu trabalho ressaltando a importância do professor-leitor. Em um segundo momento, há um detalhamento sobre as narrativas de ficção. Nos outros capítulos, seguindo o raciocínio, a autora reflete sobre a poesia e seus domínios e a experiência com textos teatrais, findando com limites e limitações do ensino de leitura de textos literários. É interessante que, em todos os capítulos, os tópicos “Pontos para

reflexão”, “Impasses e alternativas” e “Leituras afins” são fixos para que haja um maior diálogo entre os professores e as propostas de ensino.

Como capítulo inicial, a autora estabelece as diferenças entre tipos de leitura. A leitura mecânica, a leitura de mundo e a leitura crítica são pela autora definidas, respectivamente, como a que se propunha a decifrar códigos, a que se liga às vivências de cada indivíduo e uma mais profunda, que permite ao leitor atribuir juízos de valor, fazer conexões com outros textos e entender a ideologia subjacente a determinados discursos. Segundo Silva (2009), os leitores, de um modo geral, tendem a passar pelos três modos de leitura e, à medida que vão crescendo, deveriam ir aumentando sua capacidade interpretativa. Nem sempre, entretanto, é o que acontece e é justamente nesse cenário em que se encontra um dos maiores desafios do professor de Língua Portuguesa.

Refletindo sobre as necessidades leitoras dos alunos, Silva (2009) estabelece que, para ler, teoricamente, é preciso motivação e disponibilidade de livros. Além disso, e talvez mais importante, é a forma como este trabalho está sendo desenvolvido nas escolas. Os professores que formam leitores também são leitores? Numa comparação feita pela própria autora: como ser um instrutor de natação sem saber nadar? Como no livro de Colomer (2007), também este livro traz questionamentos, citando, por exemplo, a figura de Dona Benta e sua postura no momento da leitura, *despida de autoritarismo*, permitindo que os ouvintes tenham voz ativa diante dos fatos narrados.

Outra discussão que é tomada no primeiro capítulo é a transição do aluno do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, como o caso dos alunos no 9º ano. Eles entrarão num segmento educacional que tende a estudar a historiografia literária como sendo sinônimo das aulas de literatura (ou de leitura). Nesse momento, surge uma preocupação: quais livros poderiam ser trabalhados com o público adolescente? Segundo a autora, “Extensão, estrutura e temas abordados relativizam-se e dimensionam-se de acordo com a idade e a maturidade de seu leitor potencial.”. (p.34).

Nesse ponto, há uma reflexão sobre a existência de livros próprios para esses leitores, a leitura trivial (aqui atribuída aos *best-sellers*) e a literatura juvenil como ponte para a literatura de adultos. Mais uma vez, Silva afirma que o crescimento físico e etário deveria estar atrelado ao desenvolvimento intelectual e psíquico, o que nem sempre acontece. Segundo a autora, muitos escritores idealizam seus leitores seguindo

essa conexão, o que dificulta o trabalho do professor que precisa equilibrar a idade dos seus alunos, a temática abordada e a estrutura não muito complexa dos textos.

É nesse cenário que os *best-sellers* vendem bilhões por ano. Trazendo uma estrutura muito comum, como o romance ou as novelas de aventura. Além disso, são neles onde se encontra o mundo dos sonhos, os heróis, os lugares inusitados, aquilo que a realidade não dá conta. O sobrenatural, por exemplo, é cada vez mais consumido, a exemplo da saga vampiresca *Crepúsculo*²¹, das histórias do bruxo *Harry Potter*²². Os contos fantásticos, em ambientes distantes da realidade também são apreciados, como as aventuras do príncipe Maxon e as princesas, na saga *A Seleção*²³. Vale ressaltar que a autora faz uma crítica ao desprestígio que esses textos recebem, intitulados preconceituosamente de literatura “de massa”, em oposição ao que seria literatura “de elite”.

Nesse ínterim, também trazemos uma reflexão sobre nossa pesquisa, pois trabalhamos, em uma das fases, com um texto considerado *fantástico*, tendo em vista os elementos supracitados. Nossa escolha foi estratégica, visto que consideramos não ter uma *comunidade leitora* consolidada e precisarmos de um texto que os jovens pudessem sentir-se atraídos, levando em consideração que já havia um filme sobre o assunto.

Por último, Silva (2009) reflete sobre a literatura para adultos, enfatizando as qualidades estéticas, a forma como se contam as histórias. Em uma sociedade que, culturalmente, estimula de forma demasiada nossos alunos (músicas, imagens, textos, cada vez mais rápidos e curtos), é comum que seja na sala de aula a única oportunidade que eles e seus professores tenham para ler algo mais complexo, que demande outras leituras. Um dos impasses, porém, vividos pelos docentes é a exigência delas leituras nos vestibulares.

Silva (2009) aponta que há, cada vez mais, uma ruptura das rodas de leitura ou outros trabalhos desenvolvidos para dar lugar a resolução de questões que envolvem metalinguagem ou técnicas metaliterárias. A autora sugere, então, que o estudo do texto possa ser feito no confronto entre “narrativas postas em linguagens diferentes”, para que se possa “favorecer uma visão mais abrangente do aluno em relação à produção artística e aos modos de expressão estética.”. (p.44). Outro fator que deve ser pensado é a

²¹ *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer. Há, na saga, cinco livros.

²² *Harry Potter*, de J. K. Rowling. Há, na saga, sete livros.

²³ *A Seleção*, de Kiera Kass. Há, na saga, cinco livros.

escolha dos textos visando o vestibular, embora o ENEM já não exija uma lista de leituras obrigatórias, o que outras universidades ainda continuam a fazer. Se os professores fossem atender a todas as listas, a grande quantidade de títulos anularia a possibilidade de qualquer trabalho. O que se questiona é que o aluno não tenha o contato com as leituras apenas no último ano do Ensino Médio, mas que venha de um percurso literário crescente e progressivamente autônomo.

Ainda neste capítulo, a autora reflete sobre a função da literatura, relembando as “entrelinhas” que pertencem aos textos artísticos e fisgam os leitores, diferentemente de um texto referencial, como uma notícia ou reportagem. Nesse caso, o leitor também deve ter uma postura diferente frente a essas leituras. Citando Ana Maria Machado, Silva coloca que não se deve privar o jovem leitor da proximidade com o texto literário, sob pena de se estar compactuando com a exclusão social. Para fazer um paralelo com essa citação, também caberia o texto de Antônio Cândido, crítico literário, que afirma que “quando há um esforço real de igualitarização há aumento sensível do hábito de leitura, e portanto difusão crescente de obras.” (CÂNDIDO,1995, p.189)

Na sessão “impasses e alternativas”, como já dito, presente em todos os capítulos, há uma sequência de perguntas e respostas, que simbolizam as constantes dúvidas dos professores sobre o tema, e sugestões, que ajudariam os profissionais ultrapassar os obstáculos. Nesse capítulo, encontram-se indagações sobre como fazer os alunos lerem as obras, evitando a leitura única dos resumos, ou como despertar o interesse por textos da literatura africana e/ou portuguesa. Nesse sentido, é interessante ver alternativas que instigam a criatividade dos docentes e promovem reflexões sobre a didática.

É interessante como Silva (2009), ao final de cada capítulo, lista uma referência bibliográfica explicativa, pontuando o que cada livro, coletânea, filme ou outro material trazem. Dessa forma, os leitores podem recorrer às referências de forma consciente.

O segundo capítulo trata das narrativas de ficção e, logo no início, a autora retoma a questão da literatura como direito social e, principalmente, como manifestação de cidadania, mobilizando o lado intuitivo do leitor, mas, principalmente, mobilizando elementos capazes de identificar discursos machistas ou preconceituosos, manipulação de massa subjacente a determinadas falas, bem como uma reflexão sobre esses assuntos. Citando, por exemplo, *A revolução dos bichos*, de George Orwell, ela mostra como essa

narrativa poderia ser trabalhada para aprofundar o debate sobre política, regimes ditatoriais, relações sociais, autoridade, enfim, inúmeros assuntos. Além disso, o trabalho com a linguagem, com uso das figuras de linguagem no texto, ou com a seleção vocabular para as falas, poderia ser também alvo das análises numa aula de leitura.

Na sessão de impasses e alternativas, há um detalhamento sobre o uso de crônicas, contos ou minicontos na sala de aula, bem como a forma de selecioná-los. A sugestão de autores brasileiros como Cecília Meireles, Paulo Mendes Campos ou de língua estrangeira, como Edgar Allan Poe, é importante, pois os professores já podem traçar algumas atividades partindo desses textos. Várias são as possibilidades de estudo desses autores: intertextualização, foco narrativo, atmosfera textual, estrutura recorrente, crítica social, realismo ou misticismo...

Outra pergunta a ser respondida é como aproximar os alunos dos cânones literários, como Machado de Assis ou Guimarães Rosa. Uma das alternativas, inclusive citada no livro de Colomer (2007), é o professor ser um *leitor-guia*, ou seja, ler os capítulos em voz alta, motivando os estudantes por meio da entonação, de paradas estratégicas para o “suspense” ou para questionamentos e observações. Nesse sentido, as aulas seriam inteiramente para a leitura dos capítulos (podendo dar oportunidade a algum estudante que também goste de ler em voz alta, num revezamento de vozes). Dessa forma, é possível, inclusive, trabalhar os recursos da oralidade, quando da leitura de um texto mais regional.

“Nos domínios da sensibilidade”, capítulo terceiro, a autora trata da poesia, mais concretamente o poema, textos menos utilizados por professores em sala. É preciso, antes de tudo, estabelecer a função da poesia. Nesse sentido, Silva (2009) diz que

“A arte serve para dar sentido à existência, para marcar nossa diferença de seres humanos, para nos ajudar a transcendermos a banalidade da rotina de todos os dias. A poesia, em especial, por mobilizar o lado intuitivo e emocional do homem, sempre relegado a segundo plano nessa cultura racionalista, torna-se, hoje, artigo de primeira necessidade” (SILVA, 2009, p.105).

E é na sensibilização ou humanização que os professores podem trabalhar, estabelecendo o desenvolvimento da linguagem, a (re) estruturação dela, a retextualização e intertextualização, a capacidade de abstração... Ademais, não se pode renegar a influência do som, das rimas, a declamação de poemas em sala de aula pode

ser divertida e motivante aos alunos. Outro aspecto a ser desenvolvido é a imagem dos textos, a perspectiva do concretismo possibilita o engajamento da turma e a criação de outros poemas.

Uma das perguntas sobre o uso de poemas nas aulas de leitura é sobre a quebra do preconceito de que os textos poéticos são feitos “para mulheres”. Apresentar a lista de autores de homens que produziam poemas ou transformar um poema em um texto dramático, como a Silva sugere que se faça com *Romeu e Julieta*, são alternativas para engajar a turma. A leitura expressiva também é uma dúvida constante, que a autora categoricamente afirma não ser um dom, mas um aprendizado. Nesse sentido, o professor é o maior incentivador, quando é um leitor ávido e partilha de suas emoções com os alunos. Além disso, a leitura em voz alta é um grande estímulo para encorajar os pupilos (mas não de forma autoritária ou avaliadora, pois o que está em jogo é o entendimento do texto).

A depender da série, Silva sugere leituras que podem ser trabalhadas com imagens ou com filmes, é o caso de *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, autor modernista, *Classificados poéticos*, de Roseana Murray, autora que mescla gêneros e atrai muitos jovens com essa “transgressão”. Ainda nesses poemas, os alunos podem ser levados a perceber que nem todo texto poético fala de amor ou relacionamentos (pensamento comum entre os jovens). O texto de João Cabral de Melo Neto prova isso, alguns poemas de Carlos Drummond de Andrade, como *José*, também apresentam temática mais crítica, revelando uma reflexão sobre o social.

No capítulo quatro, outro tipo de texto entra em cena, o dramático. Nesse caso, além da leitura e da oralidade, poderia o professor explorar as expressões corporais. Silva (2009) acredita que a utilização dos jogos dramáticos em sala de aula é uma boa sugestão para se iniciar nesse gênero. A autora lembra que a leitura do texto teatral é mais complexa que a leitura expressiva realizada em sala por alguns professores, pois precisa de outros elementos e mais treino. Entretanto, ela sugere que a leitura expressiva pode ser um preparatório para a outra.

Um fator importante para o uso do texto dramático em sala é o fato de este permitir a espontaneidade dos estudantes, a desinibição de fala. Muitos alunos envergonham-se ao ler ou interpretar qualquer fragmento de texto e essa situação poderia ser uma oportunidade para eles. Além disso, é no teatro em que mais se trabalha em conjunto. O estímulo à união da turma pode surgir, visto que, num esquete o ator,

sozinho, não dá conta da iluminação, da sonoplastia, da direção e de inúmeras outras funções que o texto exige. Alguns textos, como *O fantasma da ópera* – citado no livro - ou *O auto da compadecida*, poderiam ser lidos (acrescenta-se aqui à sugestão da autora o uso de adaptações e filmes que já se têm notícia, a fim de inspirar os alunos e aproximá-los cada vez mais da obra).

Outros textos não dramáticos poderiam também servir de base para esse trabalho. O texto já dito acima, *Morte e vida Severina*, já foi transformado em peça teatral. Assim como ele, outro texto poderia passar pelo processo de transformação e, nesse trabalho, a estrutura do texto dramático vai se revelando (os diálogos e a autonomia das personagens, a eliminação do narrador, a adaptação das falas, a adequação ao tempo da peça, as rubricas...). Nesse capítulo, Silva (2010) sugere alguns livros para o apoio pedagógico ao professor, a fim de que ele se interesse mais sobre os jogos dramáticos, as atividades que podem ser desenvolvidas e bagagem teórica para sejam bem fundamentadas.

É interessante perceber como a autora utiliza de subtópicos para detalhar atividades que podem facilmente ser desenvolvidas pela escola, mesmo com todas as dificuldades que muitas enfrentam, principalmente quando são da rede pública de ensino. A falta de espaço adequado (um auditório) pode ser sanada por apresentações na própria sala de aula. A diversificação dos tipos de teatro, como o de sombras ou o mambembe, pode ser alternativa para a motivação dos alunos. A própria constituição do grupo teatral, com suas várias funções, poderia ser levada em conta para agregar a maior quantidade de alunos (principalmente os mais tímidos). A encenação de pequenos trechos (quadros ou atos) seria uma alternativa para o pouco tempo de aula nas turmas, a exemplo de um dos quadros do *Auto da Lusitânia*, “Todo Mundo e Ninguém”.

A autora sugere também a atualização de textos consagrados da Literatura Brasileira, ironizando-os ou mudando o tom (deixando-os dramáticos ou cômicos). E, nada mais justo, também poder trabalhar com a criação dos próprios alunos, com texto, temática e estilo escolhidos por eles. Enfim, são várias as oportunidades de se trabalhar com o texto dramático na sala de aula. Cabe ao professor escolher a melhor estratégia e desenvolvê-las, mesmo diante de seus obstáculos.

No último capítulo, Silva (2009) diferencia as palavras “limite” e “limitação” na prática docente. A primeira ela entende como um convite ao desafio, às transgressões, aquilo que deve ser ultrapassado e superado. A segunda palavra é como

inibição, tolhimento e proibição. Nesse sentido, a autora sugere que os obstáculos escolares sejam vistos como limites (embora se saiba que muitas limitações independem do papel do professor). Alguns dos limites são o currículo, as outras formas de linguagem além da palavra, o nacionalismo na escolha das obras e o livro como objeto e instrumento de aprendizagem.

É preciso supor que todos esses segmentos podem ser analisados. A busca pela interdisciplinaridade é uma alternativa para a extrapolação da própria disciplina, na perspectiva de uma aprendizagem realmente significativa. A união entre a linguagem verbal e a não verbal também é um fator positivo, principalmente quando outras artes podem ser incorporadas à aula de leitura (pinturas, filmes, músicas...). A escolha das obras não precisa, necessariamente, serem nacionais. A leitura dos clássicos universais pode ser explorada pelo professor, como forma de ampliar o letramento literário dos alunos e abordar temas também de outras realidades (ou outros tempos). Por fim, a ideia de ver o livro como objeto é algo positivo, mas é preciso entender que hoje os recursos tecnológicos podem estar a favor da escola, através da leitura de hipertextos, por exemplo. Isso não elimina o uso do livro de papel. A autora sugere, por exemplo, campanhas para doação de livros (o que, nesse caso, poderia ser uma limitação, se o professor insistisse nesse formato de texto e não conseguisse quantidade suficiente para seus alunos).

Diante desses limites, a autora coloca, na outra ponta, as limitações que a escola, principalmente a pública, vivencia, tais como salas de aula lotadas; alunos que não provêm de uma família de leitores, não são leitores e não veem esse processo como importante para o crescimento pessoal; alunos que dificuldades mais básicas, no que se refere à alfabetização; turmas que não têm acesso a bens culturais diversificados... Além disso, as limitações estruturais são imensas, como a falta de materiais pedagógicos (desde o pincel ao data-show) ou a um espaço de leitura adequado. Nesses casos, independe de o professor resolver esses problemas. É preciso, entretanto, que eles percebam que suas aulas podem ser diferentes, com algumas adaptações.

Uma das perguntas da sessão “impasses e alternativas” neste capítulo foi sobre a motivação de alunos que pertencem a uma turma apática “onde predominam alunos repetentes e alunos defasados no percurso escolar” (p.199). Como sugestão, Silva (2009) sugere, em todas as aulas, a leitura de pequenos poemas e montar, na sala, um pequeno mural para que eles apreciem ou a contação de histórias da mitologia grega

intercaladas aos textos literários. Segundo a autora, esses pequenos atos, quando viram cotidianos, podem começar a motivar os estudantes.

Além disso, há, no final da obra, uma preocupação com os alunos que portam deficiência auditiva ou visual. Nesses casos, uma série de livros de apoio ao professor é listada, para que a aula de leitura seja democrática e não exclusiva. Os audiolivros são uma ótima estratégia, não só para alunos com deficiência, mas para todos os estudantes, treinando uma escuta sensível e atenta aos textos. Os cursos de LIBRAS também já são uma realidade na maioria das escolas poderiam subsidiar o professor do ensino regular.

Partindo da reflexão de duas obras de caráter pedagógico destinadas aos docentes de língua Materna, principalmente no que se refere ao ensino de leitura, perguntamos: que reflexões podemos construir, no que tange às possibilidades de reestruturação do ensino de leitura de textos literários? Há, nos livros, um leque de oportunidades, inclusive opções para professores que não têm estrutura física adequada disponível. Percebendo isso, por qual motivo algumas escolas ainda não conseguem desenvolver capacidades de aprendizagem em seus alunos? Vejamos algumas ponderações no tópico que segue.

3.7 Obstáculos da prática escolar: o abismo entre o que se propõe e o que se desenvolve

Observando os tópicos anteriores, de duas obras presentes na biblioteca da escola, na qual esta pesquisa é desenvolvida, é importante perceber que há um direcionamento maior para o trabalho com leitura em sala de aula, minimizando assim o trabalho com a metalinguagem. Não que não seja necessário, mas, a depender do estágio em que os alunos encontram-se, o foco no texto literário é uma estratégia essencial para o desenvolvimento linguístico dos estudantes. Além disso, a concepção de leitura subjacente às obras, de uma maneira geral, pressupõe a leitura como manifestação sociopsicolinguística.

Por esse ponto de vista, só a interação entre leitor e livro não é suficiente. Tendo em vista que o sujeito é historicamente situado, os aspectos sociais estão presentes nesse processo. A visão de mundo do professor e a do estudante, quando compartilham da leitura, estão em construção e formam, assim, um novo texto. Essas

duas obras são apenas exemplos do que as bibliotecas escolares, a partir do PNBE de Professor 2013, disponibilizam ao profissional. Outro título que também assume essa perspectiva de leitura é o *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Nessa mesma linha, e adquiridos pelo Projeto Alvorada (FNDE), estão os livros *Oficina de Leitura: teoria e prática* e *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*.

Mesmo com acesso a essas leituras, na escola onde esta pesquisa se deu, não ocorre nenhum projeto voltado exclusivamente para o uso do texto literário e, nos planos de curso, não há menção ao trabalho com eles, a não ser com trechos – ou contos e crônicas - trazidos pelo próprio livro didático. Há também uma confusão entre o trabalho desenvolvido através da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) e as aulas de leitura. Segundo entrevista realizada com a coordenadora, as aulas de leitura ocorrem de acordo com a divisão elaborada pela Olimpíada e as estratégias eram as propostas pelo material das oficinas pedagógicas (as quais os professores têm acesso no site oficial da OLP).

Uma das maiores “queixas” dos professores de Língua Portuguesa da instituição é a estrutura da sala de aula (embora haja a disponibilidade da sala de multimeios e da sala de vídeo) e ao fato de “A classe de alunos muitas vezes é bem resistente para se dedicar a prática da leitura”, como afirma a professora coordenadora de área²⁴ A.M²⁵. Essa situação faz que muitos professores não se envolvam em projetos voltados para a leitura. Na fala da coordenadora

“Geralmente os professores alegam que a Biblioteca não possui acervo de livros suficientes para que se possa trabalhar uma obra por vez com todos os alunos, um livro para cada aluno levar para casa. Ressaltam também que os alunos não gostam de ler. Falam também do ambiente da sala de aula que não possui condições adequadas, principalmente no turno da tarde. Outra queixa é em relação ao quantitativo de alunos. Apesar do acesso que temos hoje a tecnologia, muitos professores ainda se restringem muito a leitura de textos do livro didático, isso é, quando o fazem.” (N.M.)

A falta de compromisso da escola e da família também foi citado pela coordenadora para uma possível defasagem quanto ao incentivo à leitura na escola.

²⁴ O professor coordenador de área (PCA) é um cargo criado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará o qual possibilita que os professores possam ajudar os colegas da mesma área, ajudando-os a elaborar atividades pedagógicas que contribuam com a aprendizagem dos estudantes. Para desenvolver esse trabalho, os professores possuem 50h/a mensais à disposição da escola.

²⁵ A fim de manter o sigilo das pessoas entrevistadas, nessa dissertação, optamos por nomeá-las somente com as iniciais dos seus nomes.

Todos esses pontos estão sendo, de certa forma, discutidos nas obras de apoio pedagógico ao professor e disponíveis na biblioteca escolar. Alternativas, como as analisadas nos tópicos anteriores, estão sendo construídas, entretanto essas leituras também precisam ser estimuladas para o público docente. A formação de grupos de estudos dentro das instituições escolares seria uma boa alternativa para se conhecer o material disponível nas escolas e tecer críticas sobre eles.

No presente capítulo, tentamos construir e apresentar a função da literatura na sala de aula. Para tanto, as concepções de letramento (ideológico e autônomo) foram relevantes, a fim de situar o trabalho com a leitura e, por conseguinte, com a literatura na sala de aula, bem como de suas funções. Definimos também que algumas categorias, embora consideradas rijas, são importantes pela questão metodológica deste trabalho, é o caso da categoria de livros clássicos e da literatura infanto-juvenil.

Adiante, foram detalhadas duas obras de apoio pedagógico – além de citadas outras, disponíveis na biblioteca escolar da instituição pesquisada - para que fossem analisadas as concepções de linguagem subjacentes e as propostas válidas para o desenvolvimento do ensino de literatura. Por fim, pontuamos alguns obstáculos que se fazem presentes na escola (e que podem ser o retrato de muitas outras no Brasil) No próximo capítulo, apresentamos o aporte teórico, ou seja, quais as teorias em que nos apoiamos para dar conta de nossa pesquisa.

4 A CONSTRUÇÃO DE LUPAS PARA A LEITURA DOS DADOS

Para referendar o estudo desenvolvido, apresentamos alguns trabalhos relevantes que conduzem toda a base metodológica. Em primeiro plano, amparando-nos no estudo de Braggio (1992), traçamos a trajetória de quatro modelos de leitura ao longo dos anos, explicando as características basilares de cada um, quais sejam os métodos de alfabetização, o modelo psicolinguístico, os modelos interacionistas de leitura 1 e 2. Em uma subseção, enfatizamos a concepção Sociopsicolinguística.

Fizemos esse recorte, pois entendemos que ela foi o foco de nosso estudo, durante o desenvolvimento das atividades e a criação da roda de leitura, ou seja, na primeira fase de nossa pesquisa, mas entendemos que o modelo Interacionista também foi utilizado por nós, principalmente quando da aplicação da segunda fase de nossa pesquisa, quando atribuímos maior autonomia aos alunos e analisamos se eles, sem maior intervenção do professor, mobilizariam os elementos linguísticos estudados.

Em outra subseção, debruçarmo-nos sobre a contribuição da teoria de Vygotsky, no que se refere ao desenvolvimento dos indivíduos por meio da interação com o meio social. Em seguida, explanamos, também, as categorias linguísticas mobilizadas, nas capacidades de ação e nas capacidades linguístico-discursivas. Utilizamos o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), no que se refere aos estudos sobre os mecanismos enunciativos de Bronckart (1999), isto é, vozes e modalizações.

Ademais, fazemos um recorte do quadro epistemológico, considerando a atividade do trabalho docente e explicitando o *agir professoral*, com vistas a entender como a situação de produção dos módulos de nossa sequência didática e como a situação de produção das aulas de leitura podem se relacionar diretamente com o trabalho desenvolvido pelo professor, bem como com o quadro teórico aqui exposto. Serão contemplados os conceitos de *ação*, *agente*, *agir comunicativo*, *atividade*, *instrumento*, bem como as categorias de avaliação do agir (*agir teleológico*, *agir social* e *agir dramático*).

4.1 Os modelos de leitura: uma trajetória de aprendizagens.

A leitura é o fio condutor desta pesquisa. Todas as teorias adotadas para o estudo aqui compartilhado estão relacionadas intimamente com os trabalhos sobre o ato de ler. Dessa forma, faz-se determinante entender a concepção de leitura tomada por este projeto.

Entendemos o leitor como um sujeito ativo, eficiente e capaz de comunicar-se, de se fazer entender e de entender a realidade que o cerca. Mais além, entendemos que o leitor é um sujeito crítico, que tem consciência de si e da sociedade, refletindo sobre ela e sendo capaz de transformá-la, portanto, um agente histórico, social e cultural. Percebemos, então, o caráter sociopsicolinguístico da leitura, atrelado aos estudos vygotskyanos, bakhtinianos e freireanos. As reflexões que Braggio (1992) faz em sua obra, intitulada *Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*, nos servem de ponto de partida para pensarmos sobre a ação do leitor e sua interação com o texto e com o contexto.

Para tanto, tomamos como ponto de partida para entendermos a trajetória das concepções de leitura, o primeiro método, conhecido como método de alfabetização. Segundo a autora, nesse modelo, o leitor é visto como sujeito passivo, idealizado e isolado do meio social. Nesse sentido, não interagiu com o texto ou o contexto. O texto, por sua vez, era um sistema autônomo. A linguagem era vista de forma isolada, com seus componentes estudados em segmentos (normalmente do que era considerado mais “fácil”, como o alfabeto, ao que era considerado mais “difícil”).

Nesse sentido, a autora acredita que havia um controle da aprendizagem, no que se refere a “quando” e “como” aprender. Logo, o mecanismo de estímulo-resposta, mecânico e repetitivo, era estimulado, sem reflexões sobre o que se lia. Para Freire (1974, 1980) era o surgimento das “massas silenciosas” ou analfabetos funcionais.

Em meados de 1950, passamos a considerar o modelo psicolinguístico de leitura, com base nas teorias de Chomsky. Nele a linguagem passa a ser vista como inata. O foco da leitura, portanto, passa do texto para o sujeito, mas ressaltando a criatividade do mesmo. O homem, então, é um “processador de informações ativo e seletivo”. Nessa concepção de leitura, a natureza da linguagem continua a ser fechada e autônoma, além de descontextualizada, mas o sujeito passa de passivo para ativo.

As duas concepções, até então, continuam a isolar o meio social, tendo em vista que, no modelo Psicolinguístico, o sujeito apresenta “criatividade”, porém “dentro dos moldes pré-estabelecidos”. Por volta de 1970, conforme a autora, Goodman (1967) expande a proposta entendendo que há uma “estrutura profunda” internalizada e, ao sabermos disso, a compreensão leitora depende de alguns fatores, tais como movimentação ocular, seleção, hipóteses, associação de imagens, sintaxe e semântica, dentre outros.

Embora os consideráveis avanços, a autora nos mostra o quanto essa teoria foi questionada, tendo em vista não levar em conta o contexto de produção e a construção histórica e social dos sujeitos. Havia, portanto, a continuidade de uma leitura unidirecional. Ainda no mesmo período, por volta da década de 60, Hymes e Labov nos apresentam a teoria interacionista, na qual a linguagem passava a ser vista dentro do conceito real de uso. Partindo de outras teorias, como a Sociolinguística, a Linguística Textual e a própria concepção Psicolinguística, o interacionismo molda uma nova concepção de leitura. A trajetória das teorias vista até este ponto nos mostram que não há uma refutação completa da outra, mas uma constante evolução e coexistência de pensamentos.

A teoria Sociolinguística, por exemplo, contribuiu com o interacionismo ao considerar a linguagem em suas funções sociais (na leitura e na escrita). Nesse sentido, passamos a estudar as variantes linguísticas, as expressões que “fogem ao padrão”, logo estigmatizadas, as competências comunicativas, Hymes (1967), as funções orais, Halliday (1969), a sistematização da linguagem oral, Labov (1963), o papel do falante e do ouvinte, Searle (1965). A Linguística Textual contribuiu com esta concepção de leitura, no que se refere à percepção do texto e dos padrões de textualidade, Beaugrand e Dressler (1983). Segundo Braggio (1992), dentro da Linguística Textual, Resta (1984) trouxe sugestões de trabalhos para a sala de aula, propondo a maior relação texto-leitor, a exemplo da discussão sobre estereótipos de personagens.

Como já afirmado, a própria Psicolinguística contribuiu com o Interacionismo, a partir da teoria dos esquemas (entendendo o conhecimento como dinâmico, logo o ato de ler não mais passivo, agora construtivo). Com isso, há um avanço no sentido de alfabetizar a criança levando em conta os esquemas já trazidos por elas (baseados em suas próprias experiências). Outro aspecto relevante é a utilização do texto para alfabetizar (ou seja, a não fragmentação da língua).

Com o passar dos anos, a concepção interacionista de leitura foi ganhando corpo e se solidificando, por isso, Braggio (1992) afirma termos dois momentos desse modelo, os quais são diferenciados por ela (e por nós) como modelo Interacionista 1 e modelo Interacionista 2. Nesse último, a autora afirma haver um direcionamento maior do pensamento de Goodman (1976), o qual acredita que os conceitos de significado e função devem nortear qualquer programa de alfabetização. Há uma ampliação do caráter funcional da linguagem, previsto por Halliday (1969) em suas funções, para o uso direto na sala de aula, por meio de atividades, tais como “brincar de loja”, para a função instrumental da linguagem; “tomar conta de animais”, para a função regulatória; ou “escrever diários”, para a função pessoal.

Na prática, essa teoria apresentou concepções como as de que, na leitura, devemos ter a noção de forma, de convenções, de estilos, e a de que o leitor não necessariamente precisa escrever, porém o escritor necessariamente precisa ler. O modelo Interacionista de leitura nos é indispensável, pois traz direcionamentos importantes para a sala de aula: quando inferimos que para avaliar devemos primeiro descobrir os obstáculos dos alunos para, enfim, intervir; quando a sala de aula deve facilitar a interação; quando os materiais devem ser próximos à realidade dos alunos e, principalmente, quando entendemos que o ponto de partida é o sujeito.

No próximo item, fazemos um recorte e explicamos a última concepção de leitura trazida por Braggio (1992), a Sociopsicolinguística.

4.2 O modelo de leitura Sociopsicolinguístico à luz de Bakhtin e Freire.

A referida autora explica que o modelo Sociopsicolinguístico de leitura, também conhecido como transacional, não substitui modelos anteriores, como o interacionismo, mas coexiste com eles, ampliando seus limites e alargando seus conceitos. Acreditamos que esse novo “desenho” para a leitura, também formulado por Goodman (1984), seja mais detalhado, uma vez que percebe o leitor e o texto como transformadores de si e do outro. Nesse sentido, fazendo um paralelo com a sala de aula, é possível entender que o aluno-leitor não só atribui significados ao texto ou recebe informações. É o encontro dos dois, a inter-relação, mediada pelo professor, que constrói significados.

Braggio (1992) afirma que os defensores dessa ideia veem leitor e texto como partes de um sistema maior, por isso o nome “transacional”. Mesmo com esse redimensionamento, ainda se percebe uma visão multidisciplinar da leitura, ou seja, mesmo que envolva mais de uma área, não há integração total entre elas, nem de resultados, nem de teorias ou métodos.

Com efeito, é importante ver a leitura como processo unitário, entretanto flexível, visto que cada leitor evoca seus conhecimentos particulares, sua experiência de mundo, suas intenções, sua proficiência e inúmeros outros fatores para a compreensão do texto. O contexto de produção e as intenções do leitor também são relevantes para a leitura nesse modelo.

A fim de atingir eficiência leitora, segundo essa concepção, é preciso que o sujeito selecione os aspectos mais produtivos da linguagem, produzindo e testando hipóteses sobre o que se lê – a linguagem escrita. Nesse processo, levam-se em conta o sistema grafofônico, o sistema sintático e o semântico (inclusive de significação pragmática). Para tanto, os leitores utilizam-se de estratégias cognitivas, tais como iniciação, reconhecimento de texto, intenção leitora, mapeamento e seleção, inferências, confirmação ou não de hipóteses, correção ou reavaliação e terminação de leitura. As estratégias são percebidas de forma cíclica, na qual o aspecto semântico se sobrepõe aos outros (sintático, por exemplo).

É através do modelo Sociopsicolinguístico que se entende o texto como uma mensagem coerente e coesa, mas que não traz significado em si e por si mesmo. O significado está na mente do leitor e do escritor, o texto apenas “relembra” significados. O contexto de produção também é relevante. Um mesmo leitor e um mesmo texto, em situações e momentos diferentes, evocam significados diferentes. Essa tese relaciona-se ao que explicaremos mais à frente sobre as capacidades de ação.

Vale salientar que não há um método sociopsicolinguístico para se ensinar a ler. Esse modelo de leitura não deve, assim, ser reduzido a meras etapas de aula, preso em unidades fixas, posto que qualquer prática de sala de aula deva levar em conta contexto de produção e um contexto linguístico, e esses aspectos se diferem nas práticas, possibilitando às crianças o desenvolvimento da escrita em vários princípios, como os relacionais.

Posto isso, entendemos que há um ponto de convergência entre Bakhtin e essa proposta de leitura, uma vez que ambos evidenciam o *status* da linguagem nas

interações e no meio social, histórico e cultural que constrói o homem. Bakhtin traz, a partir de seus estudos, o viés reflexivo da linguagem. Nela há a instrumentalização da reflexão e da sociedade através do signo linguístico. A natureza do contexto, social, histórico, cultural e, principalmente, discursivo, tornam o signo linguístico dinâmico, uma vez que o permeiam de ideologias. Para Bakhtin, o significado não é só um sistema objetivo, igual para todos; significado é enunciação, e ela está presente em todas as palavras. O significado, o sentido e, também, os acentos de valor são constitutivos da enunciação.

Significa dizer, então, que tanto os sociopsicolinguistas quanto Bakhtin entendem a leitura para o ato além da decodificação de letras e muito além do contato entre pessoa e papel (ou o aluno e texto literário). A relação é mais ampla, envolvendo, portanto, sujeito histórico socialmente construído (aluno que traz vivências para a escola, a partir de uma realidade, muitas vezes, diferentes da do professor) e texto (analisado a partir de categorias enunciativas, com foco nas capacidades e não nas competências estudantis).

Ratificando Bakhtin, Braggio (1992) apresenta a filosofia freireana, no que se refere ao uso da palavra para libertar e não para alienar. Confirmamos, assim, a tomada de consciência da realidade pelos sujeitos, na qual educador e educando dialogam a partir de um tema gerador e trazem à tona suas leituras de mundo através da palavra. Desse modo, inferimos que Bakhtin e Vygotsky possuem teorias alinhadas, no que diz respeito à educação formal vista como interação social.

No tópico seguinte, esclarecemos algumas noções básicas sobre a teoria de Vygotsky, quanto às zonas de desenvolvimento real, proximal e potencial, bem como ao papel de mediador do conhecimento realizado pelos professores no sistema interacional.

4.3 As reflexões de Vygotsky e a prática de leitura em sala de aula

Entrelaçados ao modelo transacional há os estudos de Vygotsky (1987) sobre o homem e a humanização através da linguagem. O autor, conforme Braggio (1992), diferencia significado e sentido, sendo os primeiros objetivamente formados e iguais a todos os seres humanos. O segundo, chamado de sentido, é construído individualmente, a partir de fatores psicológicos e situacionais. Os sistemas, assim, confirmam e aprofundam o modelo transacional, todavia não tratam do homem como

ser transformador, não percebem a sociedade em toda a sua amplitude, a luta de classes, as ideologias, a consciência crítica social dos indivíduos, o que foi desenvolvido muito bem por Paulo Freire.

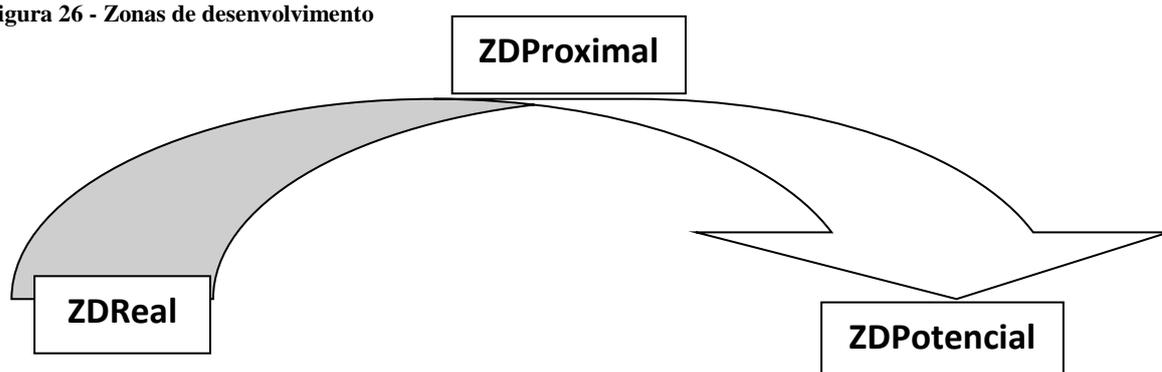
A teoria de Vygotsky, contudo, traz grandes contribuições à educação, principalmente no que se refere às zonas de desenvolvimento das crianças e adolescentes. Cabe, então, reavivar esses conceitos e relações, uma vez que este trabalho perpassa por eles e neles se fundamenta. Vygotsky contempla a interação humana, o papel social que os outros desempenham no desenvolvimento das crianças. É a partir dessa teoria que o teórico russo reconhece a existência da zona de desenvolvimento real, da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e da zona de desenvolvimento potencial.

Nas palavras de Vygotsky (1987), a segunda zona pode ser definida como

a distância entre o nível de desenvolvimento atual, determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação ou em colaboração com colaboração com pares mais capazes. (Vygotsky, 1987, p.211)

O gráfico abaixo pode contribuir para refletir sobre esse conceito e concretizá-lo.

Figura 26 - Zonas de desenvolvimento



Fonte: arquivo pessoal

A ZDP seria, pela figura acima, a parte que está diretamente ligada às realizações potenciais a que a criança pode chegar (o trecho mais central). É exatamente nessa parte que o teórico sugere as intervenções feitas pelos professores ou pelos pares, ou seja, por algum indivíduo que já tenha maior vivência na cultura em que a criança

está sendo inserida. Fica-nos claro que tanto na zona de desenvolvimento proximal quanto na potencial o modelo de leitura é interativo. Na educação, essa relação torna-se muito clara, uma vez que o professor, adulto com mais experiências na cultura letrada, direciona os estudantes, com base no que eles já trazem de conhecimento, a fim de que atinjam outro nível, mais elevado e mais complexo de conceitos.

Essas intervenções, entretanto, não podem ser feitas senão por meio de ferramentas, as quais, segundo a teoria vygotskyana, são artefatos histórico-socialmente construídos capazes de modificar a realidade dos próprios seres. Nesse sentido, em uma sala de aula, trabalhos dirigidos, formação de rodas de leitura e estímulo aos diálogos, por exemplo, seriam ferramentas de uso do docente e por ele regulado, com o fito de agir nessa “janela de aprendizagem”, para que os discentes atinjam a zona de desenvolvimento potencial.

Destacamos também que esses processos de desenvolvimento ocorrem, conforme as teorias de Vygotsky (1987), nos planos inter e intrapsicológicos, ou seja, há primeiro um espaço de interação com o outro, de comunicação, de conhecimento do meio, para, só então, haver uma interiorização. É nessa relação constante que os conhecimentos científicos e espontâneos são construídos. No sistema escolar, portanto, os conteúdos adéquam-se a uma realidade mais formal, todavia, as significações desses conceitos são cada vez melhores à medida que eles se mesclam com os conhecimentos cotidianos (aprendidos durante as atividades do dia a dia e que também podem, em virtude de suas complexidades, fundirem-se aos conhecimentos formais).

Uma das ferramentas mais utilizadas na escola ou em outros segmentos sociais dos quais as crianças fazem parte, atrelada aos mais variados artefatos, é a linguagem. Diferente dos outros, entretanto, o signo linguístico orienta as atividades humanas de forma interna e não produz, necessariamente, uma alteração no objeto da operação psicológica. Nesse sentido, voltamos a dizer que Vygotsky (1987) não pensava no isolamento dos indivíduos, ou seja, um adulto pode orientar a atividade de crianças por meio da linguagem, organizando as ações e produzindo, em conjunto, conhecimento.

Ivic e Coelho (2010) já expunham que o pensamento de Vygotsky sobre a educação é a de que ela é uma aprendizagem artificial. Entendemos por artificial as situações criadas próximas às atividades cotidianas vividas pelos estudantes. Dessa forma, elas são estimuladas a fazerem uso de ferramentas, assim, os discentes podem

ajudá-las a ressignificar os conhecimentos e interiorizá-los. Portanto, não há só uma transmissão de informações, há uma produção de conhecimento social, histórico e culturalmente construídos entre os participantes de determinadas atividades.

É importante termos todos estes conceitos bem definidos, uma vez que a proposta desta pesquisa é estudar de que forma o professor de Língua Portuguesa, nas aulas de leitura, pode possibilitar um melhor entendimento do texto e contribuir para a construção de sentidos entre alunos e textos literários, principalmente quando estes são mais extensos, como é o caso de novelas e romances.

Sabendo disso, o professor pode munir-se de ferramentas para, em mediação, oportunizar a ressignificação do texto. As atividades previamente pensadas, com o fito de trabalhar o contexto de produção das obras, os recursos linguísticos e discursivos que nelas são mobilizados, constituem alavancas para que os alunos possam otimizar o processo de leitura e, aos poucos, construir uma cultura leitora.

Vygotsky trouxe muitas contribuições, principalmente para entendermos o papel de mediação presente no estudo do ensino e da aprendizagem. Seus estudos, mesmo que tardiamente, foram base para a teoria que adotamos como fundamentação para nossa pesquisa: o interacionismo sócio-discursivo (doravante ISD). Sobre esse panorama teórico, o tópico seguinte trará apontamentos que nortearão nosso trabalho.

4.4 O quadro teórico do ISD por Bronckart (1999): apontamentos relevantes

Sobre quais aspectos a leitura de um texto literário é relevante para a sala de aula? De que forma o professor pode possibilitar que os estudantes construam significados, a partir de sua mediação, de forma mais coerente, levando em conta não só o que está escrito, mas o contexto do que se diz e como se diz (ou escreve)?

É necessário, para tanto, explicar o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, levando em conta, principalmente, alguns termos com os quais trabalharemos, tais como *atividade* e *linguagem*. Para fundamentar nossos estudos, utilizamos então a obra de Bronckart (1999).

O ISD surge a partir de trabalhos desenvolvidos na psicologia, no interacionismo social. Na primeira área, desenvolveram-se pesquisas relacionadas às condutas humanas, pertinentes ao ISD, e na segunda área, revelaram-se estudos sobre as ações significantes, situadas. Segundo essa teoria, Vygotsky (1985), Habermas (1987) e

Ricoeur (1986) são fundamentais para o entendimento de uma nova Psicologia interacionista-social.

É com o ISD que a língua é vista como um sistema em construção, e não fechado. O foco nas condutas humanas, já mencionado acima, é importante, uma vez que as percebe como resultado de processos históricos de socialização, através de instrumentos semióticos emergentes e em desenvolvimento, os signos. Nesse sentido, o homem não é só visto como fruto de sua genética ou da luta pela sobrevivência de sua espécie. Ele é visto também como ser pensante e consciente, portanto, autônomo. O quadro teórico do ISD aponta para uma mescla entre o cognitivismo, a neurociência e o behaviorismo. Há de salientar-se, ainda, o caráter histórico das condutas humanas, posto que as interações semióticas entre os homens possibilitam organizações sociais. Logo, o ser humano é visto pelo ângulo filogenético e ontogenético.

Clarificando os pressupostos do ISD, temos os trabalhos desenvolvidos por Vygotsky, vinculados à Psicologia, Centro de Ciências Humanas. Como já dito, o estudioso sustentava que os estudos psicológicos não deveriam ser desenvolvidos pelo viés da dualidade físico-psíquica (como Descartes defendia), mas pelo viés monista (defendido por Spinoza). Para Vygotsky, a natureza (o universo) era uma substância única, composta por matéria e atividade, o físico e o psíquico seriam apenas duas das muitas propriedades dessa substância, que interfeririam na inteligência humana.

Assim, Vygotsky e os adeptos do ISD veem o homem em constante processo de evolução, dotado de capacidades comportamentais que, por sua vez, torna-o criador de instrumentos mediadores para a convivência no meio social, capaz de organizar cooperações de trabalho (em formações sociais) e de desenvolver formas verbais de comunicação.

Bronckart (1999) afirma que é a partir dos fenômenos de apropriação da língua (de suas unidades de significação) que as pessoas podem intervi-la. Esse processo se coaduna com o de Vygotsky e sua Zona de Desenvolvimento Proximal, a qual também é passível de intervenções.

Além da língua como construto e meio semiótico constitutivo da comunicação humana, outro termo é relevante para o ISD: a atividade. Segundo Bronckart, Dolz e Pasquiér (1993), no texto *A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem?*, o conceito de *atividades* apresenta-se como

estruturas de condutas - materiais e/ou simbólicas - orientadas pelas finalidades de um grupo e cuja significação mesma procede de uma confrontação com os “sistemas de coordenadas formais” (ou “mundo” racionais) sócio-historicamente elaborados por esse mesmo grupo. (BRONCKART, J-P; DOLZ, J; PASQUIÉR, A, 1993, p.28).

É baseado nas atividades que o homem tem acesso ao meio ambiente, constrói elementos de representação, participa de processos de cooperação e de construção da linguagem para a comunicação. Portanto, as atividades são fundamentalmente coletivas e sociais.

A cooperação é elementar para a espécie humana, pois é reguladora e mediadora, logo servindo como base para as interações verbais. É nesse ínterim que surge o agir comunicativo. Os estudos de Habermas (1987) elucidam o agir comunicativo como peculiar do psiquismo e do social, dado que para sua existência há a necessidade de acordos (processo de cooperação e formações sociais), portanto de signos.

Ademais, Habermas (1987 *apud* BRONCKART, 1999), também aponta que os signos trazem uma dimensão transindividual, veiculando representações do meio, que podem ser chamadas de “mundos representados”. O autor dimensiona os mundos em três, são eles o mundo objetivo, no qual os signos remetem ao meio físico, considerando conhecimentos acumulados coletivamente; o mundo social, o qual se apresenta como forma de organizar as tarefas, enfatizando a cooperação entre os membros; e o mundo subjetivo, no qual há as características próprias de cada indivíduo. Os mundos representados estão sempre em transformação e são produtos de um contexto específico. Os signos que os constituem também possuem significações moventes e instáveis.

São esses signos que constroem a linguagem, vista como característica fundamental da atividade humana, seja de ordem comunicativa ou de ordem pragmática. A atividade de linguagem, segundo Bronckart (1999), organiza-se em discursos ou textos (e estes se diversificam em gêneros). A linguagem é intrinsecamente relacionada a línguas naturais, cada uma com suas modalidades próprias e semânticas próprias (construindo mundos representados). Saussure (1916) já havia ponderado sobre o caráter verbal e social dos signos, mas em Bronckart (1999), percebemos que os signos, e, por conseguinte a língua, não é homogênea, mas é parte das formações sociais.

Segundo esse estudioso, cada formação social organiza-se, com base em objetivos e interesses próprios, e a essa organização interna – modalidades para o funcionamento da língua – são chamadas, pelo ISD de formações sócio-discursivas.

Numa reflexão mais profunda, questionamos: mesmo que os leitores não tenham acesso a todos os aspectos da situação de produção e mesmo que seja apenas uma orientação, esse contexto não poderia ser trabalhado quando no desenvolvimento de atividade voltadas para a leitura, principalmente no que se refere aos textos literários? Acreditamos que sim, visto que há uma ressignificação de conhecimentos e uma amplitude das possibilidades de leitura do texto.

Analisando o contexto de produção como umas das condições para a produção textual, voltamos a falar sobre os mundos representados, uma vez que eles estabelecem o controle pragmático, o conteúdo temático nos textos e a forma de organização textual que se segue.

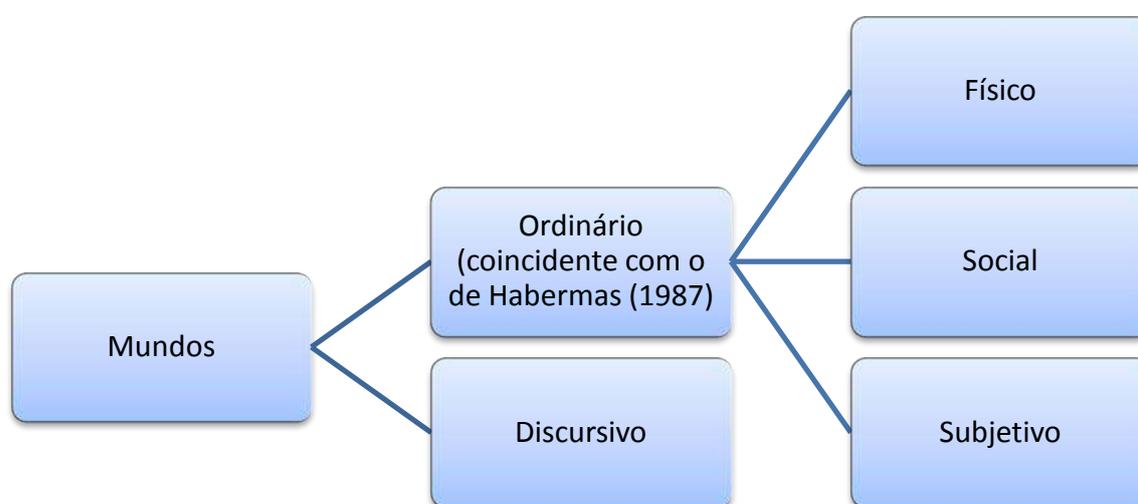
Sobre esses fatores, temos: o mundo físico, em primeiro plano, e o mundo sócio-subjetivo, em segundo plano. O primeiro plano é constituído pelo lugar e momento de produção, emissor e receptor. Já o segundo plano, é composto pelo lugar social, posição social do emissor e do receptor, bem como o objetivo do texto.

Como já dito, o leitor não tem como distinguir cada fator do contexto de produção. Entretanto, na leitura do texto, a percepção de alguns aspectos relacionados ao contexto de produção pode construir sentidos outros, ampliando as mensagens. O exemplo que aqui trazemos é o do texto literário trabalhado com os alunos desta pesquisa. Pedro Bandeira, autor brasileiro voltado para o público infanto-juvenil, escreveu *A Droga da Obediência* em meio a um contexto histórico-social singular: o regime ditatorial brasileiro. O conhecimento sobre o período militar contribui para a construção de inúmeras relações as quais os alunos podem estabelecer no contexto da obra.

Vale ressaltar que os mundos representados (físico e sócio-subjetivo) imbricam-se ao mundo discursivo, ou seja, ao contexto interno da obra. O jogo de intrigas, o vínculo entre as personagens, a ambientação dos acontecimentos, tudo isso possibilita a criação de significados e leituras várias, mas a conexão desses elementos com os conhecimentos extratextuais, além de análises linguístico-discursivas, ampliam a percepção dos alunos.

Bronckart (1999) entende que é preciso adotar um termo que explicita o mundo físico e sócio-subjetivo para quem emite um texto, portanto, denomina emissor-enunciador, ou agente-produtor, ou, mais simplificada, autor. Essa entidade é diferente da que denominamos de “narrador”, uma vez que a responsabilidade do que se diz ou escreve muda. O mundo discursivo, nesse novo esquema, proposto pelo ISD, seria criado pelas atividades de linguagem do autor.

Figura 27 - Os mundos representados



Fonte: arquivo pessoal

O esquema acima explicita a organização dos mundos, entendendo a existência do mundo ordinário (ou representados) e o mundo discursivo (criado por meio das atividades de linguagem e presente no contexto interno dos textos).

Nas aulas de leitura, portanto, cabe aos professores propiciar aos alunos, por meio de atividades, a percepção da diferença entre os termos e entre as entidades que se responsabilizam por algo. É preciso também oportunizar ao aluno a capacidade de entender que o autor pode interferir na narração ou transmitir, por meio do narrador, sua ideologia.

Além dos mundos representados e discursivos, o ISD postula que o *esquema de comunicação* de Jakobson (amplamente estudado pelos alunos, por meio dos livros

didáticos adotados²⁶) corrobora parcialmente com as ideias propostas neste quadro teórico, mas afirma que deve haver acréscimos ao esquema, relativos aos mundos físicos e sócio-subjetivos.

Outra condição fundamental para construção de textos é o caráter intertextual, já evidenciado por Bakhtin. No entanto, o ISD postula que não só a base intertextual é importante, mas o conhecimento sobre os gêneros e suas condições de uso. Nesse sentido, Bronckart apoia-se no conceito de gênero de Schneuwly:

Os gêneros são *meios* sócio-historicamente construídos para realizar objetivos de uma ação de linguagem; em termos marxistas, são, portanto, instrumentos, ou megainstrumentos mediadores da atividade dos seres humanos no mundo. (SCHNEUWLY, 1994 *apud* BRONCKART, 1999, p. 103)

Isso posto, percebemos o gênero textual, e sua apropriação, como engrenagem básica para a interação social e consequente atividade comunicativa humana. Cada texto empírico pertence (ou apresenta características fundamentais) a um gênero. É preciso conhecer, assim, a arquitetura interna desses textos. Bronckart (1999) denomina “folhado textual” a superposição interativa de três níveis textuais, quais sejam a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

No primeiro nível, o mais profundo, a infraestrutura também é chamada de plano geral do texto, responsável por estabelecer os tipos de discurso, as articulações e a sequências discursivas (baseadas nos estudos de Adam, 1992). O nível intermediário é o responsável pelos organizadores textuais (conexões), as coesões nominal (anáforas) e verbal (como os tempos verbais). É interessante ressaltar que esse nível dialoga com os outros dois. Um exemplo claro está na coesão verbal, quando o uso de determinados verbos (estado, atividade, realização e acabamento) está intimamente ligado aos discursos produzidos e às etapas de cada sequência.

Ainda com relação aos verbos, as modalizações, por exemplo, são vistas em conjunto com as vozes enunciativas, estudadas em outro nível do folhado textual. O último nível, mais superficial, podendo inclusive ser chamado de configuracional, é responsável pela coerência pragmática (interativa). Aqui são analisadas as vozes

²⁶ Os elementos da comunicação são, normalmente, estudados no 1º ano do Ensino Médio. Muitos livros didáticos (como o Português Linguagens, da editora Saraiva) trazem o esquema comunicativo, bem como as funções da comunicação.

textuais (do autor empírico, de personagens e as sociais), bem como as modalizações (avaliações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas).

Novamente, volta-se a falar dos mundos representados (Habermas, 1987), mas agora como pertencentes a outros “mundos”. É a partir deles que as vozes se organizam e se reagrupam em outras (voz do autor empírico, voz de personagens e vozes sociais), podendo estar mais ou menos explícitas no texto.

No contexto da sala de aula, mais especificamente nas aulas de leitura, o trabalho com textos literários relativamente extensos - com o gênero textual novela - é uma boa forma de possibilitar ao aluno o entendimento das vozes e das modalizações, ou seja, o foco no nível enunciativo da linguagem.

Perguntas como “Personagem A teria autoridade para falar de determinada com personagem B?” ou “A atitude tomada por Personagem C é adequada/permitida, visto que ele ocupa certa função social?” seriam o mote para o trabalho com os mecanismos enunciativos.

O jogo de vozes no texto é algo que deve ser levado em conta na hora da leitura. A responsabilidade ou a parcialidade do narrador pode levar os alunos-leitores a perceberem o texto de várias formas, e essa construção de leituras viáveis deve ser consciente, analisada por meio de ferramentas que possibilitem o aluno entender a responsabilidade daquilo que se diz, a intenção daquilo que se diz, a atitude dos personagens dentro de determinadas cenas, a interação entre eles...

Sobre as vozes, entendemos que, no texto literário, podemos encontrar vozes do narrador, vozes das personagens e vozes sociais. A voz do narrador é diferente da voz do autor empírico. Nesse caso, o autor transfere a responsabilidade do que se diz para um novo sujeito (o narrador), e a ele pode influenciar (colocando em foco aspectos do próprio contexto de produção, do mundo ordinário). É o narrador quem gerencia todas as outras vozes. Nos textos literários escolhidos para este trabalho, *A droga da Obediência* (de Pedro Bandeira) e *As crônicas de Nárnia: O Sobrinho do Mago* (de C. S. Lewis), os narradores, apesar de diferentes, trazem aspectos do mundo físico para a obra, mostrando como o autor empírico pode “infiltrar” suas ideologias por meio de outras vozes.

Como exemplo dessas “interferências”, ou melhor, “imbricações”, temos o contexto histórico em que foram produzidos e publicados os dois livros. O primeiro, na década de 60, período ditatorial; o segundo, na Segunda Guerra Mundial. Ambos os

textos carregam, em seus mundos discursivos, simbolismos e intertextualidades provenientes do mundo ordinário, tornando as leituras (no plural, para caracterizar as várias possibilidades de entendimento) mais amplas, mais críticas.

As personagens também sustentam vozes que podem ser relacionadas ao contexto social e que, principalmente, trazem à tona o caráter responsivo de cada sujeito. Nesse sentido, no primeiro livro, temos um grupo de crianças que investigam uma série de sequestros e, para tal, enfrentam o diretor da escola (e principal vilão), bem como uma quadrilha de sequestradores. No segundo, encontramos duas crianças que enfrentam uma feiticeira e cumprem uma missão para o “rei da floresta”. É possível, portanto, levar os alunos a perceber como as crianças escolhem as palavras para se dirigir a cada personagem, a depender da função que cada um exerce; ou, de que modo cada personagem responde pelo que diz.

Além das vozes do narrador e das personagens, encontramos as vozes sociais. São elas as que trazem para o texto o discurso de grupos sociais que não estão no contexto interno da obra, mas apresentam-se imbricados em personagens ou situações. São, então, avaliações externas. Em ambos os textos literários presenciamos vozes sociais. No primeiro, vemos claramente a voz dos estudantes, representados pelo líder de um grêmio estudantil (o que também caracteriza um discurso político). No segundo, presenciamos a voz de grupos religiosos (com intertextos bíblicos), além de discursos machistas. Nos dois, encontramos instâncias extratextuais que se apresentam ora sutis, ora evidentes.

Percebemos, então, que o jogo de vozes torna ambos os textos polifônicos e essa polifonia é apresentada ao leitor de forma direta ou indireta. No primeiro caso (direto), explicitamente por meio dos turnos de fala, encontramos um diálogo interativo (marcado por travessões, aspas, verbos ilocutórios...). No segundo caso (indireto), de forma mais complexa, feito por meio de orações subordinadas, estabelecendo um gerenciamento maior feito pelo narrador.

O mundo discursivo suscita um “mundo virtual coletivo” em que o aluno deve construir significados no momento de leitura, em conexão com ela. As ações de linguagem do autor, portanto, permitem que os leitores acessem esse conhecimento coletivo, entendendo os efeitos da própria ação, a partir do estudo desses mecanismos.

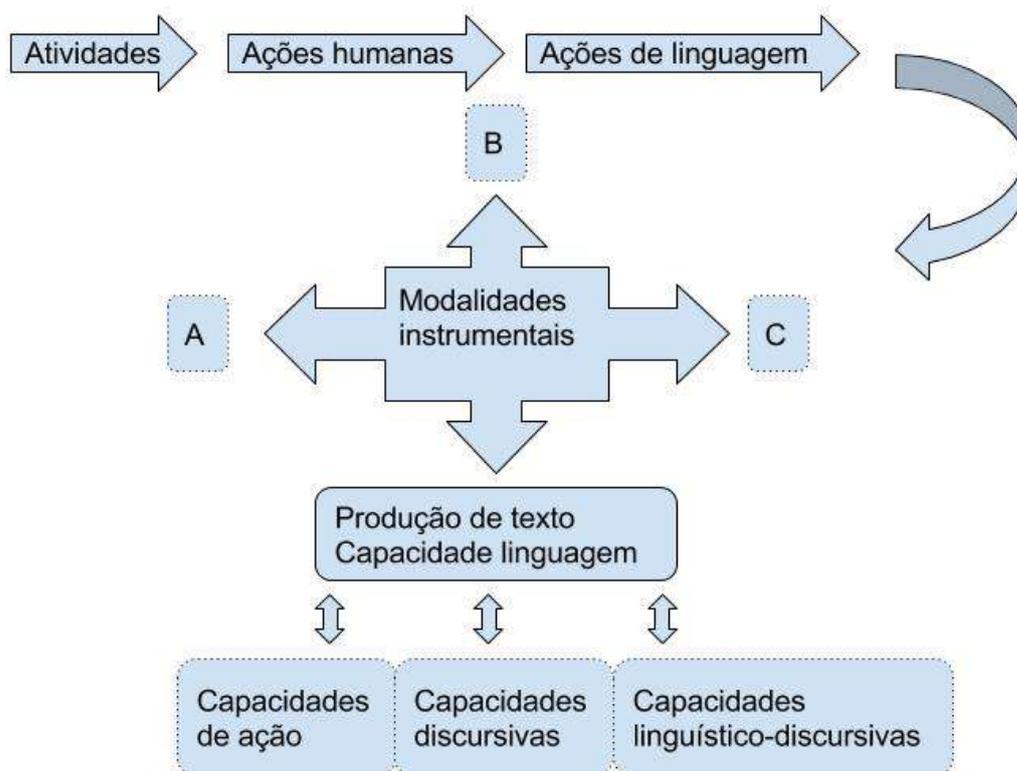
Nesse sentido, a própria leitura é uma ação de linguagem, pois produção, interpretação, compreensão e memorização são “condutas organizadas” dessa ação.

(Bronckart, Dolz, Pasquiér, 1993). De que forma, então, os alunos percebem essa capacidade no momento de leitura de um texto literário?

Para essa discussão, trazemos à tona o conceito de capacidades de linguagem (e não de competências, visto que estas retomam a ideia do inatismo, e o viés que defendemos perpassa pela interação, baseado nas ações humanas). Entendemos que as ações humanas são importantes e refletem-se no mundo que nos cercam, inclusive na construção dele, na organização do meio, através da linguagem; é o que vemos nos mundos representados e discursivos, e o que chamamos acima de ação de linguagem.

Para essa ação de linguagem, Bronckart, Dolz e Pasquiér (1993) distinguem “modalidades instrumentais de realização”, ou seja, ferramentas que pormenorizam o estudo da produção e compreensão de textos, da oralidade e da escrita deles. Para facilitar o entendimento desse “caminho”, observemos o esquema abaixo:

Figura 28 - Capacidades de linguagem



Fonte: arquivo pessoal

Por meio do esquema, percebemos três níveis de capacidades de linguagem imbricados na produção de texto. De que forma os alunos-leitores podem ser levados a perceber esses elementos, por meio da leitura de textos literários? O foco desta pesquisa é permitir que os alunos identifiquem e mobilizem duas categorias específicas dentro das capacidades de linguagem, quais sejam as capacidades de ação e as capacidades linguístico-discursivas, esta última com foco nas modalizações, mais precisamente a modalização pragmática, embora saibamos que as outras também se associam no processo.

Como norte para essa discussão, questionamos: como os leitores iniciantes, em fase de construção de uma cultura leitora, podem ser levados a relacionar as capacidades de ação de textos literários aos novos (e possíveis) sentidos do texto? Mais ainda, perguntamos “Como mediar a leitura de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, de modo que eles percebam o jogo de dizeres dentro do texto, a responsabilidade do que se diz e das atitudes tomadas, bem como as intenções que subjazem às vozes enunciativas? Antes de tudo, é preciso entender cada um desses níveis.

- a) As capacidades de ação, segundo Bronckart, Dolz e Pasquiér (1993), referem-se ao momento de produção do texto. Nesse nível, o sujeito agente recorre ao mundo virtual coletivo, a fim de transmitir uma mensagem, oral ou escrita, para alguém. Dessa forma, ele recorre ao contexto social, histórico e cultural, a fim de formular sua mensagem; estrutura o assunto do texto; analisa os possíveis discursos a utilizar; organiza seu texto a partir uma “base de orientação”.
- b) No segundo nível, denominado de capacidades discursivas, o agente do texto seleciona o tipo de discurso e recorre a estrutura dele, a fim de utilizar os elementos adequados, tais como verbos no tempo correto, adjuntos adverbiais, articuladores do texto...
- c) No terceiro nível há uma maior complexidade, uma vez que todas essas relações devem estar diretamente relacionadas aos mundos representados e discursivos, ou seja, aos “parâmetros sociais”. Os autores descrevem esse nível como sendo o das operações psicolinguísticas e o denominam de capacidades linguístico-discursivas.

Mesmo estabelecendo níveis voltados para o contexto de produção textual, nosso questionamento gira em torno de como o professor, profissional que vai pensar as atividades de sala por meio de ferramentas definidas, conduz o aluno a perceber esses elementos, mobilizando-os conscientemente e oportunizando uma compreensão mais ampla do texto literário.

Destacando as capacidades com as quais estamos trabalhando, de ação e linguístico-discursivas, percebemos que elas também são estudadas, no nível configuracional de Bronckart (1999), no qual também nos ancoramos. Em síntese, intentamos promover, por meio de uma sequência didática desenvolvida nas aulas de leitura, e da aula interativa e comunicativa de leitura, a mobilização das categorias abaixo elencadas:

a) Capacidades de linguagem, especificamente:

- Capacidades de ação;
- Capacidades linguístico-discursivas: o jogo de vozes e as operações de modalização.

No que tange às operações de modalização, enfatizamos as pragmáticas, visto que são elas as que colaboram para a explicitação das atitudes responsivas dos agentes (narradores e personagens), bem como suas intenções de ação ou fala. Além disso, são elas as que estão imbricadas às capacidades de ação. Para tanto, os textos analisados pelos alunos trazem segmentos em que podemos visualizar as intenções do discurso (*querer fazer*) e as razões do discurso (*dever fazer* e *poder fazer*).

Em decorrência dessas categorias, também analisamos se os alunos identificam as relações de poder presentes nos textos literários. Essas categorias são estudadas por Leurquin (2013) quando ela trata do conflito e do jogo de intenções e impedimentos em sala de aula de ensino e de formação professoral.

No texto de Pedro Bandeira, por exemplo, um dos personagens, Miguel (líder do grêmio estudantil e um dos protagonistas da história), discorda da opinião do vilão e rejeita o convite para se tornar parte da “quadrilha”. Levar o aluno a entender, por meio das modalizações pragmáticas, a intenção de cada personagem, as razões que cada um teve para tomar partido e a forma como cada um se dirige ao outro é de extrema importância.

Do mesmo modo, n'O sobrinho do mago, o personagem tio André reage de maneira diferente ao se dirigir a outros personagens: à feiticeira Jadis e ao sobrinho (Digory Kirke). O que o faz mudar de postura? Quais palavras mostram o quanto esse personagem foi “esperto” ao convencer seu sobrinho a não deixar sua colega (Polly Plummer) em outro lugar sozinha? Essas questões podem ser respondidas pelos leitores quando eles mobilizam as operações de modalização.

É impossível afirmar que só exista essa modalização em ambos os textos literários. Justamente por serem literários, encontramos todas as outras e o trabalho com uma, de alguma forma, perpassa o estudo das outras. Nesse sentido, é interessante colocarmos aqui quais as outras modalizações que se apresentam nos textos.

Na mesma ordem em que são apresentadas por Bronckart (1999), ratificamos:

- a) a primeira, denominada modalização lógica, analisa os valores de verdade nas ações e falas presentes. Por isso, o entrelaçamento com o “mundo objetivo” é maior. Em A Droga da Obediência, um dos personagens, Doutor Q.I, é questionado quanto aos seus objetivos. Os Karas (grupo de alunos que investiga as ações do vilão - no caso, os sequestros) analisam se o que o ele pretende é algo provável de acontecer, necessário ou eventual.
- b) A segunda modalização é a deôntica. Subjacente aos valores do “mundo social”, essa operação é avalia as opiniões e regras que construídas em sociedade. O fato de uma criança ter de obedecer aos adultos ou o fato de um tio ter responsabilidade sobre a vida de um sobrinho são exemplos que aparecem nos livros que os leitores, a partir dessa operação de linguagem, podem analisar.
- c) A terceira modalização é a apreciativa. Voltada mais especificamente ao “mundo subjetivo”, ela revela o julgamento das ações e fala dos outros. No texto de Pedro Bandeira, percebemos o momento em que as crianças diferenciam os bons detetives dos maus, questionando o dever da justiça, a obrigação policial. No segundo texto, a forma como Aslam avalia o comportamento de Tio André, que, embora seja considerado errado pelas crianças, é justificável pela vivência.
- d) Por último, mas já explicado, a modalização pragmática, que garante a responsabilidade sobre o que é dito (ou escrito). No primeiro livro, na cena

em que o personagem Chumbinho envia uma mensagem, no banheiro da escola, para os colegas, há uma atitude responsiva. Os outros personagens vão acreditar no que ele disse? O agente é alguém que inspira confiança? De fato, ele poderia enviar tal mensagem? São perguntas que podem ser feitas para analisarmos a modalização pragmática. Da mesma forma, no segundo livro, no momento da criação de Nárnia, quando o personagem, Leão, abre sua imensa boca e, com seu canto, tudo é criado. Com que autoridade o Leão teria para tomar tal atitude? Quem ele representa? Como essa ação é sentida nos outros personagens? Com quais intenções são criadas cada ser em Nárnia?

Para efeito didático, entretanto, optamos por focar em uma delas: a pragmática, mas é significativo, como já afirmado anteriormente, entender que as operações de modalização são imbricadas e devem ser estudadas tendo em vista a inter-relação entre elas.

4.5 O papel do professor como mediador no processo de ensino de leitura

O trabalho ora desenvolvido apresenta uma sequência didática, realizada nas aulas de leitura, interativas e comunicativas, com foco no texto literário, partindo da mobilização dos mecanismos enunciativos e do contexto de produção, mais especificamente as vozes enunciativas e as modalizações pragmáticas.

Nessa perspectiva, cabem, portanto, reflexões que não devem ser deixadas de lado, pois compreendem um dos principais pilares desse trabalho: o professor. Para nos nortear, questionamos: Como se caracteriza o trabalho do professor - a sala de aula? Qual o contexto de produção dos módulos de nossa sequência didática aplicada à leitura, numa sala de aula do Ensino Fundamental? De que modo essas informações estão aplicadas no *métier* do professor de Língua Portuguesa? Que instrumentos são movimentados no processo de construção da sequência? Como esses instrumentos interferem na zona de desenvolvimento proximal dos alunos?

Para guiar nossas reflexões, o artigo de Machado e Bronckart (2009) define que

o trabalho do professor, especificamente o seu trabalho em sala de aula, mobiliza seu ser integral, em *suas diferentes dimensões* (físicas, cognitivas,

linguageiras, afetivas etc.), com o *objetivo* de criar um *meio* propício à aprendizagem de determinados conteúdos e o desenvolvimento de determinadas *capacidades dos alunos*. A realização dessa atividade é sempre orientada por *prescrições* e por *modelos de agir*, que são apropriados pelo professor, e desenvolvida em interação permanente com a atividade de outros actantes (dos alunos, principalmente) e com a utilização de *instrumentos materiais ou simbólicos*, oriundos da apropriação de *artefatos* disponibilizados pelo meio social. (MACHADO, A-R; BRONCKART, J-P, 2009, p.40)

Claramente, o trecho acima possibilita-nos perceber que o professor, agente de ações, está implicado em todo o processo de uma sequência didática e se envolve de várias formas. Com o envolvimento, as consequências são inúmeras: o cansaço físico, o embate emocional com os alunos, com os colegas, com a gestão...Tudo isso, para criar um meio que possibilite a aprendizagem dos estudantes.

O caráter interacional fica evidenciado no trabalho do professor e, além disso, reforça a sala de aula como espaço coletivo, mediado por ele. Portanto, apresentamos o trabalho docente pertencente a dois grandes momentos (mas não antagônicos e isolados, e sim complementares e dependentes): no primeiro momento, recorreremos ao conceito Interacionista de leitura, visto que o aluno interage com o texto ou com alguma atividade de modo pessoal; no segundo, servimo-nos da concepção Sociopsicolinguística de leitura, pois a relação entre os agentes (professor - aluno) é intensa e, a partir dela, construímos conhecimentos e ressignificamos outros. Essa construção de saberes perpassa por processos psicológicos e sociais, formados historicamente e inseridos numa determinada cultura.

Como Bronckart (1999) afirma, o ser humano é social e coletivo, portanto, seu agir comunicativo transparece sua realidade, ou seja, seus mundos representados. Os alunos, como agentes sociais, historicamente e culturalmente situados, também, constroem relações sobre o mundo físico, social e subjetivo, verbalizando, na maioria das vezes, na sala de aula, junto aos professores.

Nesse sentido, como construir atividades de linguagem, tendo em vista esse contexto social e histórico? Acreditamos que é possível, não sem muito esforço, mas buscando *artefatos* mais próximos da realidade dos alunos e da própria escola.

Acreditamos, a partir do exposto, que os professores (também mediadores), podem intervir, por meio de instrumentos (*artefatos disponibilizados pelo meio social*), na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, a fim de que seus alunos atinjam determinados objetivos, construam (ou ressignifiquem) conteúdos, bem como

desenvolvam capacidades. São, assim, reivindicadas *ações*, inerentes ao *métier* do professor, para que os alunos atinjam a zona de desenvolvimento potencial.

O conceito de ação é ancorado, por nós, nos estudos de Vygotsky e, posteriormente, nos de Bronckart (1999). São consideradas ações os comportamentos humanos subjacentes a motivos, a intenções e a responsabilidades. Segundo a teoria do ISD, “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.” (BRONCKART, 1999, p. 42). Desse modo, o *agir professoral*²⁷ é oriundo das atividades sociais, coletivas e, por conseguinte, interacionais. É, ainda, realizado de forma consciente, uma vez que está sujeito às avaliações sobre suas atividades.

Nesse ponto, explicitamos, de acordo com o quadro teórico do ISD retomado, as categorias de avaliação sobre as atividades:

- a) agir teleológico: são as avaliações formuladas em virtude da validade do agir, sua relação mais próxima é com o mundo objetivo;
- b) agir social: é regulado pelas normas sociais, validando as atividades conforme as regras estabelecidas pelo coletivo. Sua relação mais próxima é com o mundo social;
- c) agir dramático: mais próximo ao mundo subjetivo, estabelece as expectativas sobre o agir, a *autenticidade sobre as atividades realizadas*.

Partindo do exposto e relacionando ao trabalho do professor, percebemos que a criação de módulos de uma sequência didática é uma atividade responsiva, que prescreve várias outras atividades. O docente tem consciência de que será avaliado, não só pela coordenação pedagógica ou por seus pares, mas também pelos próprios receptores (alunos, que também se apropriam desse processo de validação).

Além disso, o docente internaliza essas categorias aplicando-as a si mesmo, avaliando seu *métier*. Nesse processo, ele reconfigura o próprio agir. É, portanto, o que Bronckart (1999) chama de *caráter metadiscursivo*.

a ação humana em geral se apresenta, do ponto de vista externo, como um recorte da atividade social operado pelas avaliações coletivas e, do ponto de vista interno, como produto da apropriação, pelo organismo transformado em agente dos critérios dessa avaliação. (BRONCKART, 1999, p.45)

²⁷ Agir professoral, segundo Cicurrel (2011), “é um conjunto de ações verbais e não verbais preconcebidas ou não que põe em evidência um professor para transmitir e comunicar saberes ou um “poder saber” a um dado público num dado contexto”.

Segundo o teórico, essa confrontação de validações, ora internas ora externas, é importante para a autorreflexão e a tomada de consciência dos agentes. Na sala de aula, esse jogo de dizeres é constante e a metadiscursividade é evidente. Alunos e professor (agentes da situação) internalizam o agir e validam as próprias ações. De fato, o labor docente deve ser organizado de racional, com atividades planejadas e ações claras, para que os objetivos previamente estabelecidos sejam alcançados.

Para finalizar, retomamos as informações apontadas ao longo do capítulo, apontando as principais relações. Ao final, propomos desdobramentos no quadro teórico e sua aplicação na leitura de textos literários. Primeiramente, consideramos nossa pesquisa como pertencente ao quadro do ISD, tendo em vista usarmos os modelos Interacionista e Sociopsicolinguístico de leitura. O primeiro, entendendo a importância da relação leitor-texto. O segundo, percebendo a coletividade do ambiente educacional e o aspecto de mediação atribuído ao professor.

A partir dos estudos vygotskyanos, já comentados, a respeito das zonas de desenvolvimento, podemos agir de forma consciente e organizada sobre objeto de ensino, com o fito de que o receptor ressignifique conhecimentos. Para tanto, Bronckart (1999), ampliando os estudos de Vygotsky, trouxe à tona, novamente, a importância das atividades, principalmente as atividades de linguagem (*organizações funcionais de comportamento*). Foi por meio delas que focalizamos duas categorias, com as quais trabalhamos durante a pesquisa: capacidades de ação e capacidades linguístico-discursivas.

As capacidades de ação estão diretamente relacionadas ao mundo objetivo (ou seja, ao mundo físico), principalmente no que diz respeito ao contexto de produção. Nesta categoria, deve-se ficar claro que evidenciamos a situação de produção do professor quando da construção dos módulos da SD e das aulas de leitura. Para a aplicação da pesquisa, entretanto, utilizamos essa categoria, com o intuito de perceber como os alunos relacionam o contexto de produção dos textos literários estudados ao contexto discursivo (interno, portanto).

As capacidades linguístico-discursivas foram utilizadas para estabelecer relações com o jogo de responsabilidades dentro do texto literário, principalmente no que tange à modalização pragmática. As duas capacidades supracitadas coadunam-se com o que Machado e Bronckart (2009) chamam de nível enunciativo. A partir dessa análise textual, possibilitamos aos alunos mobilizarem o jogo de vozes dentro do

contexto discursivo (e a identificação de um texto polifônico), bem como perceber a responsabilidade do que se diz e quais instâncias responsabilizam-se sobre determinadas atitudes.

Partindo desse princípio, analisamos o trabalho docente, com vistas a referendar a figura do professor como mediador e referencial de leitura. Ademais, estabelecemos que o *agir professoral* carrega em si motivos, intenções e responsabilidades. Sobre ele, cada profissional julga o trabalho do outro e de si. Essas categorias de julgamento/validação (*agir teleológico, agir social e agir dramático*), quando internalizadas, produzem o que Bronckart chama de metadiscorso e propicia a tomada de consciência e autorreflexão do *métier* do professor.

De posse desse quadro teórico, propomos que tais instâncias do ISD possam ser estudadas pelo viés da leitura, ou seja, na apreensão dos textos pelos leitores. Neste trabalho, buscamos entender como o professor pode, a partir desse panorama, permitir que o aluno mobilize categorias linguísticas, para ampliar seu repertório leitor (cultural e social). Acreditamos, então, contribuir com o cenário do interacionismo sócio-discursivo no Brasil.

Os próximos capítulos tratarão de quais aspectos metodológicos escolhemos para gerar e analisar nossos dados de pesquisa e de como essas categorias foram analisadas.

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Estabelecermos prioridades, a partir de um diagnóstico da situação, e depois elencarmos procedimentos a serem trabalhados neste estudo é de fundamental importância. Nesse ínterim, a metodologia tem como função básica conduzir a pesquisa de acordo com as exigências científicas.

Em nosso construto metodológico, foi necessário ancorarmo-nos no método da pesquisa-ação, uma vez que esta pressupõe uma forma de ação planejada para problemas coletivos. Com a finalidade de facilitar a busca de soluções em contextos de base empírica, a pesquisa-ação pode ser utilizada em diversas áreas, a exemplo da educação, da comunicação, do serviço social. É a partir da pesquisa-ação, tomada neste trabalho como eixo norteador metodológico, que analisamos problemas específicos, os quais proporcionaram a tomada de consciência dos participantes da pesquisa e possibilitaram produzir conhecimento.

Segundo Thiollent (2008), há alguns aspectos essenciais da pesquisa-ação. O autor, nesse sentido, afirma que, na pesquisa-ação,

- a. há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b. da interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ações concretas;
- c. o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d. o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas de situação observada;
- e. há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f. não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 2008, p. 18-19)

Vale ressaltar, dentro desse processo, a aprendizagem como parte planejada, mas também cotidiana dos sujeitos. Como estamos imersos no contexto escolar, temos como função educar, comunicar e organizar saberes científicos, de forma sistematizada, comunicando-nos com todos os sujeitos participantes. Nesse sentido, as técnicas metodológicas devem ser pensadas duplamente, para a pesquisa e para a vida prática.

A abordagem deste estudo é considerada qualitativa, tendo como foco contribuir para a compreensão de fatos. Há, portanto, um plano de ação, de forma que esta seja planejada, consciente e não trivial. Tal plano, além do planejamento sobre o objeto de análise, envolve a deliberação das diretrizes propostas e a avaliação das mesmas.

Navarrete (2009), Martins e Theóphilo (2007) e Ethos (2003 *apud* COSTA e COSTA, 2015, p.39-40) acrescentam que, na pesquisa qualitativa, a realidade é construída socialmente e os dados são diversos, construídos a partir da interação humana. A pesquisa-ação corrobora com tais apontamentos. Nesse sentido, é preciso, antes de analisarmos cada etapa metodológica, jogarmos luz sobre os sujeitos e o local de convivência dos mesmos.

5.1 Delimitação do Universo

A pesquisa vigente teve como sujeitos ativos e participantes alunos do 9º ano de uma escola pública da rede estadual de ensino. A instituição, denominada Escola de Ensino Fundamental e Médio Governador Virgílio Távora, situa-se na regional VI, na grande Messejana, Fortaleza, Ceará. Tal região estende-se por um território geográfico bem diversificado, envolvendo vários (sub) bairros e conjuntos. A escola em questão localiza-se no centro dessa região, considerada urbana, perto de, pelo menos, três outras escolas da mesma rede pública de ensino (tanto de caráter regular quanto de caráter profissionalizante) e próxima a várias da rede municipal. Há também, ao redor da escola, linhas de ônibus, avenidas, um hospital de público de referência, padarias, supermercados...

Enfim, é um lugar bastante movimentado, conhecido na comunidade e considerado de fácil acesso, embora, por descaso governamental, seja considerado pelos pais e alunos perigoso, visto as ocorrências de assalto. É possível afirmar que, em virtude da grande quantidade de colégios na mesma localização, a escola enfrenta dificuldade para angariar matrículas e, por conseguinte, alunos em sua instituição. Esse fato é comprovado, tendo em vista a quantidade de alunos matriculados por sala (que se comparada a outras escolas próximas, é considerada pequena). Na turma em que aplicamos esta pesquisa, por exemplo, o número de estudantes matriculados (e frequentando) são 27. Somamos a esse cenário um quadro complexo de evasão escolar

e, fugindo à regra das escolas estaduais, uma grande quantidade de turmas de nível fundamental, se comparadas à quantidade de turmas do Ensino Médio.

Funcionam na referida escola, quatro turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II (três pela manhã e apenas uma à tarde), além de outras 4 turmas de Ensino Fundamental II e 6 de Ensino Médio. À noite, apenas turmas de Ensino Médio. Dentro desse universo de alunos, as turmas de Ensino Fundamental são a grande preocupação da escola, visto que pertencem a um momento de transição na educação básica (fim do Fundamental II para o Médio) e merecem atenção diferenciada. Os alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental ainda participam de avaliações externas, como o Sistema Permanente de Avaliação e Ensino do Estado do Ceará (SPAECE) de forma censitária, mas não tem como foco o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como as turmas do Médio.

É importante esclarecer que há três professores de Língua Portuguesa diferentes para assumir as quatro turmas de 9º ano. Entretanto, os planejamentos são feitos de maneira isolada. Cada professor responsabiliza-se por seu Plano de Curso e, dificilmente (pelo menos até o momento desta pesquisa) não houve um encontro coletivo, a fim de estabelecer metas de aprendizagem. As trocas de experiências são feitas de forma aleatória e informal.

O público-alvo desta pesquisa é uma turma pertencente ao 9º ano A, turno matutino, do Ensino Fundamental II na EEFM Governador Virgílio Távora. Com 27 alunos, essa classe tem, em sua carga horária semanal, cinco horas-aulas de Língua Portuguesa. Dos 27 alunos, todavia, apenas um não terá seus dados levados em conta nesta pesquisa, visto que sua dificuldade de leitura refere-se a transtornos de aprendizagem, comprovado por laudo médico pericial. Nesse caso, o aluno é acompanhado especificamente pela célula de Atendimento Educacional Especializado (AEE), na própria escola.

Os outros 26 alunos participaram da pesquisa, a fim de que pudéssemos, com maior propriedade, entender os obstáculos para a compreensão textual deles e propor atividades que pudessem ajudá-los a desenvolver determinadas capacidades de linguagem. Dos 26, entretanto, somente foram analisados os registros dos alunos que participaram de todos os módulos. Essa decisão foi tomada tendo em vista o percurso da sequência didática, ou seja, numa SD, as oficinas são elaboradas com base em uma sequência de atividades bem articuladas. Nesse sentido, quando o aluno não participa

das atividades previstas, há uma quebra na trajetória e os conteúdos estudados ficam lacunados.

No Plano de Curso da disciplina de Língua Portuguesa dessa turma, podemos perceber a divisão dos conteúdos, didaticamente, em dois grandes eixos: o de produção textual (foco na escrita) e o de leitura de texto literário (foco na leitura). Os elementos gramaticais são trabalhados a partir das dificuldades dos alunos, nas aulas de escrita. Não há determinação da coordenação pedagógica para, durante as aulas, esses eixos serem trabalhados separadamente ou em carga horária específica, cabendo ao professor eleger o melhor método para ministrar suas aulas.

5.2 Métodos de Procedimento

Para dar conta de nossa proposta de trabalho, formulamos módulos de uma sequência didática adaptada ao ensino de leitura de textos literários, focando nos mecanismos enunciativos propostos por Bronckart (2003), que são as vozes enunciativas e a modalização pragmática. Além disso, trabalhamos as capacidades de linguagem, mais especificamente as capacidades de ação e as capacidades linguístico-discursivas. Para a programação das aulas comunicativas de leitura, utilizamos Leurquin (2015), que revisitou os estudos de Cicurel (1991).

Prevemos a utilização de um bimestre – com 3h/a semanais destinadas especificamente à leitura do texto e às atividades em sala, o que corresponde a pouco mais de dois meses, pois, como já visto, nesta escola, os alunos do 9º ano participam das aulas de Língua Portuguesa em 5h/a por semana. Além desse tempo, utilizaríamos as horas semanais de planejamento previstas em lei e horários extras, da própria pesquisadora, a fim de montar as atividades de leitura com base nas categorias teóricas escolhidas.

A ideia inicial era formular uma SD, utilizando a leitura de um único texto literário. Essa possibilidade, entretanto, acabou sendo repensada. Acreditamos que o trabalho com um único texto literário poderia ser insuficiente para estabelecer as conexões necessárias com os alunos, desenvolver as atividades dentro da zona de desenvolvimento proximal dos estudantes e perceber, posteriormente, se eles revelavam progresso, no que se refere à percepção dos mecanismos estudados e à mobilização de capacidades específicas.

Dessa forma, reformulamos a SD e adaptamos o tempo de pesquisa. Utilizamos, portanto, os 2º e 3º bimestres escolares, ou seja, pouco mais de quatro meses, para a leitura dos textos, bem como produção e realização dos módulos. A situação inicial da SD iniciou-se com a aplicação de uma atividade de leitura sobre um texto narrativo curto, a crônica *o homem trocado*, de Luis Fernando Veríssimo. Escolhemo-lo por se tratar de um texto que apresenta características narrativas semelhantes aos textos literários sobre os quais desenvolveríamos as atividades nos módulos da SD. Ademais, com um texto de extensão menor, poderíamos identificar os obstáculos dos alunos de forma mais rápida.

Essa atividade foi realizada ainda no 1º bimestre. Somemos a isso o prazo em que apresentamos o texto literário seguinte e trabalhamos a motivação para a aquisição do mesmo. Assim, podemos afirmar que o tempo total de pesquisa (incluindo todos os momentos) foi de três bimestres (mais da metade do ano).

Decidimos pela leitura de dois textos literários, são eles: *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira, e *O sobrinho do mago* (em *As crônicas de Nárnia*), de C.S. Lewis. Posteriormente, em subtópico específico, justificamos os motivos para que esses livros fossem escolhidos.

Vale ressaltar que, numa sequência didática, pensada de forma a seguir os postulados de Schneuwly e Dolz (2004), os módulos são voltados não para a leitura, mas para a produção de textos. Eles são elaborados após a escrita inicial, ou seja, é a partir dos problemas apresentados pelos alunos na primeira produção que selecionamos dispositivos necessários para superá-los. Em nossa pesquisa, tratamos da leitura, portanto, não fizemos, necessariamente, uma produção inicial, demos aos alunos uma atividade de leitura, com o intuito de averiguar o nível de conhecimento dos alunos no que tange à mobilização das estruturas do *folhado textual*.

Com base nos resultados das análises dessas situações, relacionamos as dificuldades dos alunos. Inicialmente, estabelecemos o trabalho com os mecanismos enunciativos, contudo, percebemos outro obstáculo linguístico recorrente e intrinsecamente ligado a esse nível do *folhado*: as *capacidades de linguagem* – mais especificamente as *capacidades de ação* e as *capacidades linguístico-discursivas*. Para garantir o trabalho com essas categorias, reformulamos os módulos e construímos outros mais adequados.

Para explicitar o que desenvolvemos, construímos uma tabela do itinerário metodológico. Ele é dividido em dois momentos, compostos, basicamente, da mesma sequência de situações, quais sejam: apresentação inicial - leituras iniciais - módulos - leitura final (cada uma, com um breve relato).

Figura 29 - Organização da pesquisa numa visualização MACRO

→ Momento 01		
Texto literário: <i>A droga da obediência</i>, de Pedro Bandeira.		
Atividade	Relato	Carga/horária
Situação Inicial	<ul style="list-style-type: none"> •Indicação dos livros a serem lidos; •Métodos para aquisição de material (suportes dos textos literários); •Negociações: nova ambientação de aulas (biblioteca ou sala de vídeo) •Construção da Roda de leitura: marcação de dias e carga/horária disponibilizada; •Projeto comunicativo: estimular a leitura do livro por meio do esboço do gênero textual cartaz; 	1º bimestre (Apresentação e motivação pontuais)
Atividade de Leitura Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade sobre o texto <i>O homem trocado</i>, de Luis Fernando Veríssimo (diagnóstico dos obstáculos dos alunos) 	2h/a
MÓDULO 01	<ul style="list-style-type: none"> •Ativação de conhecimentos prévios a partir da capa (título - inferência, associação de palavras-chaves, antecipação de cenário, antecipação de personagens, antecipação de enredo); •Sondagem: mundo objetivo / capacidades de ação; •Professor animador / referencial de leitura •Leitura em voz alta e dialogada dos dez primeiros capítulos •Atividade sobre os capítulos lidos (Roteiro) 	2º BIMESTRE
MÓDULO 02	<ul style="list-style-type: none"> •Leitura dialogada; 	

	<ul style="list-style-type: none"> •Capacidades de ação •Atitude responsiva dos personagens 	
MÓDULO 03	<ul style="list-style-type: none"> •Leitura dialogada; • Vozes enunciativas, intencionalidade e responsabilidade discursiva; 	
MÓDULO 04	<ul style="list-style-type: none"> •Leitura dialogada; • Vozes enunciativas e as modalizações, com foco na pragmática. 	
Leitura Final	<ul style="list-style-type: none"> •Ressignificação: relação entre mundos representados (objetivo, social e subjetivo) e mundo discursivo: esboço de um CARTAZ. •Atualização dos conhecimentos •Identificação do próximo texto literário. 	
→ Momento 02 Texto literário: <i>As crônicas de Nárnia: O sobrinho do mago</i>, de C.S. Lewis.		
Atividade	Relato	Carga/horária
Situação Inicial	<ul style="list-style-type: none"> •Apresentação do livro •Motivação para aquisição do material •Reconfiguração da Roda de leitura •Projeto comunicativo: motivar a leitura do texto por meio do gênero textual bilhete; 	1 mês (aquisição do material) + 2h/a (ativação de conhecimentos prévios)
Atividade de Leitura Inicial	Reconsideramos: analisamos os módulos do primeiro momento, uma vez que os alunos iriam manter o cronograma de atividade e categorias a serem mobilizadas.	---
MÓDULO 01	<ul style="list-style-type: none"> •Aluno protagonista da leitura; •Leitura em voz alta / compartilhada pelos alunos; •Ativação de conhecimentos prévios a partir da capa (título - inferência, associação de palavras-chaves, antecipação de cenário, antecipação de personagens, antecipação de 	3º BIMESTRE

	<p>enredo)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Capacidades de ação (identificação e relações estabelecidas pelos alunos) 	
MÓDULO 02	<ul style="list-style-type: none"> •Aluno protagonista da leitura; •Leitura em voz alta / compartilhada pelos alunos; •Identificação das vozes; •Atitudes responsivas dos personagens: papéis sociais •Capacidade linguístico-discursiva: modalização pragmática 	
MÓDULO 03	<ul style="list-style-type: none"> •Aluno protagonista da leitura; •Leitura em voz alta / compartilhada pelos alunos; •Vozes textuais: polifonia nos discursos •Intencionalidade das vozes: foco nas vozes sociais. 	
MÓDULO 04	<ul style="list-style-type: none"> •Aluno protagonista da leitura; •Leitura em voz alta / compartilhada pelos alunos; •Intencionalidade das vozes •Intertextualidade 	
MÓDULO 05	<ul style="list-style-type: none"> •Aluno protagonista da leitura; •Leitura em voz alta / compartilhada pelos alunos; •Recuperar as relações intertextuais estabelecidas nos módulos anteriores; •Ressignificação: relação entre os mundos representados e discursivos; 	
Leitura Final	<ul style="list-style-type: none"> •Ressignificação: relação entre os mundos representados e discursivos por meio do gênero BILHETE; •Atualização de conhecimentos, por meio de filme; •Seleção, pelos alunos, do próximo texto literário. 	

Fonte: arquivo pessoal

A tabela mostra que a união dos dois momentos dá origem à sequência didática realizada na sala de aula de leitura. É válido ressaltar que o número de oficinas previstas para cada momento é pequeno, apenas cinco. Contudo, a carga horária

utilizada foi mais extensa. Isso aconteceu em virtude de o texto literário escolhido ser do gênero novela, portanto mais extenso.

É possível observar que não foram usadas todas as aulas semanais para a SD. Das 5h/a de Língua Portuguesa, apenas três eram reservadas para a leitura e a realização dos módulos. Na verdade, o previsto inicialmente era apenas 1h/a (no caso, toda quinta-feira). Entretanto, quando a turma percebeu que, além da leitura propriamente dita iríamos realizar atividades direcionadas ao texto, pediram que aumentassem o tempo destinado para essas aulas. Em comum acordo, nós decidimos que 2h/a seriam destinadas à leitura do texto e 1h/a à atividade sobre o texto.

Nesse caso, reservamos 3h/a para a SD. Em alguns momentos, feriados ou reuniões da própria escola impediram o desenvolvimento da atividade prevista para algumas aulas, portanto tivemos de constantemente adaptar a sequência. Os alunos, entretanto, pediram que o período da Roda de leitura não mudasse e que mantivéssemos o ritmo. Assim, em algumas datas, lemos de 4 a 6 capítulos seguidos, a fim de que os alunos não se esquecessem do enredo.

Antes de pormenorizar cada aula, é preciso entender o funcionamento de uma SD convencional (isto é, com módulos voltados à produção escrita), bem como seu fundamento e principais objetivos. Além disso, achamos valoroso detalhar os passos de uma aula interativa e comunicativa de leitura, uma vez que também a utilizamos para a realização dos procedimentos da aula de leitura.

5.3 A sequência didática na aula de leitura de Língua Materna

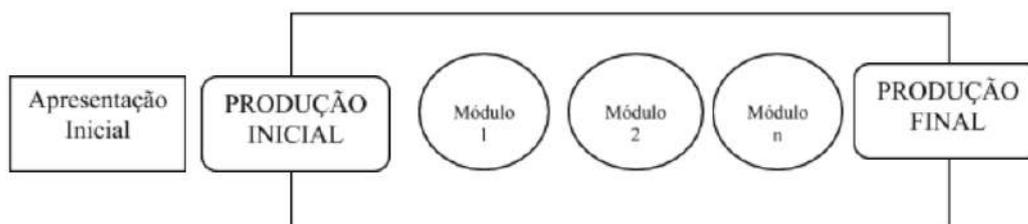
Apesar do enfoque dado às concepções de leitura e modelos de letramento, é preciso colocar às claras qual procedimento didático adotamos e em que nos fundamentamos. Destarte, é fundamental apresentar o conceito de sequência didática, pois esse termo é o elemento-chave para o trabalho com gêneros textuais, motivando o aluno a dominá-los. Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) explicam que uma sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B., 2004, p. 82)

Para que esse dispositivo fosse criado, foi preciso atender a algumas exigências do ensino de língua portuguesa, em suas expressões orais e escritas, por

exemplo, atender às dimensões textuais, com um material rico em textos de referência, ser modular e permitir a elaboração de projetos de classe. A sequência didática, portanto, cumpre tais condições, focando também em mais dois desafios: a criação de contextos de produção e de atividades e exercícios múltiplos e diferenciados.

De uma forma geral, eis o esquema da Sequência Didática:

Figura 30 - Modelo de sequência didática

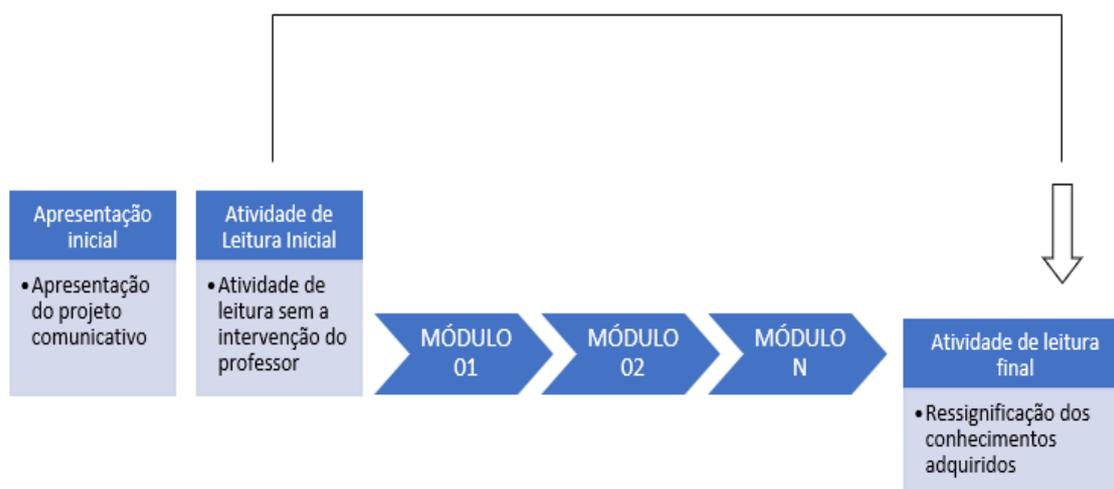


Fonte: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. e NOVERRAZ, M. (2004).

Por se tratar do contexto de formação de leitor de texto literário, igualmente importante é o papel do mediador no processo, neste caso o professor. Por essa razão, é relevante a proposta da aula interativa revisitada por Leurquin (2015). Nessa perspectiva, foi importante redesenharmos a proposta da sequência didática.

O modelo de sequência didática no contexto da leitura funcionou da seguinte maneira:

Figura 31- Adaptação do modelo de sequência didática proposto por DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B (2004).



Fonte: arquivo pessoal

Pela imagem acima, a aula de leitura se integra às sequências didáticas. Sobre esse modelo, explicaremos no percurso deste texto. É importante ressaltar as informações básicas de cada etapa da sequência. Nesse sentido, a “apresentação inicial” funcionou como uma apresentação do projeto comunicativo e uma preparação elementar para a leitura do texto literário inicial. Foram postos em discussão aspectos como gênero escolhido, audiência, forma de produção e participação dos sujeitos. Os estudantes puderam reconhecer, no projeto comunicativo, uma aprendizagem significativa e pertinente a eles.

No segundo momento, denominado pelos autores de “produção inicial” e ressignificado por nós, denominado de atividade inicial de leitura, foi quando os alunos revelaram seus conhecimentos prévios sobre o gênero estudado. Foi a partir de uma primeira atividade de leitura que o professor, após criteriosa análise, sabe em que nível intervir, ou seja, é uma atividade reguladora de toda a sequência. Assim, deve motivar todos os sujeitos participantes do processo.

A terceira etapa foi decomposta em vários módulos. Os autores afirmam que a base da sequência é partir do complexo para o mais simples e, depois, voltar ao complexo (em uma nova produção, no nosso caso, atividades de leitura). Durante os módulos, o professor deve trabalhar em níveis diferentes de aprendizagem, desde a representação da situação até a leitura do texto. As atividades modulares devem ser diversas e variadas, proporcionando aos alunos atrelarem-se ao dispositivo que melhor facilite a aquisição do conhecimento. Vale ressaltar que todas as atividades foram pensadas sobre a leitura inicial, portanto a responsabilidade do professor em analisar e reconhecer os principais obstáculos dos aprendizes é imprescindível.

Os autores sugerem, para o desenrolar da sequência, que seja feita uma lista de constatações, registrando os conhecimentos adquiridos pelos alunos. É durante os exercícios também que o docente estimula uma linguagem técnica sobre o gênero estudado, para que estes possam refletir sobre os próprios textos e seu comportamento frente a eles.

Entendemos as atividades modulares, portanto, como sendo interacionistas, construtivistas e, principalmente, sociais. Elas não são aleatórias, uma vez que o professor cria-as a partir da análise das leituras iniciais. Em nossa pesquisa, evidenciamos o trabalho com as capacidades de linguagem, no que se refere às capacidades de ação e às capacidades linguístico-discursivas. Para as primeiras,

promovemos a identificação do contexto de produção do texto literário e a reflexão e ressignificação dele por meio das relações que os alunos são capazes de construir, a partir da mediação do professor.

Para as capacidades linguístico-discursivas, tratamos do jogo de vozes no texto literários, bem como os alunos percebem-nas por meio das modalizações. Ademais, estabelecemos ligação entre o jogo de vozes no texto e as relações de poder, tanto no contexto interno da obra quanto no contexto externo a ela. Na última etapa da sequência, ou seja, a leitura final, os alunos podem demonstrar todo o aprendizado adquirido durante as atividades, ressignificando o próprio texto, por meio de outros gêneros orais ou escritos.

Conforme a sequência didática original, o professor, nesse momento, pode estabelecer critérios, em uma escala de avaliação, a fim de que os alunos atinjam-nos. Significa, então, que a última etapa pode ser utilizada como avaliação formativa, passível de nota. Em nossa pesquisa, decidimos não utilizar nota de qualquer natureza, tornando as atividades mais flexíveis e promovendo a ampliação da cultura leitora no aluno.

Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Michèle Noverraz (2004) apontam que a sequência didática (SD) formulada por eles inspira-se no ensino francês, no qual os alunos possuem mais possibilidades de se apropriar dos instrumentos de ensino, a fim de dominar determinados conhecimentos em diversas situações e desenvolvendo consciência comportamental de linguagem. No nosso caso, entendemos que possibilitar desenvolver capacidades de linguagem é necessário para que o aluno possa ler textos literários de maneira a perceber as modalizações presentes, a relações de poder estabelecidas ou o jogo de vozes em textos escritos em língua portuguesa.

É importante lembrar que os autores indicam a sequência também para gêneros discursivos orais, mas que, para este, em função de sua natureza, há de se ter alguns cuidados, como a possibilidade de gravação das aulas e atividades, a transcrição das falas ou uma escuta dirigida dos textos. É válido salientar que as SD permitem o trabalho não só com a estrutura do texto, mas com tópicos gramaticais, sintáticos e/ou ortográficos. Entretanto, esses pontos devem ser estudados quando tiverem significância no gênero escolhido e, principalmente, analisando o efeito deles no texto. A própria revisão textual possibilita uma revisão ortográfica, por exemplo. Logo, os estudiosos deixam claro que as SD não podem levar a totalidade das aulas de Língua Portuguesa, e

que se deve destinar tempo para o trabalho mais enfático para o funcionamento da língua.

Para esta pesquisa, desenvolvemos atividades modulares, a partir do gênero novela, isto é, do universo da ficção. A partir dele, promovemos a mobilização das capacidades de linguagem - com foco nas capacidades de ação e nas capacidades linguístico-discursivas, vinculados à leitura do gênero literário selecionado, tendo em vista que, na atividade de leitura inicial, os alunos demonstraram maior dificuldade na camada superficial do folhado do texto do Bronckart (1999). Nesse sentido, um dos pontos a serem trabalhados, dentro dos mecanismos de enunciativos, mais especificamente as vozes textuais e a modalização pragmática, seria como a voz dos personagens é reconhecida dentro do texto e como as atitudes de cada um deles (bem como o que é dito por eles) tem caráter responsivo, por exemplo.

O texto literário, nessa perspectiva, não seria estudado por si, num exercício de metalinguagem, por exemplo, ou em exercícios nos quais os alunos precisam apenas encontrar informações explícitas (o que consideramos um nível básico de interpretação textual e, por vezes, mnemônico). O texto passa a ser lido pela ótica do discurso. O aluno é levado a questionar a neutralidade (ou não) do que se diz, a responsabilidade sobre o que se diz. Para as questões relacionadas à organização da aula de leitura e das concepções nelas veiculadas, baseamo-nos nas etapas da aula interativa e comunicativa de leitura, pensada por Cicurel (1991) e ampliada por Leurquin (2015). No tópico abaixo, detalhamos os estágios dessa aula.

5.4 A aula Interativa de Leitura

De posse dos conhecimentos sobre as concepções de leitura e, principalmente, entendendo qual caminho deve ser o norte para as práticas de sala de aula, é imprescindível que os profissionais de ensino entendam como transpor tal modelo adotado ao fazer pedagógico. Nesse âmbito, destacam-se a formatação de uma aula interativa de leitura, pensada primeiramente por Cicurel (1991, *apud* LEURQUIN, 2001). E redesenhada por Leurquin (2015).

Essa proposta de aula interativa de leitura é incorporada às sequências didáticas e possui um papel fundamental nos módulos. Para isso, é preciso dizer que na

primeira atividade de leitura não deve haver interferência do mediador/do professor. Ele passa a assumir esse papel apenas a partir dos módulos.

Conforme explicita Leurquin (2001) em sua tese, há quatro etapas para uma aula interativa, pautadas sempre no objetivo da aula. Num primeiro momento, vê-se a necessidade de ativação dos conhecimentos prévios e orientação das atividades. Nessa sessão, os mediadores podem acionar tais conhecimentos dos alunos, antecipar cenários, a partir da memória episódica deles, além de possibilitar a associação de ideias com base em palavras-chave. Ainda na primeira etapa, não há contato com o texto, apenas formulação de hipóteses.

No segundo momento da aula, ainda se realiza a pré-leitura, ou seja, o estudante é levado a se familiarizar com o texto, num primeiro contato, observando-o e também antecipando fatos, personagens... Somente na terceira etapa é que, de fato, há um trabalho mais próximo com o texto, uma vez que o leitor terá objetivos para ler, confrontando suas hipóteses iniciais, partindo de uma leitura direcionada com “entradas” no texto. Segundo Leurquin (2001), Cicurel (1991) revela oito entradas no texto, são elas de arquitetura discursiva, na qual o aluno percebe os gêneros e sequências discursivas; de procura por elementos referenciais, em que são vistos elementos de coesão e coerência; entrada com intenção comunicativa, na qual se observam os atos de fala; entrada a partir das marcas enunciativas, na qual se estudam os modalizadores apreciativos; a partir de articuladores; entrada situacional; entradas a partir de citações no texto, visualizando e analisando marcas tipográficas; por fim, entrada a partir da progressão temática.

É justamente na terceira etapa que Leurquin (2015, *apud* LEURQUIN e CARNEIRO, 2014) redefine as entradas, com base no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1997). Nesse sentido, a autora reagrupa-as em três categorias, entretanto redimensiona uma etapa anterior, partindo do contexto de produção. Estabelece, portanto, diálogo sobre a escolha do gênero, o momento de interação, a posição do leitor-agente sobre os conteúdos a serem vistos.

Após o contexto de produção, a primeira etapa é a do nível organizacional, na qual são vistos os tipos de sequência discursiva, de discurso, o plano geral do gênero, bem como os mecanismos de textualização. A segunda etapa é a do nível enunciativo, ou seja, o trabalho com as vozes do texto, com o posicionamento dos agentes do discurso e, por conseguinte, suas modalizações. Na terceira etapa, focaliza-se o nível

semântico, no qual se estabelecem as figuras de ação, as intenções, motivos e recursos para o agir professoral.

Na quarta etapa de Leurquin (2014) – e também na proposta inicial, a de Cicurel (1991), professores e alunos são instados a relacionar os conhecimentos adquiridos aos prévios, reagindo ao texto e ressignificando-o. Nesta pesquisa é foco de nossa investigação. Todas as fases da aula interativa e comunicativa abordadas acima têm ligação com a prática social, tanto elucidada pela concepção de leitura sociopsicolinguística quanto apresentada pelo modelo ideológico de letramento.

É a junção dos pressupostos de uma aula interativa e comunicativa de leitura com as fases de uma sequência didática aplicada à leitura em que nossa pesquisa ancora-se. De forma didática e minuciosa, elucidamos abaixo nosso itinerário metodológico, com base na tabela criada no tópico 4.2.

5.5 Procedimento de geração de dados

Como observado na tabela presente no tópico 4.2, nossa sequência é composta por dois momentos. Abaixo, encontramos relatos sobre cada etapa, indicando facilidades e obstáculos encontrados na trajetória metodológica.

5.5.1 *Momento 01*

O primeiro momento foi pensado para realizar a sequência didática propriamente dita. Escolhemos, para tanto, a leitura do livro *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira (texto de 1984²⁸). Esse texto é composto por 30 capítulos (num total de 190 páginas).

5.5.1.1 *A situação Inicial*

Na primeira aula, o intuito era entender as possibilidades de aquisição do material (as condições financeiras dos alunos). Nesse sentido, como já explicado, acordamos que:

²⁸ Embora o texto seja dessa data, a edição lida foi a quinta, de 2014.

- Alguns alunos que possuíam celular com leitor de *pdf* poderiam levá-los para a sala de aula, a fim de que usassem esse suporte para a leitura nas aulas;
- Outros alunos, mesmo possuindo o aparelho, não levavam por medo de assaltos. Nesses casos, Possibilitamos a cópia do texto.
- Os alunos que não tinham condições financeiras para adquirir o livro e não possuíam celulares (ou não queriam utilizá-los na aula), poderiam sentar-se em dupla com quem tinha o livro impresso.

No primeiro encontro que tivemos com os alunos, apresentamos a eles nossa proposta de trabalho. Fomos claros quanto à leitura de textos literários, o que os deixou bem resistentes. Eles não entendiam como funcionaria. Pareceu-nos que nunca tinham passado pela experiência.

No plano de curso, estabelecemos, previamente, o estudo de um texto literário: *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira. Como não conhecíamos os alunos ou tínhamos noção de suas capacidades interpretativas, levamos em consideração a possível idade deles, o enredo da história (uma novela policial, com personagens adolescentes) e a linguagem utilizada (mais informal).

Estabelecemos também que o trabalho com leitura seria realizado às quintas, sempre num local diferente da sala de aula (preferencialmente na biblioteca). Além disso, explicamos que, ao final do primeiro texto literário, eles iriam desenvolver um cartaz para que falasse sobre a obra lida, a fim de que instigasse outros alunos a lerem-na.

5.5.1.1.1 Um parêntese: Escolha e distribuição dos textos literários na escola

É importante explicar o modelo de adoção de textos literários para os alunos desta escola. O grupo docente da área de Linguagens e Códigos (Língua Materna, Línguas Estrangeiras, Artes e Educação Física) não se reuniu antecipadamente para selecionar os textos literários que seriam trabalhados durante o ano, visto que essa iniciativa é isolada.

Embora os outros professores percebessem a importância da cultura leitora na escola, como mostram as entrevistas realizadas com uma coordenadora de área e também professora de 9º ano, não houve um trabalho uniforme previsto na *Semana*

Pedagógica ou em reuniões de planejamento semanal, a fim de que um texto em comum fosse adotado e estudado em diferentes aspectos, por mais de uma disciplina.

Inicialmente, com foco na aplicação da SD, pensamos em dois textos trabalhados, cada um, em um bimestre diferente. O único bimestre que não haveria o trabalho efetivo com textos literários seria o primeiro. Essa escolha foi estratégica. É fato que os alunos da escola pública precisam de incentivos maiores para uma mudança considerável em sua cultura leitora. Dessa forma, esse bimestre teve como função primordial incitar os alunos a adquirirem os livros selecionados pelos professores.

Poucas escolas da rede pública trabalham com textos literários longos na íntegra. Por essa razão, decidimos trabalhar com textos literários publicados gratuitamente na internet, ou seja, todos os textos utilizados são obras disponibilizadas gratuitamente em sites de domínio público, em formato *PDF*. Além desse critério de escolha, também consideramos os seguintes:

- a) História capaz de atrair os alunos, principalmente pela temática;
- b) Vocabulário adequado à série;
- c) Relação com outros textos em caráter semiótico (filmes, peças teatrais...)
- d) Relação temática entre a obra e algum tema abordado em aulas (no Ensino Médio, por exemplo, há uma estreita relação entre os livros e o estudo da Literatura).

Após a escolha dos livros, providenciamos o texto e o coordenador pedagógico responsabilizou-se por dialogar com os pais, no intuito de incentivá-los a adquirir os livros. De posse do material, os alunos puderam utilizá-los da forma mais conveniente (levando-o em *tablets*, *notebooks* ou nos próprios celulares, além de poderem imprimi-lo). Alguns pais preferiram a cópia do livro e alegaram dois motivos básicos: a visibilidade do texto no celular é baixa, comprometendo a leitura de quem já usa óculos; a possibilidade de assaltos nas redondezas da escola.

Alguns alunos, infelizmente, não adquiriram o material e, para tentar amenizar esses obstáculos, as leituras eram realizadas em duplas. Além disso, com o fito de que as atividades realmente acontecessem, dispomos de, pelo menos, cinco cópias “rotativas”, as quais eram disponibilizadas para a turma, a fim de facilitar a leitura da maior quantidade de estudantes.

Percebemos que mesmo solicitando e motivando os alunos, muitos sequer foram em busca dos livros (ou das cópias), por conta própria. Para ajudá-los, criamos

um grupo na rede social Facebook e disponibilizamos o livro em *pdf*, mas os que não tinham acesso, ainda não tinham o texto. Durante o bimestre, em todas as aulas, lembrávamos sobre o livro. Em algumas delas, o dispositivo tecnológico *Bluetooth* nos ajudou, uma vez que não tínhamos acesso à internet. Logo, por meio desse dispositivo, um aluno poderia “repassar” o livro para o outro na própria sala de aula, para quem disponibilizasse no celular.

No decorrer do primeiro bimestre (tempo que precisamos para a situação inicial), mais da metade dos alunos já estavam com o texto. Para contribuir com a turma, responsabilizamo-nos por algumas cópias “fixas”, que seriam usadas durante todo o período por quem não tivesse como adquirir.

5.5.1.2 Atividade de leitura inicial

Começamos a aula, observando quem já tinha adquirido o texto e instigando a compra do material, assim como fizemos durante todo o bimestre. Em seguida, explicamos aos alunos que eles iriam receber uma atividade de leitura sobre um texto e que eles deveriam respondê-la sem a ajuda do professor ou de qualquer colega.

As instruções foram que eles lessem individualmente e de forma silenciosa, respondessem na própria folha e, ao terminar, entregassem imediatamente ao professor. Além disso, foi pedido para que eles tentassem responder a todas as questões sem deixar respostas em branco.

Durante a aula inteira, a turma tentou responder aos questionamentos. Por fim, foram liberados, sem maiores explicações.

5.5.1.3 Módulos da sequência a partir do texto literário

Os resultados da atividade de leitura nos mostraram que os alunos tinham dificuldade em quase todas as camadas do folhado textual. Foi, portanto, uma escolha difícil estabelecermos o trabalho com uma. Entendendo que numa turma em que quase nenhum aluno tinha uma cultura leitora solidificada, decidimos trabalhar com as vozes e as modalizações no texto literário. Nesse caso, elencamos duas capacidades de linguagem importantes para que o aluno possa dar conta da compreensão de um texto escrito em língua portuguesa: as capacidades de ação e as capacidades linguístico-

discursivas. A partir dessas categorias (e dos conceitos subjacentes a elas), desenvolvemos os módulos da sequência didática expostos nos tópicos que sequeem.

5.5.1.3.1 Módulo 01: a predição como entrada no texto literário

Como dito antes, por conta própria, levamos algumas cópias para a sala. O intuito do primeiro módulo era:

- a) Ativar os conhecimentos prévios a partir da predição (capa: título - inferência, associação de palavras-chaves, antecipação de cenário, antecipação de personagens, antecipação de enredo)
- b) Desenvolver atividade sobre os capítulos lidos, por meio de um Roteiro.

Este módulo durou um conjunto de aulas, pois além da predição, demos início à leitura dos capítulos, por meio dos quais desenvolvemos a última atividade. Na predição, observamos com eles a capa, as cores, os formatos. Algumas perguntas desenvolvidas foram:

- a) Por que vocês acham que o livro se chama A droga da obediência?
- b) Que droga seria essa?
- c) Por que, no meio da capa, tem a expressão “Os karas”?
- d) Por que está escrito com “k”, no lugar de “c”?
- e) Vocês já ouviram falar de Pedro Bandeira?
- f) Já tinham lido ou conheciam algum livro dele?
- g) Quais livros vocês já leram aqui na escola?

A partir das respostas deles, formulamos outras. Por exemplo, alguns responderam que a droga poderia ser “maconha ou cocaína”, outros disseram que poderia ser “um modo de falar”. Quando você não gosta de algo é porque “é uma droga”.

De posse dessas respostas, perguntamos: “Se fosse uma droga como a maconha ou a cocaína, por que ela seria da obediência? Quem estaria fabricando essa droga?” De imediato, as respostas foram “os pais” ou “os professores”, já que queriam os filhos e alunos quietos.

Sobre o autor, muitos nunca ouviram falar de Pedro Bandeira (ou não lembravam). Sobre a cultura leitora da turma, alguns disseram ler mangás, outros gostavam de ler livros de sagas (séries que viraram filmes).

Em um segundo momento, levamos os alunos para a biblioteca e reiteramos o acordo feito com eles no primeiro bimestre: toda quinta-feira era dia de leitura e que, nesse dia, não precisavam trazer qualquer outro material, a não ser o texto escolhido. Outro acordo que reforçamos foi sairmos de sala de aula e lermos em outros ambientes, tendo em vista não só a familiarização com a biblioteca, mas a procura de uma sala melhor estruturada, pois a infraestrutura da sala de aula compromete a acústica, os alunos perdem a concentração mais fácil, ouvindo toda a movimentação do lado de fora.

Organizamos os alunos de modo que quem não estivesse com o livro deveria estar sentado com alguém que o tivesse imprimido (para facilitar a leitura). Começamos a ler o capítulo 01, em voz alta, com expressividade. Cada capítulo é curto, portanto a leitura era fluida. Quando nos deparávamos com alguma palavra que acreditávamos que eles não conhecessem, perguntávamos se eles sabiam o significado ou entendiam a situação até aquele ponto.

Foram lidos três capítulos em uma aula. Nas subseqüentes nos reunimos na biblioteca (em duplas ou em trios, por causa do espaço) e na sala de vídeo (por causa da acústica e do ar-condicionado). Em quase todas elas, assumimos a leitura do texto. Apenas em uma aula, pedimos para que os alunos lessem. Cada um assumiria um personagem e um aluno assumiria o narrador. A escolha de quem iria ler foi aleatória, mas feita por nós.

Constatamos, nesse momento, a pouca proximidade com texto literário (embora soubéssemos de que a pré-leitura não havia sido realizada). Fizemos essa estratégia em apenas um capítulo. Nos outros lidos no mesmo dia, pedimos que revezassem as vozes por parágrafo. Esse formato foi produtivo e não houve constrangimento entre os participantes.

Ao assumirmos predominantemente a leitura em voz alta, entendemos o papel do professor como referência de leitura. A entonação fazia-os perceber a intimidade com o livro. Isso ficou claro quando uma das alunas pediu para ler e o fez tentando seguir também uma entonação na fala das personagens. Foram lidos, seguindo a mesma estratégia de leitura, os dez capítulos iniciais.

No momento seguinte (após a conclusão desses dez capítulos), desenvolvemos uma atividade que questionava sobre o contexto de produção da obra. Buscávamos perceber se os alunos entendiam que explorar o mundo físico e o sociossubjetivo era importante para uma nova leitura do texto. Entregamos a cada

estudante um questionário, o qual explorava a percepção das capacidades de ação. Todas as respostas eram subjetivas. Os alunos receberam a atividade e, sozinhos ou dialogando com os colegas, responderam ao que era pedido. Caso não soubessem as respostas, deveriam responder “Não sei” ou deixar “em branco”. A reação dos participantes foi de rechaçar a atividade, ou seja, muitos deixaram em branco ou responderam de maneira incompleta.

Para garantir que os mecanismos trabalhados fossem, de fato, os maiores obstáculos enfrentados pelos alunos, consideramos como primeiro módulo a predição do texto e a leitura dos 10 primeiros capítulos. Reforçamos a leitura realizada em voz alta pelo professor, pois acreditamos no mediador como referencial de leitura para os estudantes, além de animadores.

Durante aproximadamente 7h/a, os alunos puderam ler e dialogar sobre o texto durante as aulas. Preferimos os dias de quinta-feira, pois tínhamos uma hora/aula e, com isso, evitávamos que as rodas de leitura fossem cansativas, tendo em vista o público-alvo que estava ainda construindo uma cultura leitora. Essa disposição foi mais fácil, porque o texto tinha capítulos curtos (uma média de 10 páginas). A expressividade foi bastante valorizada: o tom de fala nos diálogos e o ritmo de leitura, principalmente. Em momentos específicos, fazíamos pausas estratégicas para perguntar aos alunos se sabiam o significado de alguma palavra ou expressão em sentido metafórico ou se identificavam ironia na fala dos personagens, por exemplo.

Além disso, em clímax, questionávamos sobre o que eles achavam que iria acontecer com os personagens, qual desfecho momentâneo eles simulavam para a história e qual a opinião deles sobre as atitudes e discursos dos personagens.

As aulas deram-se, principalmente, na biblioteca da escola (um lugar pequeno, com mesas e cadeiras que estavam dispostas em duplas). A ideia original era fazermos um círculo, porém, tendo em visto o tempo que perderíamos para organizar a sala, achamos melhor mantermos como encontramos. Quando a biblioteca não estava disponível, nos reuníamos na sala de vídeo (lugar mais fácil para colocar as carteiras em círculo, além de ser mais silencioso, facilitando a concentração da turma).

Em cada dia de leitura, fazíamos um resumo estendido, retomando as leituras anteriores. Esse processo era de suma importância por dois motivos: o primeiro, reativar os conhecimentos adquiridos, estabelecer conexões e observar o que os alunos eram capazes de desenvolver a partir do texto e fazê-los ressignificar os conhecimentos,

tendo em vista seus mundos representados; o segundo, inserir os alunos faltosos na aula. Assim, quem não leu os capítulos anteriores poderia acompanhar as aulas da mesma forma, a partir de um breve resumo feito pelos próprios colegas.

5.5.1.3.2 Módulo 02: O contexto de produção da obra

O segundo módulo aconteceu quando os alunos já tinham conhecimento da história e entendiam, medianamente, o enredo. As principais complicações já haviam aparecido. Como feito em todas as aulas, começamos com o resumo estendido. Nas 2h/a de quarta, lemos do capítulo 11 ao 14. Na aula seguinte, em virtude de um evento na escola, os alunos foram liberados mais cedo. A outra aula disponível era numa quarta e, para não atrasar a leitura, refizemos o calendário de forma mais flexível, a fim de solucionar possíveis imprevistos – o que nos foi possível por causa da estrutura maleável da sequência didática, a qual pode ser constantemente modificada ao longo do processo, adequando-se às necessidades da turma.

Nessa aula, portanto, iniciamos com o resumo estendido feito pelos próprios alunos. Eles comentavam, de forma geral, os fatos da trama e nós direcionávamos perguntas para os pontos que acreditávamos serem importantes, além de fazer algumas ligações entre os personagens, para que a turma perceba a importância de relembrar o enredo da narrativa. Vale ressaltar que esse resumo foi direcionado também pelo título dos capítulos, que davam pistas sobre as ações. Em seguida, lemos mais três capítulos, mais uma vez, dialogando e discutindo sobre os fatos e tomadas de atitude dos personagens.

Após esse momento, a atividade foi entregue a cada um dos estudantes. Juntos, respondemos a todas as questões. Priorizamos ler, em voz alta, os enunciados, explicar oralmente, de forma minuciosa, o que a questão exigia e tentar formular uma resposta. A ideia foi fazê-los organizar as ideias oralmente para que, só então, eles pudessem escrever. Em nenhum momento anotamos as “respostas prontas” na lousa. Cada aluno, com base na leitura feita e na interação com os colegas, respondia sua atividade.

Somente a partir das questões, o contexto de produção da obra foi explanado e debatido entre a turma. Questões como o período ditatorial, bem como o uso de drogas lícitas e ilícitas entre os jovens foram os temas centrais dessa aula. Ao final, as

atividades foram recolhidas, entretanto, ainda sobrava um bom tempo para que pudéssemos aproveitar com os capítulos. Decidimos adiantar a leitura de dois capítulos e darmos início ao terceiro módulo.

5.5.1.3.3 Módulo 03: o jogo de vozes no texto literário – da intencionalidade discursiva à responsabilidade discursiva

Como nas aulas anteriores, começamos com o resumo estendido e partimos para a leitura dialogada. Na aula seguinte, de desenvolvimento da atividade, houve um imprevisto com a máquina de xerox da escola e o material não pôde ser impresso. As questões trabalhadas não poderiam ser copiadas na lousa, uma vez que eram grandes, envolviam texto e, principalmente, porque seria um tempo desperdiçado.

Nesse sentido, consideramos que a continuação da leitura dos capítulos seria a melhor forma de aproveitar o tempo e aprofundar no conteúdo que as questões exigiriam. Nesse sentido, organizamos a semana para que, neste módulo, fossem compreendidas três rodas de leitura – cada uma com a leitura dialogada de três capítulos - e um dia para realização da atividade de leitura – no qual também realizamos a leitura de um capítulo. Conseguimos, portanto, ler sete capítulos e desenvolver uma atividade de leitura.

Decidimos fazer o resumo estendido antes dessa atividade, tendo em vista que o tempo entre a leitura e o exercício foram maiores. Nos mesmos moldes que o anterior, lemos as questões, discutimos oralmente as respostas e só então eles as respondiam de forma escrita. Durante a leitura dos capítulos, fizemos entradas com o objetivo de perguntar aos alunos sobre a atitude dos personagens e por qual motivo eles tomavam certas atitudes. Além disso, tentávamos associar as ações narradas no texto com os mundos representados dos estudantes, com o objetivo de ressignificar constantemente a obra.

Outro fator preponderante nas rodas de leitura foram as entradas com o objetivo de mobilizar as atitudes responsivas dos personagens, o que normalmente gerava discussões em sala, tendo em vista que nem todos os alunos concordavam entre si. O professor, portanto, foi crucial, no sentido de orientar as discussões, questionar as respostas dos alunos e gerar outras perguntas, sem, contudo, afastar-se do enredo do texto ficcional.

5.5.1.3.4 Módulo 04: As modalizações no texto literário e as relações de poder estabelecidas.

Refazendo o esquema leitura-atividade da semana anterior, iniciamos a leitura dos capítulos. A realização deste módulo apresentou problemas em relação às condições de trabalho do professor. Isso exigiu uma mudança no espaço previsto para as atividades. Realizamos algumas rodas de leitura no pátio interno da escola, por apresentar melhores condições, embora ainda tivéssemos outros problemas.

Figura 32 - Roda de leitura no pátio



Fonte: arquivo pessoal

Ademais, outras situações desfavoráveis ocorreram, tais como eventos na escola e feriados, os quais tornaram o período não linear. Logo, para este último módulo, foram necessárias três semanas para dar conta da leitura de seis capítulos e a realização de uma atividade. Apesar das interrupções recorrentes, o módulo foi concluído com a realização da atividade de leitura, conforme previsto no planejamento realizado.

Como das outras vezes, o recurso do *flashback* foi utilizado, com o fito de fazer os alunos lembrarem-se das principais cenas. Salientamos que todos eles tinham acesso ao livro nesse período, logo alguns adiantaram a leitura por conta própria

(embora não tenha sido a maioria). Na aula, seja pelo celular ou pela cópia, os alunos foram solicitados a reler o título de cada capítulo e, assim, tentar lembrar-se das ações transcorridas. As passagens lidas traziam muita emoção à trama e os alunos responderam positivamente à leitura.

Observamos, nesse momento da nossa intervenção, que o ensino de leitura do texto literário assumia um papel fundamental. Os leitores, de fato, transportavam-se para o universo da ficção. Parecia muito evidente isso na turma. Pela primeira vez, observamos que essa atividade servia também como estratégia que lhes trazia tranquilidade em situações de estresse, a exemplo de um dia em que nossas aulas antecediam as avaliações da disciplina de Matemática.

Nas passagens lidas, pretendíamos, principalmente, que os alunos mobilizassem elementos linguísticos que identificassem as relações de poder na trama. Promovemos, por meio de entradas no texto, o trabalho com as capacidades linguístico-discursivas, no que tange aos elementos modalizadores. Perguntávamos se os alunos percebiam quais palavras mostravam a responsabilidade das entidades no texto, bem como se os alunos eram capazes de identificar as intenções ou as razões pelas quais determinados personagens agiam.

Durante as perguntas, nas rodas de leitura, os alunos respondiam oralmente e tinham a possibilidade de construir relações, concordando ou refutando as ideias formuladas pelos colegas, por meio de expressões como “eu não concordo com ele...” ou “mas eu acho que”. Consideramos que esses momentos foram relevantes para a formação de leitores críticos.

Vale ressaltar que estávamos finalizando a história e todos estavam ansiosos para ler o desfecho da narrativa. Defendemos que é no momento de interação em que a turma mais se desenvolve. É importante informar também que essa era a última semana de aula antes das férias e o último capítulo seria lido somente após um mês. Assim, deixamos o capítulo 30 para agosto, na certeza de que muitos deles já se antecipariam e leriam por conta própria o final.

Na volta das férias, realizamos um debate na turma, como forma de resgatar as informações do texto literário. Em seguida, desenvolvemos junto aos alunos a atividade de leitura, a qual, a qual compreendia resgatar as vozes enunciativas, identificando-as no texto literário, bem como promover a reflexão sobre a postura dos

personagens e razões para atitudes tomadas. Percebemos um retorno rápido da atividade, sem maiores dificuldades para a finalização do módulo.

5.5.1.4 *Leitura final*

A leitura final compreendeu um espaço de intersecção na turma sobre os pontos abordados no texto literário. Os alunos tiveram a oportunidade de, em uma aula, debater sobre os temas abordados e sobre a própria história. Essa atividade foi feita por meio da técnica já conhecida pelos alunos: o *feedback*. O intuito era, a partir do mundo discursivo, os alunos ressignificarem as informações, explorando o que aprenderam durante os módulos - o contexto de produção do texto, a atitude responsiva atribuída às personagens, as razões e motivos das ações realizadas ou o próprio enredo.

Desse modo, pedimos que os alunos confeccionassem o esboço de um cartaz, da maneira que achassem melhor, contanto que estimulassem a leitura do livro aos colegas de outras salas, sem contar o desfecho da história. O resultado não foi o esperado. Foi preciso muito esforço para que eles compreendessem a importância da atividade e realizassem-na. Apenas um aluno não a concluiu no tempo determinado.

Após o momento de produção do cartaz e conseqüente reflexão sobre a leitura, conversamos sobre o livro posterior: *O sobrinho do mago*, de C.S. Lewis. A construção desse debate e a forma como os alunos se posicionaram sobre os temas, num exercício de autonomia e reflexão, consideramos como complemento para a leitura final do texto.

Como uma estratégia de motivação e com o intuito de estreitar o contato dos adolescentes com o texto literário, não exclusivamente com o trabalhado, mas com outros títulos (inclusive *best sellers*, com os quais eles possuem mais afinidade, vito já terem ouvido falar), decidimos fazer um sorteio literário ao final de cada bimestre. Abaixo, podemos ver algumas fotos que mostram a atividade relatada.

Figura 33 – Sorteio literário com a turma



Fonte: arquivo pessoal

Figura 34 – Alguns livros sorteados



Fonte: arquivo pessoal

Encerrando o bimestre com o sorteio literário, passamos ao segundo momento de pesquisa, com a leitura do texto *O sobrinho do mago*.

5.5.2 *Momento 02*

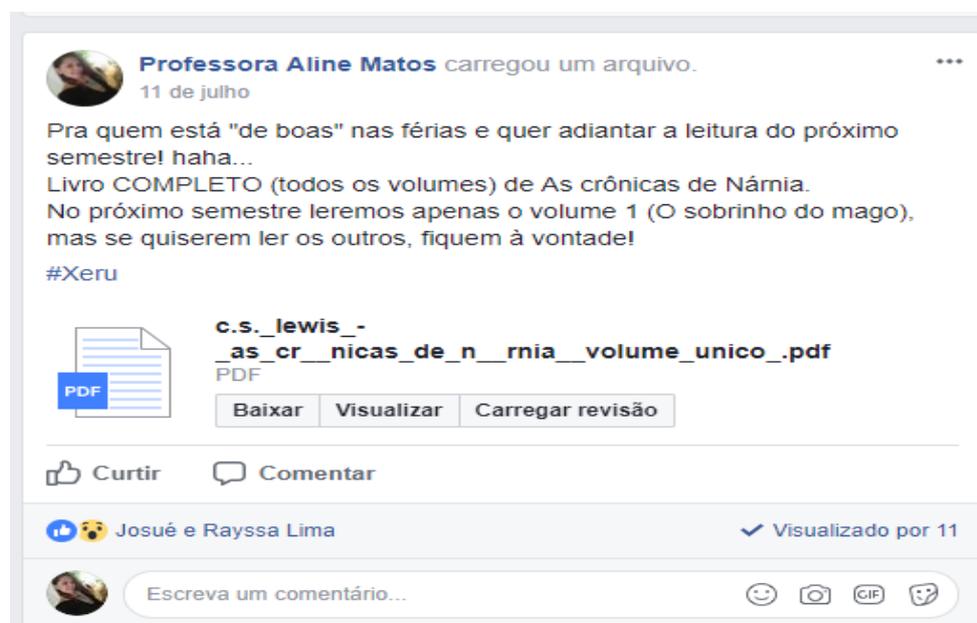
Na segunda etapa desta pesquisa, optamos por trabalhar com o livro *O sobrinho do mago*, em *As Crônicas de Nárnia*, de C.S. Lewis. Essa escolha parte dos mesmos critérios que o texto anterior. Em comum aspecto com *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira, temos o fato de ser uma narrativa (gênero novela), bem como de trazer suspense e aventura.

Embora não seja um livro de um escritor brasileiro, é um texto bastante conhecido pelo público infanto-juvenil, uma vez que alguns de seus volumes já foram adaptados para o cinema²⁹. Menor que o outro texto, *O sobrinho do mago* tem apenas 15 capítulos, também com uma média de 10 páginas cada (num total de 98 páginas), facilitando a leitura na sala de aula. A situação inicial e as leituras iniciais, descritas logo abaixo, foram menores, visto que a turma já estava alinhada ao esquema proposto: a construção da roda de leitura e as atividades de compreensão e reflexão do texto.

5.5.2.1 A situação Inicial

Como já havíamos lido o texto de Pedro Bandeira, não precisamos reservar capítulos para “introduzi-los” à cultura leitora. Portanto, utilizamos esse momento para reforçar a motivação em adquirir um novo texto, da mesma forma como o anterior. Além disso, um grupo no Facebook foi uma ferramenta essencial para compartilhar informações e motivá-los a ler. O texto era postado completo, em pdf (e com antecedência), nessa rede social, como mostra a imagem abaixo.

Figura 35 - Motivação para a leitura do texto literário via Facebook



²⁹ *The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe* (2005); *The Chronicles of Narnia: Prince Caspian* (2008); *The Chronicles of Narnia: The Voyage of the Dawn Treader* (2010). Em tradução para o Brasil: *As crônicas de Nárnia: O leão, a feiticeira e o guarda-roupa* (2005); *As crônicas de Nárnia: Príncipe Caspian* (2008); *As crônicas de Nárnia: A viagem do peregrino da Alvorada* (2010).

Fonte: arquivo pessoal

Ainda nesse momento, estabelecemos uma conexão entre o primeiro texto e o segundo. Perguntamos aos alunos se eles já tinham ouvido falar sobre esse livro e, como esperávamos, a resposta foi positiva. Apesar de muitos conhecerem o título, poucos tinham assistido a um dos filmes da série.

De acordo com nosso planejamento, deveríamos realizar a situação inicial de maneira mais rápida, considerando o fato de os alunos já terem participado do primeiro trabalho.

5.5.2.2 Atividade de Leitura Inicial

Em nosso planejamento, decidimos reconfigurar essa etapa, tendo em vista que os alunos já haviam realizados várias atividades de leitura no primeiro momento. Além disso, como processo metodológico, essa fase nos foi útil para compararmos com a primeira e verificarmos se os conteúdos estudados foram, de fato, fundamentais para a construção do leitor de textos literários. Nesse sentido, os módulos previstos para esse momento utilizaram-se das mesmas categorias enunciativas que o anterior. Consideramos, então, dar início aos módulos com as atividades do segundo texto literário.

5.5.2.3 Módulos da sequência

Abaixo, elencamos os módulos da segunda fase da pesquisa, com suas respectivas características e categorias mobilizadas para o trabalho com o texto literário.

5.5.2.3.1 Módulo 01: Autonomia aos alunos para explorar capacidades de ação

Para dar conta do primeiro módulo de atividades, no que concerne à realização das aulas de leitura e da atividade, precisamos de três aulas – o equivalente a duas semanas. Na primeira aula, a partir da capa, indagamos aos alunos sobre o que eles achavam que seria essa história, se eles faziam ideia de quem era o “Leão” da história. Os que assistiram ao filme tentaram “dar pistas” sobre os personagens e sobre a

ambientação. Perguntamos sobre o título, sobre o que era um “mago” e se eles já ouviram falar de Nárnia... Havia muitas referências, tornando o diálogo produtivo entre eles.

Na segunda aula, como estratégia de leitura compartilhada, decidimos que cada capítulo iria ser lido por um aluno diferente. Cada um se prontificou e demos início ao capítulo 01. Foi perceptível como a turma interagiu com o texto. Em algumas passagens, por exemplo, ouvíamos uma menina falar: “Toma!” (uma interjeição, que retrata o deboche com a atitude do personagem). Os outros diziam: “O coitado [do personagem]...”. Nesses momentos, questionamos o porquê de eles opinarem dessa forma e se todos concordavam com as observações feitas.

O espaço de leitura, portanto, tornou-se deles, os alunos eram protagonistas e tinham espaço para reflexões no momento da leitura. Quando os alunos passavam por vários trechos sem fazer algum comentário, parávamos a leitura e perguntávamos se eles queriam fazer alguma observação. Sentimos essa necessidade, uma vez que eles ainda não tinham certeza se poderiam interromper a leitura do colega para falar... Os olhares na sala mostravam isso. Às vezes, algum aluno tinha algo a dizer, porém ficava tímido para interromper a leitura do outro ou não sabia como fazer.

No segundo capítulo, a aluna responsável era muito dinâmica e, ao perceber passagens cômicas, irônicas ou que discordava da atitude dos personagens, parava a leitura por conta própria e fazia comentários. Além disso, quando não entendia alguma palavra, ela lia, questionava o significado... Os alunos participavam de forma constante! Isso mostrou, de certa forma, um protagonismo na condição de leitura que ela assumiu.

A empolgação da aluna foi tanta (com várias observações) que a leitura deixou de ser fluida e passou a ser interrompida. Os próprios alunos perceberam e argumentaram sobre o fato. Um fator que carece de ser destacado, nessa aula, diz respeito ao conceito de biblioteca. Observamos como este espaço ainda precisa ser definido pela escola, tendo em vista que a movimentação de funcionários e alunos no mesmo ambiente deve se dar de forma harmoniosa.

A aula foi encerrada com a leitura completa dos dois primeiros capítulos. O aluno responsável pelo terceiro lê-lo-ia na aula seguinte (com a recomendação de fazer uma leitura prévia em casa). Para dar continuidade à metodologia utilizada na leitura do primeiro texto, esquematizamos as aulas da mesma forma, seguindo a sequência abaixo:

- a) *Feedback* dos capítulos anteriores (resumo estendido);
- b) Escolha dos alunos-leitores;
- c) Leitura dialogada por eles;
- d) Desenvolvimento da atividade de leitura.

A diferença básica entre esses módulos e os anteriores foi o maior protagonismo dado aos alunos. Isso já mostra um resultado positivo do nosso trabalho. Houve uma mudança da figura do mediador e a voz do aluno tornou-se mais presente que a nossa. Na realização das atividades de leitura, continuamos lendo as questões, porém as respostas eram formuladas individualmente, sem o debate e a formulação de uma resposta coletiva oralizada.

Apesar disso, notamos que eles sentiam necessidade dessa interação. Sobre a primeira atividade, as informações sobre o contexto de produção da época foram sendo reveladas a cada questão. Dessa forma, priorizamos por trazer mais textos (sobre a situação histórica da Primeira Guerra Mundial, a vida do autor, dentre outros), uma vez que a voz do professor não poderia influenciar nos resultados das atividades propostas. Além disso, o paralelo com trechos do livro ajudou os alunos a ampliar o repertório sociocultural deles.

5.5.2.3.2 Módulo 02: A associação entre os papéis sociais e as relações de poder entre os personagens

Com a leitura feita pelos próprios alunos, percebemos que, no segundo módulo, houve dificuldade em achar alguém para ler. Muitos alunos recusaram-se. Transparece também que a motivação para a leitura foi mais difícil, posto que eles ainda não conseguiam ler impostando a voz ou perdiam-se em alguma pronúncia. De toda forma, como o enredo era interessante, não houve maiores prejuízos com a compreensão geral do texto.

A atividade de leitura foi realizada aos moldes da do livro anterior, ou seja, com o mesmo estilo de questões. Percebemos que essa estratégia facilitou o desenvolvimento da atividade, visto que os alunos lembravam com maior facilidade dos conteúdos, ao lembrarem-se da estrutura da questão. Apesar disso, alguns questionavam bastante sobre “como escrever uma resposta”, pois não havia mais interação, promovida pelo mediador, na sala, durante as atividades.

Como já falado anteriormente, o “momento 02”, nessa sequência didática, objetiva dar maior protagonismo aos alunos e, com isso, perceber se as estratégias pedagógicas feitas no “momento 01” surtiram efeito positivo na compreensão leitora dos estudantes, bem como saber se, a partir das capacidades de ação e dos mecanismos enunciativos já trabalhados, a turma ampliava o entendimento do texto literário.

5.5.2.3.3 Módulo 03: O resgate do jogo de vozes no texto ficcional

As rodas de leitura, nesse momento, foram ficando cada vez mais monótonas, visto que os alunos rejeitavam fazer a leitura em voz alta e constantemente para que o professor a fizessem.

Para a atividade de leitura, percebemos que eles não tiveram grandes dificuldades em lembrar-se das vozes textuais, principalmente as do narrador e as dos personagens. Entretanto, as vozes sociais foram os maiores obstáculos. Durante a realização das atividades de leitura, os alunos questionaram o que seriam os “grupos sociais” (termo usado nas questões e já estudado por eles na primeira fase da pesquisa).

Em nosso planejamento, imaginamos que essa dúvida poderia surgir e, na própria atividade, explicamos o conceito de cada voz. Todavia, os alunos não entendiam e questionavam ao mediador. No lugar de conceituarmos, pois já havíamos feito isso no 1º momento, demos apenas um exemplo e eles expressaram ter se lembrado do assunto.

5.5.2.3.4 Módulo 04: A intertextualidade e as capacidades de ação

A aplicação desse módulo compreendeu duas semanas, em virtude de feriados previstos. Mesmo assim, conseguimos desenvolvê-lo a contento: lemos os capítulos e fizemos a atividade de leitura prevista, a qual exigia maior interação entre os alunos, principalmente porque trabalhamos com intertextualidade.

Esse conteúdo foi visto no “momento 01”, embora não com muito enfoque, pois não havia trechos que utilizassem esse recurso de forma explícita. De toda forma, achamos melhor não perder a oportunidade de trabalhar com um tema tão interessante e que, sem dúvidas, contribuiria com a compreensão leitora dos estudantes.

Juntamos todos os alunos num círculo ao redor de uma mesa central (a “mesa do professor”) e, cada aluno leu uma questão. Muitos debates surgiram, pois eles conheciam a referência bíblica do texto.

A dificuldade de realizar atividades desse tipo pôde ser constatada na intersecção por parte dos alunos, os quais reconheceram os obstáculos existentes nas condições de trabalho do professor.

5.5.2.3.5 Módulo 05: Recapitulando pontos cruciais ao longo da jornada

Apesar da crescente dificuldade em participar ativamente das rodas de leitura, a turma conseguia acompanhar o enredo. O último módulo foi muito esperado pelos alunos, pois eles queriam saber o desfecho da trama (o que aconteceriam com os personagens ou o que aconteceria com o local). Além disso, nas aulas da semana seguinte, eles assistiriam ao filme³⁰ que dava continuação à história lida.

Na atividade de leitura, eles tiveram oportunidade recuperar as relações intertextuais estabelecidas nos módulos anteriores, bem como ressignificar a relação entre os mundos representados e o mundo discursivo, por meio de questões que associavam trechos do texto literário a própria experiência de vida dos estudantes.

A entrada como antecipação do enredo também foi utilizada, uma vez que o texto lido faz parte de uma série de livros, os quais narram a história de Nárnia. Alguns desses livros já serviram como base para a criação de filmes. Nesse sentido, pudemos verificar se os alunos já assistiram ao filme e conseguiram fazer relações com a leitura do bimestre, ou se conseguiam antecipar cenários condizentes com a trama.

5.5.2.4 *Leitura final*

Para a leitura final, estabelecemos que os alunos escreveriam um texto, em forma de bilhete, a fim de recomendar o livro para outros colegas da escola. Para tanto, poderiam retomar alguns conteúdos vistos nos outros módulos (tais como intertexto e vozes enunciativas).

³⁰ Filme: O Leão, a feiticeira e o guarda-roupa.

Como complemento para a leitura final, consideramos que conhecer o filme seria importante para que a turma pudesse construir relações intertextuais com a história lida. Por causa do tamanho do filme, dividimos esse momento em duas terças-feiras.

Pudemos constatar que os alunos conseguiram, de forma rápida, construir relações com trechos do livro, por exemplo: qual a origem do guarda-roupa, qual o período histórico do mundo discursivo, quais personagens se mantinham e qual a relação dos novos com os já conhecidos.

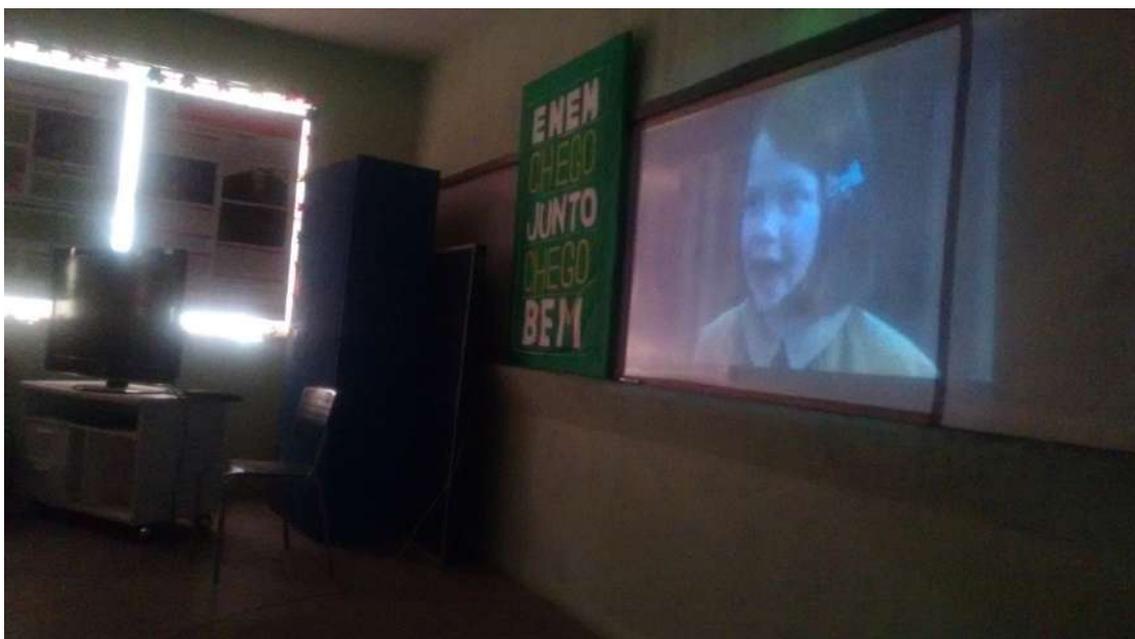
Abaixo, podemos ver algumas fotos desse momento.

Figura 36 - Sessão de cinema na escola



Fonte: arquivo pessoal

Figura 37 - Filme *As crônicas de Nárnia: O leão, a feiticeira e o guarda-roupa*



Fonte: arquivo pessoal

A culminância dessa atividade foi marcada pelo sorteio literário do bimestre. Foi possível perceber, pelos comentários informais de sala de aula, que eles estavam lendo os textos sorteados e, principalmente, que estavam trocando os livros entre si.

Abaixo, as fotos do sorteio literário, dos livros e dos alunos sorteados.

Figura 38 - Segundo Sorteio Literário



Fonte: arquivo pessoal

No capítulo que segue, apresentamos as análises dos dados de nossa pesquisa.

6 ANÁLISE DE DADOS

O presente capítulo tem como meta apresentar a análise dos dados gerados. Em particular, os dados gerados na sequência didática realizada. A fim de que se possa compreender os encaminhamentos feitos, listamos os procedimentos e explicações:

- a) Como se trata de uma pesquisa-ação, intervimos ativamente na turma do 9º ano, no nível Fundamental, numa escola pública da rede estadual do Ceará;
- b) Os dados foram gerados a partir da aplicação de uma sequência didática, a qual foi desenvolvida durante dois bimestres consecutivos;
- c) Durante esse período, alguns alunos não participaram de alguns módulos, tanto na primeira parte quanto na segunda parte do projeto;
- d) Para efeito de análise, escolhemos somente os alunos que participaram de todas as atividades propostas.

Assim sendo, para efeito da pesquisa, consideramos os dados de apenas cinco alunos. Entretanto, não isolamos o grupo, pois entendemos que a interação foi algo primordial para os resultados obtidos. Para seguirmos as orientações do Conselho de ética (o qual reitera o cuidado com a exposição dos participantes da pesquisa), utilizamos a letra “A”, identificando os participantes como “aluno (a)” e o número da frequência escolar. Por exemplo, uma estudante chamada Mariana³¹, que na frequência escolar seria correspondente ao número 22, seria chamada nesse estudo de A22. No caso da regente de sala, utilizaremos, quando necessária, a sigla “PROF”.

É também importante lembrarmos os objetivos de pesquisa, a fim de verificar se eles foram alcançados ou não. Estabelecemos que a pesquisa tinha o objetivo geral de desenvolver estratégias de ensino da leitura do gênero literário em sala de aula do ensino fundamental e, como objetivos específicos, ampliar o letramento literário dos alunos, considerando a importância da capacidade linguístico-discursiva, focalizando as vozes e as modalidades mobilizadas por determinados personagens, bem como oportunizar o estudo da capacidade de ação como estratégia para compreender os elementos constitutivos da comunicação nas novelas estudadas, considerando os mundos representados pelo autor.

Tomamos como base as respostas dos alunos às atividades dirigidas realizadas em sala de aula, bem como algumas reações da turma no momento de leitura

³¹ Nome fictício.

dos textos literários. Como apresentamos no capítulo anterior, a pesquisa foi dividida em dois momentos: o primeiro caracteriza-se pela leitura da obra *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira, e o segundo pela leitura da obra *As crônicas de Nárnia: O sobrinho do mago*, de C.S. Lewis. Retomando algumas informações, a primeira parte foi realizada com a participação do professor mais intensa, pois ele foi referencial de leitura e precursor de debates. Na segunda parte, damos maior liberdade aos alunos, numa tentativa de que eles, a partir da primeira intervenção, pudessem gerenciar as próprias vozes.

6.1 Primeira fase: construindo uma sequência didática adaptada à aula de leitura do livro “A droga da obediência”, de Pedro Bandeira.

Como detalhado no capítulo de metodologia, apresentamos aos alunos, nos meses anteriores à primeira atividade de leitura, como seriam as aulas de Língua Portuguesa. Indicamos o livro a ser lido nos bimestres seguintes, os horários de nossa Roda de leitura e o horário das atividades que faríamos sobre o texto literário. Analisando a situação, percebemos que o nível socioeconômico dos alunos era baixo e, em comum acordo, decidimos buscar estratégias para que fosse viável a leitura individual. Nesse sentido, a aquisição dos livros foi um impasse, inclusive tratado junto à coordenação escolar, pois os pais e responsáveis precisavam entender não só procedimento de pesquisa, mas também a necessidade da leitura.

Resolvido esse impasse (por meio da liberação para a leitura via *pdf* – nos celulares, ou com cópias), apresentamos aos alunos nosso cronograma de aulas, tendo vista termos de cumprir também os outros conteúdos previstos no currículo. Essa etapa inicial, a que chamamos de apresentação inicial, durou aproximadamente três meses, o que foi suficiente para que eles compartilhassem o material via *Bluetooth*, pelos aparelhos, e que as cópias encadernadas ficassem prontas. Como nem todos os alunos conseguiram adquirir, começamos a leitura em duplas e, aos poucos, eles foram adaptando-se.

Na segunda etapa, a primeira atividade de leitura que realizamos com a turma teve o objetivo de ter acesso aos obstáculos dos alunos quanto à leitura do gênero literário. Tratava-se de uma atividade que compreendia uma leitura silenciosa, sem nenhuma interferência do professor. Nela, os alunos leram o texto de Luís Fernando

Veríssimo, *O homem trocado*. Para efeitos de pesquisa, foi necessário escolher um texto de pequena extensão, mas que compartilhasse dos elementos marcantes das outras obras a serem lidas. Portanto, para esse momento – o qual definimos como situação inicial – selecionamos a crônica, tendo em vista suas características narrativas (presença de narrador e personagens, por exemplo). Como já foi informado no capítulo de metodologia, o questionário aplicado tinha o objetivo maior de gerar os dados sobre o contexto de produção, no qual também estão informações sobre as capacidades de ação. Portanto, interessava-nos saber como, de posse desses conteúdos, os alunos ressignificavam o texto e ampliavam a cultura leitora.

A partir do terceiro momento, com o resultado da primeira atividade de leitura, foi possível perceber os problemas e preparar atividades com base neles. Essas atividades constituíram os módulos utilizados na sequência didática. As cópias com perguntas sobre os capítulos lidos (um conjunto de 3 ou 4 capítulos) eram distribuídas em aulas específicas para serem realizadas. A seguir, mostraremos os módulos que constituíram o terceiro momento desta fase da pesquisa, estabelecendo relações entre nossas expectativas, os dados gerados e as categorias analisadas.

Nesta primeira etapa, construímos um total de quatro módulos. Essa quantidade pequena de atividades – entrecortadas pelas Rodas de leitura – foi assim escolhida, porque os questionários eram longos, exigiam maior reflexão dos alunos e, em sua maioria, exigiam respostas subjetivas, ou seja, o aluno deveria construir pequenos textos para justificar suas respostas. Denominamos o primeiro de “Roteiro de leitura”, o qual continuava a ser um trabalho investigativo, porém com vistas à atividade de leitura do texto literário que já estava se desenvolvendo.

Durante a leitura dos 10 primeiros capítulos, aplicamos este roteiro, a fim de saber se os alunos tinham algum conhecimento sobre o livro lido, ou sobre o contexto de produção da obra. Tal roteiro nos foi necessário, pois, a partir do resultado, saberíamos a necessidade, ou não, de trabalhar, logo no início dos módulos, com o contexto de produção e, conseqüentemente, com as capacidades de ação.

A instrução dada aos alunos para responder o roteiro foi que eles poderiam deixar em branco as que não soubessem ou escrever “não sei”. Algumas questões do roteiro teriam suas respostas encontradas de forma fácil, uma vez que os alunos estavam com o texto literário em mãos (como o nome do autor, a edição, a editora...). Algumas

informações pessoais sobre o autor do texto também poderiam ser encontradas ao final do livro.

Outras perguntas, entretanto, precisariam de um conhecimento extratextual e, por conseguinte, tendiam a explorar o conhecimento de mundo do estudante. Tais respostas poderiam influenciar na leitura do texto, ajudando-os a ressignificar as informações. Observemos o quadro abaixo, com as perguntas do roteiro entregues aos alunos:

Olá, caro leitor!

Estamos observando que você já conhece um pouco da história do livro *A droga da obediência*. Antes de prosseguirmos a leitura, entretanto, precisamos saber se você é curioso e conhece algumas informações importantes sobre a obra. Se não souber, não tem problema! Durante as aulas, vamos descobrir juntos!

01. Quem é o autor do livro *A droga da obediência*?
02. Qual a profissão do autor do livro? Ele exerce mais de uma profissão?
03. Você conhece mais alguma obra desse autor?
04. Quando esse livro foi publicado pela primeira vez?
05. Observe o livro que você está lendo. Ele pertence a qual edição?
06. Você acredita que, para escrever esse texto, o autor levou muito tempo? Quanto tempo você acredita ter levado? Por quê?
07. Você sabe dizer o que acontecia na história do Brasil quando esse livro foi publicado?
08. Cada livro atrai determinado tipo de leitor. Há textos que são destinados para crianças, pois possuem muitas imagens e poucas palavras; existem outros que são mais adultos, pois tratam de temas mais sérios e difíceis, como política, além de, às vezes, usar um vocabulário mais técnico. Em sua opinião, o livro *A droga da obediência* atrai quais tipos de leitores? Qual a possível faixa de idade deles? Por quê?
09. Você sabe dizer, até o ponto em que leu, sobre qual assunto o livro trata?
10. Por que você acha que o autor decidiu falar sobre essa temática?
11. Você está gostando da história?
() SIM () NÃO
12. De qual situação você mais gostou (ou não gostou)?

As indagações do roteiro acima fariam o aluno refletir além do que estaria escrito no texto. Para fazer uma análise mais profunda, elencamos as questões 03, 06, 07, 08 e 10. Elas norteiam o roteiro, trazendo questionamentos importantes para a leitura do texto. Nas questões 03, 06 e 10, centralizamos o assunto em um dos componentes das capacidades de ação, o autor. Privilegiamos esse componente, tendo em vista ser um escritor conhecido dentro da Literatura Nacional, o qual publica livros infanto-juvenis e apresenta uma relação bem próxima com seus leitores em eventos

literários. Nas questões 03 e 10, focalizamos as capacidades de ação, sobretudo o contexto externo da obra, no que se refere aos mundos representados. Na questão 06, estabelecemos o trabalho com a capacidade linguístico-discursiva, fazendo o aluno refletir sobre o trabalho com o texto.

Na questão 07, optamos por trabalhar a compreensão mais ampla sobre as cenas que envolviam o uso de drogas nos adolescentes, o papel representado pelos personagens, como o líder do grêmio estudantil. Nesse sentido, a pergunta objetivava deixar o aluno próximo do contexto de produção do livro, ou seja, trabalhava os mundos representados. Na questão 08, trabalhamos a relação do texto com o leitor, tendo em vista a percepção do aluno como público-alvo. Dessa forma, o mundo sociossubjetivo seria relevante para o desenvolvimento da questão, uma vez que os estudantes se veem como parte do processo e precisam entender por qual motivo isso acontece.

A partir das perguntas do roteiro, elaboramos uma tabela com as respostas esperadas, tendo em vista a categoria a ser analisada, e outra com o que os alunos escreveram. Vejamos:

Tabela I – Primeira fase: Respostas esperadas no roteiro

QUESTÃO	RESPOSTA ESPERADA
03	O texto em questão faz parte de uma coleção de livros do Pedro Bandeira, chamada de <i>Os Karas</i> , logo há vários outros exemplos com os títulos bem parecidos, como <i>A Droga do Amor</i> , <i>A Droga da Amizade</i> , <i>A droga de Americana...</i> Essa questão trabalha com a capacidade de ação e busca perceber se o aluno tem, em sua cultura leitora, informações sobre o autor a ser estudado (ressaltando que Pedro Bandeira é um escritor reconhecido nacionalmente).
06	Tendo em vista ser um gênero narrativo de longa extensão (novela, romance), esperava-se que o aluno tivesse a percepção de que o autor levaria mais tempos para a produção (levando em conta escritas, reescritas - ou seja, o trabalho com a língua, além de processos editoriais...). A pergunta parte de uma introdução, focando no tempo), mas o aluno deveria justificar com base em seus conhecimentos linguístico-discursivos.
07	Levando em conta a data da primeira publicação, os alunos precisariam entender que o Brasil passava pela Ditadura Militar, um período de cerceamento de opiniões e, principalmente, de repressão às artes e à cultura

	como um todo. Nesse sentido, a questão trabalha com as capacidades de ação, no que se refere aos mundos representados.
08	Como os alunos já tinham iniciado a leitura de alguns capítulos, poderiam perceber que o público-alvo do livro é o infanto-juvenil. A linguagem do texto é bem simples e informal. Como as cenas iniciais já indicavam, seriam leitores que gostam de suspense ou romance policial. Portanto, ressaltamos, mais uma vez, o trabalho com as capacidades de ação, mais especificamente os mundos representados.
10	Ao final do texto, o autor explica de onde surgiu o mote para a criação de <i>A droga da obediência</i> (a dor de cabeça que sentia e a não mais fabricação do remédio pela indústria farmacêutica). Caso os alunos não tivessem contato com o autor ou a obra, só saberiam dessa informação ao final da leitura. Essa pergunta, portanto, busca, mais uma vez, analisar as capacidades de ação, principalmente na relação entre os contextos de produção interno e externo.

Após a leitura da tabela acima, observemos o quadro com as respostas dos alunos:

Tabela II – Primeira fase: Respostas dos alunos no roteiro

RESPOSTAS DOS ALUNOS					
	A04	A09	A10	A11	A26
Questão 03	“Não”	Em branco	Em branco	Não	“Não”
Questão 06	“1 ano, mais ou menos.”	Em branco	“acho que levou pouco mais de um mês, pois o texto é grande”.	Em branco	“7 meses”
Questão 07	“Não sei”	Em branco	Em branco	Em branco	Em branco
Questão 08	“Jovens, dos 15 ao 20.”	Em branco	“Acho que esse texto atrai jovens”.	Em branco	“Jovens 15,17”
Questão 10	“Para os	Em	Em branco	Em branco	Em branco

	jovens ter obediência”	branco			
--	---------------------------	--------	--	--	--

As questões do quadro 01 e as respostas dos quadros 02 e 03 estão em função de duas categorias distintas: as capacidades de ação e as capacidades linguístico-discursivas. De que se constituem as capacidades ação? Elas, como Bronckart, Dolz e Pasquier (1993) afirmaram, são “aptidões para adaptar a produção de linguagem às características do contexto e do referente”. Nesse sentido, as perguntas giram em torno dos mundos representados - mundo objetivo e mundo sócio-subjetivo. Ademais, também recorreremos às capacidades linguístico-discursivas, ou seja, “capacidades de domínio das múltiplas operações psicolinguísticas exigidas para a produção de um discurso singular”. Portanto, como constituinte dessa segunda categoria, estudamos as vozes e as modalizações.

Para a questão 03, constatamos que três alunos não conheciam outra obra do autor, a não ser a que foi apresentada a eles. Dois alunos decidiram deixar a resposta em branco. Para nós, há uma diferença entre escrever “não” e deixar em branco. No segundo caso, não temos a certeza se o aluno desconhece outra obra ou se, simplesmente, não quis responder a questão, o que seria, de todo modo, outro obstáculo a ser enfrentado. Esse resultado nos permite afirmar que o contexto de produção não é reconhecido pelo aluno, partindo do princípio da escassa cultura leitora da turma.

Na questão 06, a qual envolve a capacidade linguístico-discursiva, pedia para que, após a identificação de um tempo (que denotasse longa duração), o aluno justificasse utilizando seus conhecimentos sobre a língua e os processos de escrita, ou o jogo de vozes presente no texto, mesmo que de forma geral. Dos cinco alunos, dois deixaram em branco, três perceberam o aspecto duradouro do texto (tendo em vista o gênero novela), mas apenas um justificou, de forma superficial, afirmando que “o texto é grande”. Constatamos, por meio dessas respostas, que os alunos não apresentaram domínio sobre os aspectos linguísticos e discursivos.

Para a questão 07, nenhum dos alunos demonstrou conhecimento sobre o momento histórico em que o livro foi publicado. Apenas um aluno escreveu “não sei”, assumindo a insciência sobre o contexto de produção da obra; os outros quatro deixaram em branco. Esse dado é relevante, pois muitas cenas lidas no texto fazem referência a um momento histórico-social importante para o país, o período ditatorial brasileiro.

Nesse sentido, a leitura do texto seria feita de forma superficial, sem co-relações ou debates sobre o assunto.

Na questão 08, tentamos deixar o aluno mais próximo do texto, fazendo-o perceber que ele parte do processo. Para tanto, as capacidades de ação serviram como base na elaboração do item. Quando indagamos sobre o público-alvo e sua possível faixa de idade, os dados mostram três alunos conseguiram estabelecer uma faixa, mas denominaram “infanto-juvenil”, o que é um indício de que há um afastamento da cultura leitora, na qual o público já conhece alguns termos usados para se referir ao leitor. Os outros dois alunos deixaram em branco e nenhum aluno analisado justificou a resposta, o que é uma indicação para percebermos que os estudantes podem não entender por qual motivo são o público-alvo, ou seja, não percebem o trabalho com a linguagem ou a temática abordada.

No que tange à questão 10, apenas aluno A04 pensou em um mote para a escrita do autor, escrevendo “para os jovens ter obediência”. O vocábulo obediência é uma referência explícita ao título do texto (*A droga da obediência*). A resposta não está de todo errada, mas foi elaborada de forma rasa, sem maior ligação com o contexto de produção. Se observarmos no quadro de respostas dos alunos, as questões 07 e 10 são interligadas. Como na questão 07 os alunos demonstraram desconhecimento sobre o contexto de produção, na questão 10 esse fato ficou evidente, quando somente um aluno respondeu e quatro deixaram em branco.

Como sabemos, os módulos de uma sequência didática são criados durante o processo, partindo dos obstáculos que os alunos sentem. Dessa forma, de posse dos dados gerados pelo primeiro módulo (roteiro), decidimos que o próximo deveria explorar as capacidades de ação, no que se refere ao contexto de produção do texto literário, mais especificamente aos mundos objetivo, social e subjetivo em que o texto está inserido. Além disso, o objetivo deste módulo era fazer o aluno perceber que o contexto histórico-social em que o texto foi escrito pode trazer à tona vários debates e atualizações, gerando novos sentidos (que pudessem ser construídos durante a roda de leitura e/ou durante a produção das atividades de leitura).

Por uma questão organizacional, definimos que o cronograma de conteúdos a serem estudados pelos alunos na primeira parte também foi seguido na segunda parte. Dessa forma, podemos verificar mais claramente se os objetivos de cada módulo foram atingidos ou não. De forma geral, vejamos, em cada parte, o que foi trabalhado nas

questões e as respostas dos alunos na primeira fase da pesquisa. Vale ressaltar que, na primeira parte, estabelecemos como atividades desenvolvidas a leitura dos dez primeiros capítulos e o roteiro inicial, mais quatro módulos. Na segunda parte, não trabalhamos com o roteiro, mas desenvolvemos cinco módulos.

É importante que fique claro que não trabalhamos com a produção de texto, nem oral nem escrita, todavia, além do trabalho com a leitura, de forma que os alunos respondessem a compreensão de texto, também achamos importante que eles concretizassem suas impressões, por meio das respostas aos exercícios, resignificando a leitura deles. Tal estratégia já é utilizada no Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA), da Universidade Federal do Ceará, por meio da doutora Gondim (2017). Segundo Gondim (2017, p.45),

Como não podemos analisar o desenvolvimento (ou não) das capacidades, pois, para isso, teríamos que ter acesso aos processos psicológicos de produção/compreensão das informações no momento da utilização destas capacidades, então, iremos observar a concretude destas através dos elementos que mobilizam. (GONDIM, 2017, p. 45)

Ademais, resgatando esse artifício, o aluno foi convidado, em módulos específicos, a não somente escrever, mas a desenhar, fato este que nos foi importante para melhor visualizarmos os dados. Ciente dessas decisões, passamos à construção do módulo 02, o qual foi um bloco de 05 questões, com foco nas capacidades de ação. No quadro abaixo, podemos ver a primeira questão da atividade:

Querido (a) leitor (a),
 Você já está quase na metade do livro *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira. Que tal dar uma parada e analisar alguns momentos?
 Para responder as questões abaixo, leia o texto da página 189 e 190 de seu livro.
QUESTÃO 01 O autor afirma que, para escrever esse texto literário, se inspirou em um momento de crise (uma brutal dor de cabeça).
 a) Segundo o autor, por qual motivo a crise não passou?
 b) O nome da indústria farmacêutica do texto lido é *Pain Control* (Controle da dor). Há relação da escolha desse nome com a situação vivida pelo autor? Por quê?
 c) Observe a notícia abaixo:
Adolescentes consomem álcool e drogas cada vez mais cedo
 Dados divulgados pelo IBGE mostram que 55,5% dos estudantes de 13 e 15 anos já experimentaram bebidas alcoólicas. E 9% já experimentaram droga.
 Por Catia Alves
 Publicado 23/03/2017
 [...] A família deve estar atenta ao comportamento das crianças e adolescentes. Os pais, responsáveis, professores, parentes, amigos, devem estar atentos para a rotina deles. A falta de motivação para realizar atividades rotineiras é um dos principais

“sintomas” de que a criança ou o jovem possa estar envolvido com drogas. [...] “Dependendo da droga, ele só vai querer dormir, vai querer fugir de casa, principalmente devido às alterações de comportamento”, alerta o especialista que reforça a necessidade de também se ficar atento para os efeitos que a droga causa. [...]

Acesso: <http://circuitomt.com.br/editorias/cidades/105984-alcool-drogas-e-balada-aos-13-anos-de-idade-.html>

O texto acima se assemelha a que situação presente no livro *A droga da obediência*?
d) Você concorda com Pedro Bandeira que as “indústrias” que fabricam essas drogas (tanto a do livro quanto a da notícia) são consideradas uma fonte de poder? Por quê?

Objetivamos, com a questão acima, perceber se o estudante consegue, a partir do texto lido ao final do capítulo, entender o mote do texto literário como um todo e fazer relações mais amplas, atualizando-o. Esperávamos que o aluno identificasse que o motivo da dor de cabeça não passar foi a inexistência do remédio. Nesse caso, eles deveriam fazer a relação com o vocábulo “controlar” e perceber que o autor traz muito claramente situações de vida real para o texto. Além disso, esperamos que os alunos lembrassem-se da cena em que o personagem ingeriu a droga e passou a ser controlado por outros de má índole (ou péssimas intenções).

No último item, a resposta era claramente pessoal, entretanto esperávamos que os alunos entendessem as relações de poder em todas as situações sociais, principalmente na que foi focada (o controle de algo ou alguém sobre outro). Para o item A, foi-nos possível observar que os alunos A26 e A09 responderam, respectivamente, que “o remédio parou de ser fabricado” e “por que pararam fabricar o remédio”. A10 escreveu “porque a injeção deixou de ser fabricada”. Os verbos utilizados pelos alunos (parar e deixar) denotam que eles apreenderam o sentido de controle de um sujeito (ou instituição) sobre outro.

Os dois outros alunos escreveram “porque faltou remédio” e “porque falta medicamento”. Nesse caso, o verbo optado por eles (faltar) não expressou necessariamente o controle. Entendemos que faltar algo não é “decisivo”, mas momentâneo. Acreditamos que a escolha lexical dos alunos promove uma nova percepção do que eles compreendem do texto lido. Mobilizar um verbo em detrimento de outro faz-nos acreditar que eles podem ressignificar o texto de várias formas, embora partam do mesmo ponto: o mundo objetivo externo à obra.

Para o item B, apenas dois alunos fizeram uma relação explícita entre o mundo externo à obra e o mundo interno. A04 escreveu “porque as duas fabricas tinham o controle da dor” e A11, “porque e parecido com a historia dele”. Embora de forma superficial, tais alunos conseguiram tornar evidente essa relação. Em A11, mesmo com a ambiguidade, o verbo “parecido” remete-nos a uma comparação (parecido com quem?), o que nos leva ao fato relatado no enunciado da pergunta. Os outros três, embora tivessem percebido, escolheram apenas um momento, a exemplo de A26 que escreveu “o remédio controlava sua dor”. Além de os termos estarem no singular, focalizando apenas um remédio (qual?) e uma dor (de quem?), o pronome possessivo escolhido pelo aluno é ambíguo. Não há como sabermos se o aluno refere-se ao contexto interno ou externo do texto literário.

Para o item C, todos os alunos construíram respostas que nos remetem a uma passagem do livro, mas há uma escala de especificidade clara nas respostas. Vejamos:

Tabela III – Primeira fase: Módulo 02 / Respostas à Pergunta 01

A04	“a eu li uma cena no livro que os alunos ficam tipo igual zumbir”
A09	“a cena do menino no laboratorio muito drogador”
A10	“ficam quietos e desaparecem”
A11	“aquele capitulo que ele toma a pilula no banheiro”
A26	“a mudança no comportamento do bronca”

Percebemos que A10 foi o mais evasivo, entretanto mostrou que compreendeu o trecho lido, tendo em vista que há, no enredo, uma cena parecida com a exposta pelo aluno. Consideramos A26 o aluno mais específico, visto que ele citou o nome do personagem. Como nosso foco não é a produção de textos verbais, não acreditamos, nesse momento, ter sido necessário elaborar atividades em que os alunos pudessem compor respostas mais completas e adequadas, todavia, foi por meio da escrita que, como já dissemos, conseguimos acompanhar a compreensão leitora dos mesmos.

Nessa questão, em específico, os estudantes mostraram compreensão dos capítulos lidos, embora uns de forma mais elaborada e outros ainda muito incipientes. Acreditamos também que, com o avançar dos momentos de leitura e das atividades em

sequência, eles se tornem mais próximos do texto literário e, portanto, mais capaz para escrever sobre ele. Na próxima questão, ainda deste módulo, nosso objetivo era perceber se os estudantes conseguiam atualizar fatos histórico-sociais, por meio da leitura do texto literário e de suas próprias construções culturais e sociais. Vejamos as perguntas:

QUESTÃO 02 Houve um tempo, na história do Brasil, em que os militares assumiram o comando do país. Leia com atenção os textos abaixo.

“[...] o Estado brasileiro patrocinou uma repressão [...] baseada em censura, vigilância, tortura sistemática, prisões ilegais e desaparecimentos.” Leia mais em <http://memoriasdaditadura.org.br/repressao/>.

“Sala de aula de ensino primário com escuta, professor demitido porque falava do compositor e cantor Geraldo Vandré com alunos, censura a jornal de estudantes de 2º grau (atual ensino médio). A violência contra professores universitários e faculdades é conhecida nos relatos sobre a ditadura militar, mas os professores de colégios de ensinos fundamental e médio também foram vigiados, reprimidos e censurados no período.”

Leia mais: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/repressao-da-ditadura-militar-tambem-invandiu-as-salas-de-aula-11896867#ixzz4i3M7JutL>

- a) Você acredita que a repressão e a censura, assim como as drogas, também são uma forma de poder? Por quê?
- b) O livro *A droga da obediência* foi publicado pouco tempo depois da ditadura militar. Qual a relação que há entre essa história e os fatos reais?
- c) Leia novamente o trecho da página 82 (sobre o aparecimento do cadáver de um menino – capítulo 12). Sabendo agora do contexto em que esse livro foi publicado, essa “cena” poderia acontecer no mundo real? Justifique.

Para o item A, tínhamos clara a motivação para uma resposta pessoal, contudo esperávamos que os alunos respondessem positivamente, tendo em vista a coação ao indivíduo e a violência como forma de controle e consequente poder; no item B, os alunos deveriam interligar os fatos que o enredo traz aos fatos reais que foram revelados muito tempo depois; no último item, esperávamos que os alunos percebessem a cena como possível e, inclusive, atual, tendo em vista a conjuntura social em que estão inseridos.

Resgatamos, com essa questão, mais uma vez o trabalho com as capacidades de ação. O estudante era levado a relacionar o contexto de produção da obra ao contexto interno. Nesse momento, construímos pontes entre os mundos representados, ou seja, o aluno, numa espiral, volta ao mundo objetiva, reflete sobre ele e ressignifica-o, com base no texto literário e, por fim, nas suas próprias vivências. Nos dados analisados,

todos os alunos responderam, para o item A, “sim”, confirmando nossa hipótese de que eles entendiam a censura como forma de dominação. Como justificativa, apenas A09 não conseguiu estabelecer ligações. A04 escreveu “porque eles tiveram uma forma de controlar a pessoas”, ou seja, mobiliza o verbo “controlar” tornando evidente o entendimento do texto.

A10 responde “porque eles podem manipular as pessoas assim como as drogas”, o que nos mostra uma compreensão um pouco mais profunda, pois o verbo escolhido “manipular” traz à tona um jogo de poder (e de vozes) característico das capacidades linguístico-discursivas; A11 escreve “que eles pode fazer o quiser com as pessoa”, o que denota, numa linguagem mais informal, o caráter controlador, entretanto sua resposta ainda é vaga (o pronome “eles” refere-se a quem?); A26 nos mostra uma resposta mais elaborada quando escreve “porque assim os homens que têm o poder podem criar exércitos de homens que não querem nada ali”. O aluno estabelece uma relação entre os sujeitos, diferenciando-os e justificando a criação de um exército (o que esclarece o jogo de poder).

No item B, alguns alunos conseguiram estabelecer relações claras, como A10, que escreveu “que no livro a droga deixava as pessoas obedientes e na ditadura eles controlavam as pessoas”, bem como A11, que respondeu “que no livro era a drogar, e na vida real eles tortura a pessoa”. Ambos os alunos deixaram claro o paralelo entre o contexto externo e interno do texto literário, marcando a diferença em cada segmento. Os outros alunos responderam de forma mais vaga, estabelecendo o ponto de intersecção entre os contextos, como vemos em A04, que escreveu “as pessoas eram manipuladoras e tinha que fica obedientes”, fato que ocorre nos dois contextos; A09 aponta que “eles torturava as pessoas”, o que nos mostra a tendência maior de análise do contexto externo da obra; A26, de forma pontual, escreve “a propria obediência”, que é, de fato, o ponto de encontro, embora não fique clara uma comparação entre os contextos.

Percebemos, para o item acima, que os alunos compreendiam, mesmo que vagamente, as semelhanças e diferenças entre os contextos, embora não mobilizassem elementos lexicais para esclarecer o ponto de vista. O próximo item teve resposta unânime “sim”, o que nos fez, inicialmente, acreditar que houve um processo de releitura do texto, atualizando-o. Todavia, constatamos que, como justificativa para a resposta, os alunos confundiram (ou não entenderam) e apenas confirmaram o fato

narrado, foi o caso de A04 que escreveu “porque eles queriam esconder o corpo”, não conseguindo apresentar fatos do mundo objetivo em que está inserido, os quais poderiam comprovar sua resposta afirmativa.

O mesmo aconteceu com A09, A10, A11 e A26, quando os quais responderam, respectivamente: “eles matava e escondiar as pessoas”, “eles matavam e esconde o corpo”, “eles matavam e escondia os cadaveis pra ninguem peseber”, “naquele tempo eles poderiam esconder, jogar em qualquer lugar (o corpo) e por a culpa em outras pessoas”. Pelas respostas lidas, somente A26, de forma sutil, estabelece uma informação do mundo objetivo ao escrever “naquele tempo”, mas não estabelece relações ou deixa clara a atualização do texto literário. Em todos os outros, não fica evidente a referência ao fato narrado ou ao contexto externo à obra. Nossa hipótese para estas respostas foi o fato de os alunos demonstrarem desconhecimento sobre o momento histórico-social analisado.

Essas informações foram repassadas a eles no mesmo dia em que o módulo foi aplicado e, talvez, o não amadurecimento ou a falta de leitura mais aprofundada sobre o assunto tenham impactado nos dados, o que consideramos importante, pois compreendemos que o contexto de produção do texto literário, nesse caso em particular (mas em muitos outros textos), podem tornar os debates mais complexos e a leitura realizada num nível mais intrínseco, numa atitude responsiva do sujeito sobre o texto.

Na terceira questão, objetivamos perceber se o estudante apresentava pensamento macro sobre o assunto, evocando suas construções histórico-sociais, políticas e culturais. Na verdade, essa pergunta é um complemento da anterior, de forma que temos a possibilidade de explorar mais uma vez o contexto de produção, bem como os mundos social e subjetivo, mas por outras facetas. Vejamos, no quadro abaixo, o que foi pedido:

<p>QUESTÃO 03 O autor afirma que, mesmo não gostando da história ou não concordando com ele, é preciso pensar no assunto dessa história. Por qual motivo falar de drogas, censura, repressão e poder é importante?</p>

Esperávamos, com esse questionamento, que o aluno entendesse a importância de se falar sobre os assuntos apontados, uma vez que a história tende a se repetir e precisamos formar cidadãos autônomos e não alienados, para que esses sujeitos possam evitar a manipulação social (seja ela por meio da mídia, por meio do discurso

político...). Os temas propostos são fortemente debatidos na sociedade atual e queríamos entender se os alunos conseguiam acessar esse repertório social no qual está inserido (se é que, de fato, podemos falar de inclusão social). Nesse sentido, afirma Bronckart (1999, p.45)

Portanto, a ação humana em geral se apresenta, do ponto de vista externo, como um recorte da atividade social operado pelas avaliações coletivas e, do ponto de vista interno, como produto da apropriação, pelo organismo transformado em agente dos critérios dessa avaliação. (BRONCKART, 1999, p. 45)

Entendemos, assim, que, a partir desse reconhecimento das representações subjetivas inerentes a eles, os alunos poderiam ser capazes de mobilizar elementos lexicais que expusessem tais representações. Como respostas dos alunos, constatamos que A04 enfatizou o caráter combativo da leitura, uma vez que escreveu “para as pessoas saber é lutar pelo nosso país. é por nois mesmo”. O uso da palavra “lutar” torna evidente a compreensão da aluna sobre o tema, acrescentando o “por quem lutar”, explicitando o envolvimento social e, ao mesmo tempo, subjetivo.

A09 e A10, ao contrário, reduziram o contexto ao uso de drogas, o que não está de todo errado, mas é simplório, tendo em vista o apagamento dos outros tópicos solicitados na pergunta. A justificativa dada pelos alunos também é superficial - “porque nois não usar” e “para tomar cuidado com as drogas”. O primeiro, utiliza o vocábulo “usar”, implicando o complemento (drogas), o segundo já o deixa explícito.

A11 e A26 ressaltaram o fato de que é preciso atenção para que essas situações não voltem a acontecer, como fica claro nas passagens “pra fazer tudo certo pra não acontece denovo” e “para nós não deixarmos isso acontecer conosco”. Nesses casos, há explicitamente o conhecimento do fato histórico, pois A11 escolhe o vocábulo “denovo”, embora deixe uma parte da resposta vaga (tudo o quê?); A26 não deixa explícito o conhecimento, mas está diretamente implicado nos discurso (“nós”, “conosco”), deixando transparecer que os fatos podem ter ocorridos com outros.

Para a próxima questão, exploramos o estudo das vozes, antecipando-o, bem como o das modalizações. Acreditamos que, como a atividade deu margem para introduzirmos o assunto, fazendo o aluno reconhecer as relações de poder nos personagens do texto literário. Observemos o enunciado da questão:

QUESTÃO 04 Nos capítulos 11 a 14, qual personagem mostra seu poder sobre os

outros? Retire uma frase do texto que comprova sua resposta.

O jogo de vozes dentro do texto literário, como já explicitado no capítulo de fundamentação teórica, é importante e esclarecedor, visto que “As vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado.” (BRONCKART, 1999, p. 326). Para o texto literário em questão, uma novela policial, o jogo de vozes é essencial, uma vez que o narrador induz o leitor a pensar algo sobre a personalidade de alguém e, ao fim, confirmar ou refutar, numa tentativa clara de manter o “suspense” narrativo.

Nesse sentido, o aluno precisa ter perspicácia para identificar os personagens e atribuir responsabilidade sobre o que é lido a eles. Esperávamos, portanto, que, de posse das informações até esse momento lidas pela turma, os estudantes identificassem o Dr. QI como vilão, responsável por diálogos grosseiros e atitudes não condizentes com a vida em sociedade. Nos dados analisados, todos os alunos identificaram o personagem corretamente. A frase “Permitir? Ora, Caspérides, quem é você para permitir ou proibir qualquer coisa aqui dentro?”, copiada por A10, é uma da que comprovam a resposta. Nela, o aluno foi capaz de perceber a escolha lexical do personagem para manipular outro.

A09 registrou a frase “riu-se o doutor Q.I”, a qual levou o aluno a analisar não a voz do personagem, mas a do narrador e, deste modo, caracterizar o verbo “rir”, neste caso, como atitude de deboche. A04 copiou um texto em que a voz do personagem é evidenciada – “a droga da obediência esta sendo aplicada em que deve ser nada de ratos.”. Embora o trecho apresente falhas de pontuação e concordância (mesmo sendo uma cópia, o que nos demonstrou desatenção), A04 foi capaz de identificar, por meio dos vocábulos, as relações de poder entre doutor Q.I e o outro personagem, ao afirmar “em que deve ser” ou “nada de ratos”.

A11 registrou o enunciado “pois você está atrasado meu caro casperides, já dei a ordem.”. Nela, o aluno provou, com a expressão “já dei a ordem”, como o personagem relaciona-se com o outro, por meio de uma hierarquia. A26 também apontou um trecho em que a voz do personagem indica uma relação clara e assimétrica de poder, quando escreveu “ética médica, Caspérides? – riu-se o Doutor Q.I. – A única ética que me importa é a da Pain Control!”.

Mesmo que as frases trouxessem informações (como os vocábulos ou expressões) que denotassem os papéis sociais dos personagens no texto, os alunos não as identificaram (e nós não as pedimos) nessa questão, embora tenhamos apontado nas análises acima. O que estávamos avaliando, de forma inicial e abrangente, era a capacidade dos alunos de identificarem frases em que acreditassem ter essa relação. Nesse sentido, os dados nos mostraram que eles lograram êxito no exercício. Seguindo o fio condutor deste módulo e, ainda, introduzindo o próximo, na questão 05 tencionamos que os alunos entendessem a imbricação dos personagens com as relações de poder e as funções sociais de cada um. Vejamos:

QUESTÃO 05 Pensando nessa situação, o grupo dos Karas pode ser considerado transgressor às regras da sociedade? Por quê?

Segundo o Dicionário Aurélio, “transgredir” é: “Passar além do limite razoável, infringir; postergar, não cumprir; violar (a lei).”³². Para essa questão, os alunos tiveram acesso ao significado, por meio de consulta no próprio celular e, como o próprio enunciado induzia, o significado mais próximo do que foi pedido era o quarto. Os dados nos mostram que os alunos compreenderam o caráter transgressor dos personagens. A09 citou uma cena do texto, escrevendo “por que o detetive mandou ele ficar longe e eles não obedecero”. A referência aos pronomes “ele” e “eles” está fora da questão, mas dentro do texto, quando identificamos na resposta do aluno os personagens Miguel e os integrantes do grupo dos Karas.

Nesse caso, A09 explicita a desobediência do grupo a uma ordem de alguém que deveria incitar respeitar (o detetive), contudo sua resposta inicial é a de que o grupo dos Karas não é transgressor. Questionamos se o aluno cometeu um equívoco ou realmente não soube relacionar a resposta com a justificativa. Como não realizamos entrevistas durante o desenvolvimento dos módulos (ou entre uma atividade e outra), indagando os alunos sobre as respostas dadas, não temos como descobrir. Acreditamos que essa lacuna pode ser repensada em outras pesquisas.

A resposta de A10 à questão foi mais vaga: “eles gostam de resolver os problemas do jeito deles”. A expressão “do jeito deles” pode indicar algo que não seja permitido por lei, portanto, infringindo-a, o que torna a resposta aceitável. A11 é bem

³² Dicionário Aurélio Online.

explícito em sua justificativa, uma vez que cita o nome do personagem dentro de uma cena lida – “porque o Miguel vou para a casa dos desaparecido.”, porém não relaciona com a transgressão, não explicando os motivos pelos quais essa atitude ser inapropriada. A26 responde que “eles desobedecem até eles mesmo para ter o que querem”, indicando uma atitude claramente transgressora, não só às regras civis, mas aos próprios acordos intrínsecos aos personagens.

Por fim, a resposta de A04 não acrescentou informações ao que era pedido, apenas reafirmou o enunciado e o significado de “transgredir”, quando escreveu “porque eles quebra as regras”. É notório que as respostas precisam ser melhor construídas para indicar a compreensão textual como um todo, porém essas informações nos mostram que os alunos conseguem, por meio do debate em sala e da orientação do professor, identificar, mesmo que vagamente, as funções sociais de cada personagem.

O módulo seguinte foi constituído por 08 questões que focalizaram o estudo das vozes enunciativas, da intencionalidade e da responsabilidade discursiva. As vozes enunciativas já foram introduzidas no primeiro módulo. É preciso retomarmos o conceito de intencionalidade discursiva. O que chamamos de “intenção”? Segundo o interacionismo sócio-discursivo, a intenção está ligada diretamente ao agir comunicativo. Agimos para interagir, de forma mediada e regulada (Bronckart, 1999). Essa interação não é só física, mobiliza também dimensões psíquicas e uma delas é a intenção.

Como explica Bronckart, Dolz e Pasquier (1993), “uma ação de linguagem é uma estrutura de condutas que consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (ou texto, no sentido geral que daremos a esse termo).” Enquanto ações de linguagem, os seres humanos são avaliados e também avaliam o discurso do outro, em vários segmentos e constantemente. São nessas avaliações que as intenções são estabelecidas, ou seja, “um querer-fazer mais ou menos sincero”.

Além da intenção, os agentes são incutidos de outros fatores sociais, no fito de participar ativamente da ação de linguagem. Bronckart (1999) afirma que

Esse processo de avaliação que atribui aos outros capacidades de ação (um provável *poder-fazer*), intenções (um *querer-fazer* mais ou menos sincero) e motivos (*razões de agir* mais ou menos credíveis) e que os dota, mais geralmente, dessa responsabilidade particular na intervenção ativa, na qual se resume o estatuto do agente. (BRONCKART, 1999, p. 44)

Como vemos, o ser humano é agente, logo responsável pelo que enuncia, pois tem acesso aos critérios avaliativos pelos quais também é avaliado dentro do meio social. Com este módulo, a princípio, pretendemos despertar no aluno essas relações entre o que se diz, o que se pretende dizer (ou o que se percebe), bem como a responsabilidade sobre o que se diz, tendo como foco a função social exercida pelo personagem em questão ou, por vezes, num movimento de atualização e ressignificação, o do próprio aluno.

Dando início à primeira pergunta, temos como finalidade perceber se os alunos identificavam, a partir de características psicológicas ou de relações sociais encontradas em trechos, na leitura, qual era o personagem descrito. Consideramos a questão é simples, pois o formato dela não exigia que o aluno escrevesse, mas relacionasse colunas. Observemos:

QUESTÃO 01 Observe as colunas abaixo e tente identificar os personagens a algumas de suas funções e/ou características.

Personagens	Características / funções
(1) Márius Caspérides	() melhor jogadora de vôlei do colégio Elite, integrante dos Karas.
(2) Miguel	() líder do grupo dos Karas e aluno do colégio Elite.
(3) Doutor Q.I	() voz metalizada, chefe da quadrilha que queria dominar a humanidade.
(4) Coisa, Animal e Fera	() bioquímico responsável pela criação da Droga da Obediência.
(5) Magrí	() três grandalhões, capangas do chefe da quadrilha.

Como podemos observar, os alunos poderiam facilmente os personagens, uma vez que as descrições eram bem marcadas (tanto na questão quanto no próprio texto literário). A sequência correta era 5 – 2 – 3 – 1 – 4, a qual todos os alunos identificaram corretamente. Esse resultado já era esperado por nós, visto que o texto literário traz um enredo simples, com personagens bem caracterizadas, o que facilita a leitura do público-alvo ao qual se destina.

Partindo do princípio de que os alunos identificaram cada personagem não só por características físicas, mas também por outras - psicológicas ou nas relações de poder em que participam durante o enredo, objetivamos, com a segunda questão, que os

alunos concretizassem esse conhecimento (assumindo uma reflexão sobre si e sobre suas descobertas) e que explicassem o que mais pode caracterizar um personagem.

QUESTÃO 02 Observe a questão acima. O que define cada um dos personagens? São apenas as características físicas?

Dessa forma, esperávamos que eles respondessem “não” para o fato de não termos somente características físicas. Ademais, era necessário que eles expusessem outras formas de construção de personagem. Todos os alunos responderam adequadamente e apenas A09 não justificou a resposta (por não saber explicar? por não querer fazer?). A04 justifica escrevendo que “são o que eles fazem”, A10 escreve “suas funções”, A11 corrobora a afirmação de A10 ao escrever “uma função também pode ser” e A26 escreve “as funções”.

Mesmo não aprofundando as respostas, os alunos, em sua maioria, construíram, junto com a turma, o entendimento de que a função social que cada um exerce é capaz de construir personagens. Na questão seguinte, o mesmo assunto é aprofundado, fazendo o aluno perceber quantas funções sociais apenas um sujeito pode exercer, dentro de cada segmento da sociedade. Vejamos a pergunta:

QUESTÃO 03 Os personagens podem assumir mais de uma função, no texto. Veja o exemplo:

Miguel – aluno do colégio Elite; presidente do grêmio; líder dos Karas.
Sabendo disso, quais são as funções que os personagens abaixo exercem no texto?

- a) Crânio:
- b) Calu:

Esperávamos que os alunos identificassem os dois personagens elencados, com base no primeiro (Miguel). Durante a aula, PROF deu outros exemplos relacionados ao mundo objetivo nos quais os alunos estão inseridos, ou seja, eles são filhos, são irmãos, são alunos do colégio X, são jogadores de futebol de salão... Depois desse entendimento das funções sociais, o que esperávamos para o item A era que o personagem Crânio fosse considerado aluno do colégio Elite, integrante do grupo Os Karas, Jogador de xadrez (ou outra resposta que indicasse outra função social do personagem). Para o item B, entendemos que Calu era integrante do colégio Elite, do grupo Os Karas e do grupo de teatro.

Todos os alunos responderam adequadamente aos itens, inclusive seguindo a ordem do que foi dado como exemplo. O aluno A11 acrescentou que o personagem Crânio “gosta de Magri”, ou seja, há um desvio da análise sobre os papéis sociais para as características psicológicas dos personagens. Acreditamos que essa confusão foi causada, pois o aluno tendeu a diferenciar os personagens, buscando qualquer informação que seja própria a ele, sem categorizar em: característica física, característica psicológica, papel social. Comparando com as outras respostas, percebemos que foi um fato isolado e que poderia ser compreendido melhor com o restante da atividade (ou no decorrer da sequência).

Na questão 04, objetivamos saber se os alunos percebiam a mudança de atitude em decorrência da mudança da função social, com base nos trechos lidos. É que vemos no quadro abaixo:

QUESTÃO 04 Na nossa vida, também desempenhamos vários “papéis”, para cada lugar e função que ocupamos. Cada um desses papéis faz com que tenhamos determinadas atitudes. Observe os trechos abaixo:

“— Preste atenção, Chumbinho. Agora você é um dos Karas. Não se esqueça de seu juramento. Quero que você cole no Bino, mas com muito cuidado. Pergunte se ele já fez amizades no colégio, pergunte se ele conhece o Bronca... Não force nada e não fale do assunto com mais ninguém. Amanhã você me conta o que conseguiu, tá?” (Capítulo 02, p. 17)

“-- Você não acha suspeitas essas suas visitinhas, garoto? Logo quando um colega seu também sumiu?

-- O senhor está enganado. Eu vim...

-- Garoto, acho melhor me acompanhar até à delegacia. Acho que temos umas coisinhas a esclarecer.” (Capítulo 06, p. 40 e 41)

- a) Como Miguel se comporta no primeiro fragmento?
- b) No segundo trecho, o menino tem a mesma postura? Se não, o que o faz mudar?
- c) Você também já passou por situações assim, em que teve de mudar o comportamento para falar ou agir com determinadas pessoas? Dê um exemplo.

No enunciado da questão, retomamos as discussões anteriores, com foco no contexto histórico e social em que a turma está inserida. A partir da leitura dos trechos, entendemos como respostas esperadas, para o item A, que o personagem Miguel é a autoridade e, como tal, direciona as atividades do restante dos Karas; para o item B, o aluno deveria perceber que há uma mudança de postura, tendo em vista a mudança nas relações de poder. Nesse caso, o personagem Andrade passa a ter autoridade sobre a situação; para o item C, entendemos que há uma resposta pessoal, porém com vistas

ressignificação dessas relações de poder, promovendo a atualização com base na própria experiência de vida dos estudantes (nas relações familiares e escolares, por exemplo).

Para ficar mais claro, observemos as tabelas abaixo com as respostas dos alunos separadas por itens:

Tabela IV – Primeira fase: Módulo 03 / Questão 04 / Item A

A04	“por que era policial, é ele teria que ter respeito pq ele era mais velho”;
A09	“manda no chumbinho”;
A10	“ele é autoritário”;
A11	“ele é o líder”;
A26	“sendo líder”.

O aluno A04 confundiu o fragmento e acabou explicando o comportamento de Miguel em relação a outro personagem. No caso de A09, o aluno mobilizou o verbo “mandar”, que exprime autoridade e claramente é observado no trecho, inclusive com o personagem citado pelo aluno. A10 afirma a autoridade, mas não explica os motivos, bem como A11 e A26, que identificam o espírito de liderança, mas não justificam. Essas respostas não estão fora do que era esperado, pois percebemos que o aluno identifica, entretanto, mais uma vez, não consegue detectar, no texto, os elementos que explica a própria resposta (elementos estes linguísticos, como a escolha do verbo “quero” ou a expressão “preste atenção”, com verbo no imperativo.)

Para o item B, temos as seguintes respostas:

Tabela V – Primeira fase: Módulo 03 / Questão 04 / Item B

A04	“não. Pq a Andrade era uma autoridade”;
A09	“não, que ele ta falando com a pessoa inferior”;
A10	“não, porque ele está falando com alguém superior a ele”;
A11	“não, porque ele ta falando com alguém superior a ele”;
A26	“não. Estar diante de uma autoridade”.

Percebemos, então, que todos os alunos negaram a manutenção da postura, comparando ao trecho anterior. Os vocábulos “superior” e “autoridade” demonstram que os alunos entendem a função social de cada e, por conseguinte, a mudança no agir comunicativo. A09 utilizou o vocábulo “inferior”, mas acreditamos que o aluno tenha se confundido, tendo em vista que a resposta da turma foi muito parecido, por causa da discussão em sala de aula.

Por fim, analisemos as respostas para o item C:

Tabela VI – Primeira fase: Módulo 03 / Questão 04 / Item C

A04	“Não”
A09	“Não”
A10	“Sim. Falo com os meus amigos de um jeito e com minha mãe de outro.”;
A11	“Sim, com meu treinador respeito meu professor.”;
A26	“Não”

Os dados mostram que apenas dois alunos explicitaram a atualização para a própria vida. Três deles escreveram “não”. A pergunta que nos fazemos é: será que essa seria a resposta “mais fácil”, dando margem para o aluno não precisar justificar, logo não “perder tempo” com a questão? Acreditamos que isso, de fato, ocorreu. Entendemos que o perfil reflexivo do enunciado da questão é importante, mas deve ser feito de forma que o aluno não “fuja” da resposta, a não ser que a deixe em branco.

No caso dos alunos A10 e A11, houve o estabelecimento de conexões com a vida pessoal, com os amigos e com a minha mãe, outro com o treinador / professor. Houve, principalmente por A10, uma relação de diferenciação e, até, hierarquia nas relações dialógicas apresentadas. Essa mudança de postura e responsabilização enunciativa mais uma vez é explorada no módulo, na questão seguinte, por meio da identificação de personagens, do jogo de vozes no texto, das modalizações presentes (embora não identificadas nesse momento) e nas relações de poder existentes entre os personagens. Vejamos:

QUESTÃO 05 Como você pode ver nas questões acima, por meio da postura dos personagens, percebemos quem ele é. Leia novamente o trecho abaixo:

A voz metálica estava furiosa:

- Seus incompetentes! Cambada de paquidermes! Como é que três brutamontes como vocês não conseguem pegar um simples funcionário como Márius Caspérides?

O Coisa, sem saber o que fazer com as mãos, também não sabia direito o que fazer com a fala:

- Doutor Q.I.... sabe o que foi? É que... a gente deu azar!

- Azar deu a Pain Control quando contratou vocês três para a segurança!

- Foi azar mesmo, Doutor Q.I. - desculpou-se o Fera. - O tal Mário Caspinha conseguiu sair pelos portões, nem sei como. Mas nós vimos quando ele subiu num ônibus. Fomos atrás dele até o centro da cidade. Ele se meteu no meio da multidão e, quando a gente estava quase botando a mão nele...

- A gente estava quase... - tentou completar o Coisa.

- Cala a boca, seu cretino! - ordenou a voz.

- Como eu ia dizendo - continuou o Fera -, o azar foi que o tal Mário das Caspas correu justo para um lugar em que um Zé da Silva qualquer estava assaltando um banco e... (Bandeira, Pedro. 2014. P 98)

a) Qual dos personagens acima é considerado “o chefe”?

- b) Como é a postura desse “chefe”?
- () gentil com seus funcionários;
 - () exemplo de liderança e bons relacionamentos;
 - () grosseiro e explorador de pessoas.
- c) Copie uma parte do texto que comprove sua resposta.
Levante hipóteses: por qual motivo os funcionários ainda trabalham para o Doutor Q.I., mesmo recebendo esse tratamento?

A questão 05 nos permite analisar se o aluno entendeu a postura do personagem por meio da voz do narrador ou da própria voz do personagem. Essas perguntas fazem o aluno refletir, de tal forma que podem confrontar-se: determinados personagens poderiam tomar determinadas atitudes? O que o faz ter autoridade para tal? De forma indireta (sem nomeações), estamos adentrando no campo das modalizações. Essa categoria pode ser definida pelas avaliações que os agentes fazem de si e do outro dentro de um contexto comunicativo.

Dentre as modalizações trabalhadas pelo ISD, a que mais nos serve neste momento é a pragmática que, consoante Branckart (1999, p. 132) afirma, “introduzem um julgamento sobre uma das facetas da *responsabilidade de um personagem* em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer)”. Como já afirmado, o aluno não será levado a classificar as modalizações (de nenhum tipo), mas pode ser direcionado ao seu reconhecimento, a perceber que não há neutralidade em muitos enunciados (inclusive na voz do narrador), e que essa percepção configura o texto literário melhor compreensivo. Para a questão em foco, esperávamos que o aluno identificasse, no primeiro item, o personagem Dr. Q.I. como chefe ou líder de algo, tendo em vista sua postura autoritária e a mobilização de verbos no imperativo, bem como vocábulos que exprimem grosseria e não cordialidade.

Para o item B, estaria claro que o terceiro tópico – “(X) grosseiro e explorador de pessoas” - deveria ser assinalado e suas justificativas dadas no item posterior, o C. O terceiro item, portanto, foi essencialmente baseado no trabalho com as capacidades linguístico-discursivas, visto que o aluno precisariam buscar trechos modalizados que comprovassem a postura do personagem identificado. São itens interdependentes e permitem a reflexão sobre a atitude do agente dentro da enunciação. No último item, o aluno é levado a questionar por qual motivo há uma aceitação dessa postura, o que pode fazê-los entender a narrativa de forma mais complexa.

Para os dois primeiros itens, 100% das respostas comprovam que os alunos perceberam as modalizações presentes nas vozes do personagem, logo responderam adequadamente aos questionamentos. Para o item C, a tabela abaixo³³ apresenta os dados gerados:

Tabela VII – Primeira fase: Módulo 03 / Questão 05 / Item C

A04	“- Azar deu a Pain Control quando contratou vocês três para a segurança!”
A09	“- Seus incompetentes! Cambada de paquidermes!”
A10	“- Cala a boca, seu cretino! - ordenou a voz.”
A11	“- Azar deu a Pain Control quando contratou vocês três para a segurança!”
A26	“- Cala a boca, seu cretino! - ordenou a voz.”

Percebemos, por meio dos trechos, que todos os alunos encontraram trechos bem marcados, com verbos no imperativo, vocábulos que fogem à cordialidade social, palavras que expressam autoridade e rispidez. Isso nos mostra que os alunos estão conseguindo identificar o trecho modalizado e o que ele expressa dentro da situação de comunicação.

No item “d”, os alunos consideraram que a aceitação desse tipo de postura dá-se por diversos motivos: A04, A10, A11 e A26 explicitaram o “medo” (de morrer, para os três primeiros, e de ser preso, para o último). A09 considerou, no lugar de medo (“medo de morrer”, “medo de ser preso” ou apenas “medo”) a resposta “dinheiro”, o que não deixa de ser válida para a questão, uma vez que reflete uma relação de poder no meio social em que ele (e a maioria dos alunos) está inserido, ou seja, quem apresenta um alto poder aquisitivo sente-se no direito de exercer autoridade sobre tudo e todos.

Na questão seguinte, buscamos aprofundar essas relações, estreitando o contato do aluno com as capacidades linguístico-discursivas, principalmente no que se refere às modalizações. Buscamos, então, perceber se eles identificavam, por meio dessas categorias, outras mudanças de postura com os demais personagens do texto literário. Vejamos no quadro abaixo o que diz a questão:

QUESTÃO 06 Releia o capítulo 18 e observe a forma como o personagem Chumbinho age e fala.
Chumbinho começou com o seu teatro:
 - Ahn? Onde estou? O que está acontecendo? Eu estava no colégio, falando com o Bino. Ele me deu uma coisa para experimentar... Disse que era ótimo... aí só me lembro de estar num banheiro, com o Bronca falando pra gente fugir... Onde estou? Quero ir pra casa!

³³ Nesta tabela, decidimos utilizar a resposta dos alunos, mas da forma como aparecem no texto literário, para melhor análise da questão.

Do vídeo, a voz veio mais baixa, quase paternal:

- *Você já vai pra casa, menino. Vai só tomar um remedinho, e logo vai pra casa...* (p. 113)

- a) Como podemos notar que o menino mudou o comportamento?
- b) O que ele esperava conseguir? A mudança de postura do garoto deu certo?

O enunciado do item A exige que o aluno capte elementos linguísticos que trazem a mudança. Esperávamos que, rapidamente, eles notassem, na primeira linha do trecho, a palavra “teatro”, indicando o caráter falso do que vai ser feito ou dito. Além disso a pontuação determinada uma voz gaguejante, com muitas interrupções, a qual não fazia parte da ação do personagem naquele momento. Para o item B, o aluno deveria perceber que o objetivo do garoto era não ser morto por outras pessoas, o que deu certo, uma vez que ele apenas foi levado para ingerir a droga.

De posse dos dados, pudemos notar, mais uma vez, que eles identificavam a existência de uma fala modalizada, mas não sabiam apresentar a concretude dessa modalização, ou seja, as palavras e/ou expressões que contribuía para esse efeito no texto. No debate com a turma, eles chegaram ao consenso de que havia um modo diferente na voz do personagem. Essa conclusão estabelece-se nas respostas apresentadas na tabela abaixo:

Tabela VIII – Primeira fase: Módulo 03 / Questão 06 / Item A

A04	“falando manço, pela maneira de falar”;
A09	“fazendo o teatro dele faze as pergunta besta”;
A10	“falando manso”;
A11	“falando mais manso”;
A26	“pela fala, modo de agir”.

Analisando a tabela, percebemos que apenas A09 utilizou um elemento textual para comprovar sua resposta, o que mostra uma compreensão maior (embora ainda superficial) das modalizações. A04, a10, A11 e A26 ressaltaram a voz do personagem (utilizando o verbo “falar”, “falando”, “fala”), mas A26 foi além e, provavelmente baseando na voz do narrador, mobilizou o verbo “agir”, o que indica uma tomada de consciência sobre a função dessa voz no texto e na construção do personagem.

A tabela abaixo mostra as respostas do item B,

Tabela IX – Primeira fase: Módulo 03 / Questão 06 / Item B

A04	“não ser morto, deu só pra ele não morrer mais ele teve que tomar a droga”;
-----	---

A09	“não”
A10	“não ser morto. Sim, deu certo”
A11	“não ser morto. Sim”
A26	“não ser morto. Sim.”

Das respostas coletadas, A04 foi a que mais desenvolveu sua argumentação, atentando-se ao fato de o personagem ter conseguido o objetivo maior, mas não necessariamente ter “livrado-se” da situação, é o que nos fica claro quando ela utiliza o vocábulo “só”. Mais uma vez, a resposta “não”, isolada, é para nós uma forma de “fugir” da resposta. Nesse caso, em específico, o constatamos que ele poderia ter argumentado (tendo em vista o que escreveu no item anterior, identificando a modalização e percebendo a intenção comunicativa do personagem).

Nos outros casos, os alunos captaram a intenção discursiva, mas não desenvolveram a defesa de seu ponto de vista. Percebemos, também, que o enunciado da questão não exigia do aluno esse desenvolvimento, logo eles não foram convidados a refletir mais sobre o assunto (era um enunciado que tendia para uma resposta “fechada” de sim ou não). Durante os módulos seguintes, percebemos essa lacuna e tentamos, na medida do possível, construir enunciados mais sólidos e reflexivos sobre o texto literário.

A penúltima questão também trabalhou com as modalizações. Ela foi, de certo modo, uma confirmação do que foi feito na questão anterior, mas fazendo alusão a outros personagens. Dessa maneira, o aluno teria mais oportunidade de entender que o texto literário é constituído também por um conjunto de “unidades linguísticas de níveis muito diferentes” (BRONCKART, 1999, p. 132), as quais contribuem para a compreensão mais profunda dele. Observemos, então, o enunciado da questão 07:

QUESTÃO 07 Releia os capítulos 20 a 22. Não só Chumbinho, mas outros personagens tiveram de mudar o comportamento (e até suas características físicas). Quem eram eles? Por que tomaram essa atitude?

Como vemos acima, para evitar que o aluno não responda a questão, ou “fuja” com uma resposta negativa, começamos com uma afirmação sobre o texto e, em seguida, definimos as perguntas que comprovariam essa afirmação. O aluno-leitor deveria voltar ao texto (ou resgatar em sua memória), personagens que também passaram pelo mesmo processo da questão anterior. Nesse caso, presumimos que os alunos entendessem que o restante do grupo Os Karas (Crânio, Magri, Miguel, Valu)

também teve de se disfarçar a fim de descobrir mais informações sobre a droga e sobre o Dr. QI. Tingir os cabelos, colocar aparelhos e mudar as vozes podem ser exemplos da mudança de postura. São *ações* que revelam a *intenção* dos personagens. O enredo também nos mostra os *motivos* pelos quais os personagens transformam-se.

As respostas coletadas mostraram que todos os alunos identificaram personagens que sofreram transformações, entretanto nem todos identificaram, de forma pormenorizada, as intenções de cada um. A04 escreveu: “Bino, Magri, Calu, Crânio, Miguel. Para descobrir alguma coisa.”, o que nos mostra que o aluno percebeu a intenção, mas não soube (ou não queria?) escrever qual era ela. A09 não identificou as intenções, apenas nomeou três personagens (“Bino, Magri, Miguel”). A10 foi o mais completo, redigindo a seguinte resposta: “Miguel, estava disfarçado e mudou de atitude. Magrí e Crânio tiveram que fingir ser namorados. O Bino mudou, estava com outro disfarçe. Não queriam ser reconhecidos.”. Mesmo tentando detalhar a intenção de cada personagem, A10 foi vago quando escreve “mudou de atitude” ou “estava com outro disfarçe”, fazendo-nos perguntar: como o personagem era antes e qual a mudança? Como era o outro disfarçe? No fim da resposta, o aluno resume tudo em “não queriam ser reconhecidos”.

A11 e A26 nomearam adequadamente os personagens, porém justificaram de formas diferentes: “pra não descobrires sobre a droga” e “pra não serem conhecidos”. Acreditamos que os alunos não foram tão detalhistas em suas respostas, pois acreditavam que as referências textuais poderiam ser resgatadas facilmente por nós, uma vez que estávamos acompanhando a leitura junto com os estudantes.

Na última questão deste módulo, objetivamos saber se os alunos conseguiam antecipar o fim da história por meio de “pistas” deixadas ao longo da narrativa ou se “caem na armadilha” do narrador, o que caracteriza o gênero novela policial. A partir da identificação das modalizações, os alunos poderiam responder Andrade, tendo em vista que era essa a intenção do narrador (fazer o leitor percorrer um caminho narrativo e descobrir outro ao final do texto).

Vale ressaltar que a resposta “Andrade” não é a correta, mas a esperada e, analisando os dados, percebemos que todos os alunos escreveram-na, seguindo uma “pista falsa” sobre o molho de chaves. Alguns alunos, como A04, explicitaram sua dúvida na própria resposta: “Andrade. Não sei!!!”; A10, seguindo o caminho que

pressupúnhamos, recorreu a intencionalidade discursiva, ao escrever: “Andrade. Para enganar os Karas. Descobriu por causa do molho de chaves.”.

Este módulo, portanto, explorou o estudo das vozes enunciativas, da intencionalidade e da responsabilidade discursiva. Vale lembrar que evitamos recorrer às classificações na elaboração desta atividade, pois o intuito era fazer o aluno percebê-las no texto. Não queremos dizer com isso que nomear tais categorias não seja importante, fato é que, no módulo seguinte, escolhemos focar no estudo das vozes, indicando os nomes de cada uma.

Como já antecipamos, o módulo 04 tratou de explorar as vozes enunciativas e as modalizações, com foco na pragmática. Para esta última, decidimos não trabalhar com sua nomenclatura. Continuamos a explorar a percepção dela dentro do texto literário e sua função na construção dos personagens e na própria narrativa. O bloco seguinte foi composto por três questões. A primeira delas objetivava perceber se os alunos conseguiam identificar as três vozes no texto literário (do narrador, do personagem e social). Antes de a turma ter acesso à questão, as vozes foram explicadas, por meio de exemplos do próprio texto. Na atividade também esse encontram a definição de cada uma. Passemos, então, a visualizar ³⁴o que foi perdido:

Agora que você já sabe identificar as vozes em texto, desenvolva a atividade abaixo.

QUESTÃO 01 Complete a tabela, identificando, ao lado de cada seta, as vozes do enunciado.

TRECHO 01

- Quem é o senhor? Como sabe meu nome? (1) \longleftrightarrow

A voz metálica que saía do vídeo parecia divertir-se:

- Ora, ora, ora, Miguel. Eu sei muito mais do que o seu nome!

- Quero sair daqui! O senhor não tem o direito de...

- Calma, meu caro. Você não está em situação de dizer quais são os meus direitos. Eu só quero conversar com você. Pode me chamar de Doutor Q.I. (2) \longleftrightarrow

- Eu fui trazido à força para este lugar. Fui narcotizado!

Que espécie de lugar é este onde se trazem pessoas à força?

- Você está na *Pain Control*, Miguel. A mais poderosa indústria farmacêutica do mundo. Você nunca ouviu falar de nós porque atuamos sob os nomes de diferentes empresas. Mas, por trás de todas, comandando todas elas, está a *Pain Control*.

Miguel percebeu que estava no covil dos lobos e que falava com o próprio líder da alcatéia. (3) \longleftrightarrow

- Não pense que pode fazer comigo o que quiser, Doutor Q.I. Eu tenho amigos que... (Cap. 23, p. 134)

TRECHO 02

³⁴ Nessa questão, fizemos uma pequena alteração na formatação das setas, a fim de melhorar o entendimento e a visualização do que foi pedido ao aluno. Entretanto, o módulo original encontra-se no apêndice desta dissertação.

- Ora, Miguel, lá está você novamente olhando as coisas por um lado só. Não, meu caro, as coisas são relativas. A verdade tem várias facetas . Procure olhar do nosso lado e verá a maravilha de um mundo de paz sem conflitos, sem turbulências. (4) Eu sei que você dirá que só existe uma verdade. Nesse caso, procure entender que essa verdade está nas minhas mãos!

- Não! A obediência somente leva à repetição de velhos erros. Só o respeito pela liberdade de cada um pode garantir a sobrevivência da humanidade. Só o respeito pelas opiniões divergentes pode garantir o progresso. (5) Só a desobediência modifica o mundo!

- O que é isso, Miguel? Que discurso é esse? Será que você se esquece de quem você é? Como líder lá no seu colégio, você não é também um autoritário? Não é você quem não admite que suas decisões sejam contestadas?

- Eu...

- Não se envergonhe, meu caro. Você está certo quando não permite que opiniões idiotas prejudiquem a vitória das suas ideias superiores. (6) É por isso que eu quero convidá-lo a unir-se a nós.

(Cap. 23, p. 138)

Para que o analisemos com mais cuidado, faze-se necessário retomar o conceito de cada vez. O que seria a voz do personagem? Conforme Bronckart (1999), seria “a voz de pessoas ou instituições que estão diretamente implicadas no percurso temático. Para o caso acima, temos como voz de personagens a voz de Miguel e do Doutor Q.I. A voz do narrador é um pouco mais complexo, uma vez que não pode ser confundido com o autor empírico. O narrador é o responsável pelo jogo de vozes dentro do mundo discursivo, “cujas coordenadas e regras de funcionamento são ‘diferentes’ das do mundo empírico” (BRONCKART, 1999, p. 130).

No caso das vozes sociais, entendemos que são as mais complicadas para que o aluno possa perceber, pois se configuram como “vozes de outras pessoas ou de outras instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto”. Bakhtin fala das vozes sociais, ampliando-a e situando-a num patamar dialógico, uma vez que nossas experiências também são formadas pela experiência do outro:

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é a reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). (Bakhtin, 1984, p.379)

Nesse sentido, o aluno é levado a entender que, dentro da voz de um personagem ou do próprio narrador é possível encontrarmos vozes sociais que enunciam um discurso machista e opressor, por exemplo. Para que essa voz seja percebida, o

sujeito deve não só ter acesso a esse repertório cultural, como também conseguir identificá-lo no texto. Ressaltamos que nem sempre essa identificação é fácil, porque as vozes sociais podem ser implícitas, apenas inferidas pela leitura do texto.

No caso da questão acima, desejávamos que os alunos respondessem, para cada número indicado, a seguinte sequência de vozes: 1 – personagem, 2 – personagem, 3- narrador, 4 – personagem/social, 5 – personagem/social, 6 – personagem/social. Como é possível perceber, para os três últimos, na voz do personagem também podemos encontrar o discurso de uma voz social. Assim, o aluno poderia escrever as duas opções ou apenas uma, se assim identificasse.

Analisando os dados, os três primeiros segmentos foram respondidos adequadamente por todos os estudantes. Acreditamos, portanto, que a voz do personagem é mais fácil ser identificada, tendo em vista que o texto literário em questão traz essas vozes em turnos de fala (discursos interativos dialogados), ou seja, explicitando os marcadores (a pontuação, por exemplo, é uma forte indicação para o aluno perceber essa voz).

Nas outras três vozes, os alunos oscilaram entre voz do personagem e voz do narrador, mas nenhum acreditou que as duas fossem possíveis. Para o número (04), apenas dois alunos acreditaram ser uma voz social. Para o número (5), todos os alunos perceberam o discurso externo ao texto; para o número (6), dois alunos escreveram voz social, dois escreveram voz do personagem e apenas um (A09) escreveu voz do narrador. Não entendemos por qual motivo A09 indicou esta voz, uma vez que em todas as outras indicou-as corretamente. Além disso, a última voz não estava intercalada a uma voz do narrador, o que daria margem para possível confusão.

O que nos fica claro é que, quando apresentamos à turma um diálogo, com vozes de personagem explícitas e um jogo de vozes bem marcado, os alunos conseguiram distingui-la facilmente. Ademais, as vozes sociais, nesse momento introdutório, também foram identificadas, mostrando que os alunos acessaram o repertório cultural e perceberam os discursos políticos camuflados em algumas vozes.

Na segunda questão, exploramos um pouco mais a fundo a voz do narrador. O objetivo era convidar o aluno a entender que o narrador pode ser parcial ou não, a depender da forma como foi construído o texto. Vejamos abaixo o que se pediu na pergunta:

QUESTÃO 02 Releia o primeiro e o segundo parágrafo do capítulo 25 (Dois Karas é melhor do que um só).

Observe as frases:

“Ainda sentia enjoos, mas agora tinha vontade de vomitar pelo que acabara de ouvir.”

“E ele, Miguel, talvez fosse o único que podia fazer alguma coisa contra aquela barbaridade.”

Elas são do narrador. Por meio delas, podemos afirmar que ele

- () é neutro e não dá opinião alguma sobre a história, apenas contando os fatos.
 () traz uma opinião mascarada ao mesmo tempo em que conta todos os fatos.

Como podemos descobrir?

Lendo os trechos selecionados pela questão, percebemos claramente que a voz do narrador foi modalizada de tal forma que ele apoia as atitudes do personagem e o defende, indicando suas atitudes, sentimentos e os expressando por meio da seleção vocabular e expressões utilizadas. Dessa forma, o aluno deveria marcar a segunda opção, a qual confirma essas impressões (“(x) traz uma opinião mascarada ao mesmo tempo em que conta todos os fatos.”). Além disso, mobilizando as capacidades linguístico-discursivas, deveria apontar quais escolhas lexicais foram feitas, no fito de influenciar o leitor (a exemplo da palavra “barbaridade”, no segundo trecho).

Em todas as respostas analisadas, encontramos a marcação correta da segunda opção, indicando que os alunos perceberam, por meio dos debates de sala, a parcialidade do narrador. No momento de justificar, mais uma vez nos deparamos com a falta de especificidade dos estudantes. Na tabela abaixo, podemos visualizar o quanto as respostas foram parecidas e vagas:

Tabela X – Primeira fase: Módulo 04 / Respostas para a questão 02

A04	“Sim, pelas escolhas da palavras”;
A09	“escolha das palavras”;
A10	“pelo uso das palavras”;
A11	“pelo uso das palavras”;
A26	“pelo uso das palavras”.

Acreditamos que os alunos elegeram uma frase dita por nós em sala de aula e escreveram-na. Todos eles utilizaram a mesma informação, mas sem muitos detalhes ou exemplos de quais palavras trariam essa parcialidade ao narrador. Acreditamos que um trabalho com as modalizações mais apurado, no que tange à identificação de unidades linguísticas que possam garantir essa compreensão, seja necessário. Dessa

forma, as respostas dos alunos poderiam desenvolver-se em um nível de complexidade maior.

Na última questão deste módulo, propomos uma volta à intencionalidade discursiva presente nas vozes. A intenção era promover a ressignificação e a atualização dos conhecimentos adquiridos ao longo da leitura do texto literário. Esse movimento de “retorno” nos foi importante, uma vez que entendemos o conhecimento dos mecanismos enunciativos como um todo, multifacetado, mas interligado. Assim, na terceira pergunta, pedimos o seguinte:

QUESTÃO 03 Como você já conhece boa parte da história e sabe quem são as personagens envolvidas, tente responder as questões abaixo, partindo das suas observações sobre o texto.

- a) Por que o Doutor QI sente-se no direito de “governar a humanidade”?
- b) Por quais motivos, Miguel não concorda e não aceita o convite do Doutor Q.I?
- c) Quem (ou quais grupos), na “vida real”, você acredita que teriam as mesmas opiniões e desejos do Doutor Q.I?
- d) Se você fizesse parte da história e fosse convidado pelo dono da *Pain Control* a participar do plano dele, qual reação você teria? Aceitaria ou não? Por quais motivos?

A pergunta exige um conhecimento maior do texto literário, o que é possível, pois as Rodas de leitura estão acontecendo simultaneamente à aplicação dos módulos. Os debates realizados nas Rodas de leitura, por vezes, questionam esses temas, por meio de paradas estratégicas. É o que chamamos de “ler com um objetivo” (LEURQUIN, 2001, p. 57), etapa essencial de uma aula comunicativa e interativa de leitura. De posse dessas informações, é mais fácil ao aluno reorganizar os conhecimentos, de modo que possa ressignificá-los.

Assim, para o item A, havia várias respostas, mas podemos elencar algumas: orgulho, dinheiro, sensação de poder/posse, entre outros. Para o item B, o aluno deveria perceber que o personagem Miguel era a favor da liberdade em todas as suas facetas (de ação, de expressão, etc.), logo não concordava com Dr. QI; no item C, o aluno poderia citar diversos grupos sociais, como o de empresários, o de investidores, o de políticos. No caso do item, embora haja abertura para uma resposta pessoal, esperávamos que o aluno respondesse negativamente, justificando-se com vistas ao direito de liberdade de si e do outro.

Colocando as respostas dos alunos em tabelas, por item, temos:

Tabela XI – Primeira fase: Módulo 04 / Respostas para a questão 03 – item A

A04	“Por que ele estar no cargo de chefe”
-----	---------------------------------------

A09	“por que ele tem fabrica de remedio”
A10	“porque ele é dono de todas as empresas farmaceuticas”
A11	“pela a droga que ele tem tambem muitos empregados e comanda a pain control”
A26	“por puro orgulho”

Como suponhamos, os resultados mostram respostas bem variadas, mas, em quase todas elas, há uma relação com o papel social que o personagem Dr. Q.I. ocupa (o cargo de chefe, o dono de uma rede de farmácias e da fabrica). Além disso, A11 estabeleceu um vínculo hierárquico, quando afirma que o personagem tem “muitos empregados”. Nesse sentido, é possível que o aluno entenda que possuir uma grande empresa (e conseqüentemente muitos empregados) é motivo para possuir o sentimento de “autoridade” sobre os outros. Vale ressaltar que o item não pergunta sobre um fato, mas sobre um *motivo* (as razões para agir). Nesse sentido, todos eles entenderam o que era pedido. A26, por exemplo, expressa sua resposta também de forma modalizada, fazendo uso da expressão “puro”, no sentido de tornar o significado do vocábulo “orgulho” algo de caráter frívolo.

Para o item B, observemos a tabela que segue:

Tabela XII – Primeira fase: Módulo 04 / Respostas para a questão 03 – item B

A04	“porque ele queria comanda no mundo”
A09	“por que ele não gostava que o Q.I fazia”
A10	“porque na opinião de Miguel a obediência só leva a repetição de velhos erros”
A11	“porque ele não quer o mal das pessoas que o bem das pessoas”
A26	“Porque ele era a favor da liberdade de expressão”

Ainda explorando a responsabilidade dos agentes do discurso (principalmente no critério a que chamamos de *motivos*), os alunos responderam também de diversas formas. A04 gera uma dubiedade ao usar o pronome pessoal “ele”, mas acreditamos que o aluno refira-se ao Dr.Q.I. e que, por causa das *intenções* deste (“comandar o mundo”), o outro personagem recusa-se a aceitar o convite. Percebemos uma centralização da resposta nas intenções do outro personagem (Dr. Q.I.) e não no que foi pedido na questão, o que tornou a resposta confusa e ambígua. No dos outros alunos,houve uma centralização no próprio personagem da questão (Miguel) e nos motivos possíveis que o leva a não aceitar o convite do vilão (não gostar do outro personagem, não repetir erros passados, não desejar o mal às pessoas, ser a favor da liberdade). Tais respostas mobilizam o que de fato foi pedido.

Na próxima tabela, apresentamos as respostas ao item C. Vejamos:

Tabela XIII – Primeira fase: Módulo 04 / Respostas para a questão 03 – item C

A04	“políticos”
A09	“os políticos”
A10	“os políticos”
A11	“políticos e os terrorista”
A26	“Ditadores”

Em quase todos os alunos, encontramos a mesma resposta: o discurso político fazendo-se presente na voz do personagem Dr. Q.I. Acreditamos que isso tenha sido possível, pois, no momento em que o módulo foi aplicado, havia um movimento midiático muito forte sobre fatos políticos acontecidos na sociedade brasileira (como as recentes descobertas da Operação Lava jato). Supomos, então, que os alunos, ao ressignificarem o texto literário, trouxeram as informações dos mundos em que estavam inseridos e atrelaram ao discurso produzido pelo personagem.

Acreditamos que esse é um dos objetivos do trabalho com a leitura de textos literários na sala de aula, ou seja, possibilitar que os alunos, por meio de recursos linguísticos (como o estudo do contexto de produção e das vozes textuais, bem como as modalizações) estabeleçam relações e construam novos discursos, ampliando o repertório cultural e solidificando a cultura leitora.

Por fim, tabelamos e apresentamos abaixo as respostas ao item D:

Tabela XIV – Primeira fase: Módulo 04 / Respostas para a questão 03 – item D

A04	“não. Porque eu tenho amor pelo o mundo”
A09	“não, porque e paia”
A10	“Não porque eu não iria gostar de ver meus amigos e familiares sob o efeito da droga”
A11	“Não, porque eu não quero o mal de todo o mundo”.
A26	“Não. Porque penso igual a Miguel.”

Nesse item, o aluno é levado a se colocar dentro do mundo discursivo, ou seja, ele deve estar implicado na resposta, a fim de que possa expressar seus motivos e intenções comunicativas. Como podemos perceber, em todas as respostas os alunos negaram o convite do Dr. Q.I, justificando de diversas formas (desde o uso de drogas ao “querer bem às pessoas” e “amor pelo mundo”), e em quatro delas houve o uso da primeira pessoa do singular (“eu tenho”, “eu não iria gostar”, “eu não quero”, “penso”), o que constata que o aluno realmente engajou-se ao mundo discursivo, indicando motivos para não fazer parte do plano do personagem.

A09, entretanto, afirmou que “e paia”. Essa é uma expressão tipicamente nordestina e muito utilizada no cotidiano dos alunos, quando querem se referir a algo besta, que não os atrai. A resposta do aluno foi distante dos fatos, há muitas lacunas e não foi esclarecido por qual (ou quais) motivo (s) aceitar o convite seria “paia”. Essa distância dos acontecimentos pode ser um indício de que: o aluno percebeu as modalizações e as intenções do personagem, mas não sabia como responder à pergunta, estabelecendo motivos; o aluno não percebeu as intenções do personagem e, por tanto, não soube implicar-se na resposta; o aluno não queria desenvolver uma resposta complexa e preferiu uma expressão vaga e de conhecimento geral. Analisando as outras respostas do aluno dada em outros módulos e neste, acreditamos que ele é capaz de reconhecer a intencionalidade discursiva, todavia não se sentiu confortável para elaborar uma resposta.

Findando a primeira fase da pesquisa, elaboramos uma atividade final (ou situação final), no intuito de que os alunos pudessem, mais uma vez, ressignificar os conhecimentos, por meio das linguagens verbal e não verbal. O gênero textual escolhido para que pudessemos trabalhar foi o cartaz. Esse gênero tem o objetivo de instigar alguém a realizar determinada ação. Acreditamos que o trabalho com o cartaz, pode mobilizar vários dos conhecimentos construídos ao longo da sequência, por exemplo, eles poderiam mobilizar as intenções comunicativas e os motivos para a ação de diversos personagens, poderiam elencar palavras-chave do texto, para indicar a temática central, poderiam mobilizar o próprio discurso, tendo em vista o convencimento de outros colegas para a leitura... Enfim, há uma gama de opções que eles poderiam utilizar dentro da linguagem verbal escrita, com o fito de argumentar a favor do texto.

Ademais, não somente a linguagem verbal escrita, mas a linguagem não verbal poderia ser mobilizada para relacionar-se a outra. Desenhos poderiam ser feitos, refletindo uma cena a qual chamou a atenção do aluno, ou a própria capa do livro. Acreditávamos que o gênero estabelecido era de amplo conhecimento, pois faz parte do mundo ordinário do aluno (na própria escola, numa ida ao supermercado, num posto de saúde...). Além disso, em outras séries e disciplinas, a turma já vivenciou a produção do gênero, tornando mais fácil a elaboração para esta atividade.

Observemos abaixo o que a atividade exigia que os alunos desenvolvessem:

✓ Querido (a) Leitor (a), já finalizamos a história do livro de Pedro Bandeira, <i>A droga da obediência</i> . Agora que você já conhece todos os personagens e passou por todas as emoções e surpresas desse livro, chegou a sua vez de indicá-lo para os outros

alunos. No quadrado abaixo, crie um **CARTAZ** para os estudantes dos 9º anos da sua escola, a fim de que eles também leiam essa história. Após confeccionar, entre em acordo com os colegas de sala e com a professora, para que publiquem os cartazes na biblioteca ou nos corredores.

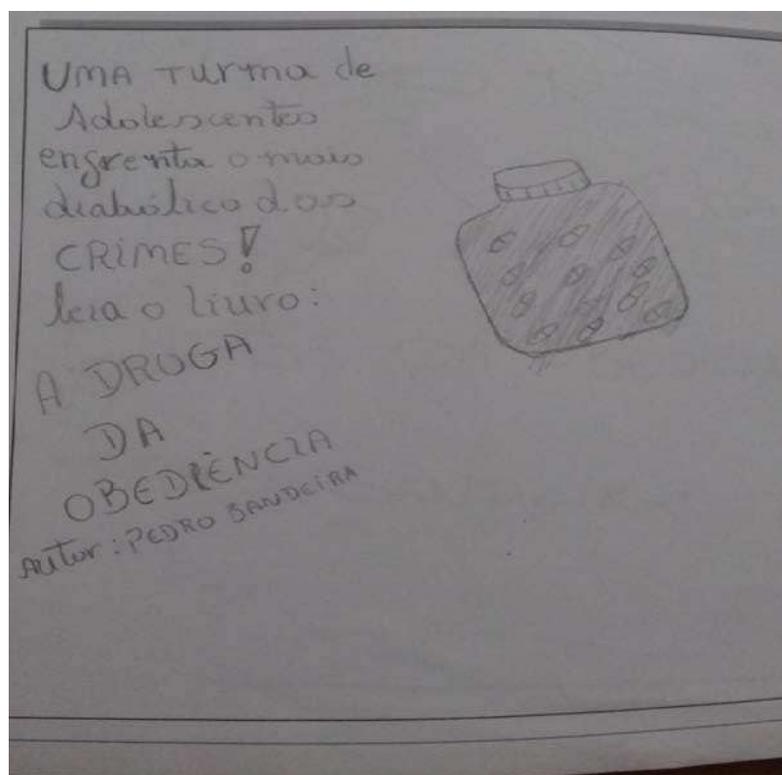
O que não pode faltar no seu cartaz:

- Nome do livro e do autor;
- Dicas dos acontecimentos;
- Linguagem divertida e próxima ao público-alvo;
- Imagens, colagens ou outros recursos criativos (desenhos, capa do livro...);
- Clima de suspense!

Ah! E não esqueça: nada de *spoiler*!

Na questão acima, também notamos que os alunos receberam um direcionamento sobre os elementos básicos do cartaz, além de lembrá-los que, quando nos referimos a textos literários narrativos, costumamos não contar o desfecho da história, a fim de criar expectativa no leitor. Seguindo as instruções, presumimos que seria fácil a construção do texto. As imagens abaixo mostram as respostas dos alunos. Vamos analisá-las uma a uma.

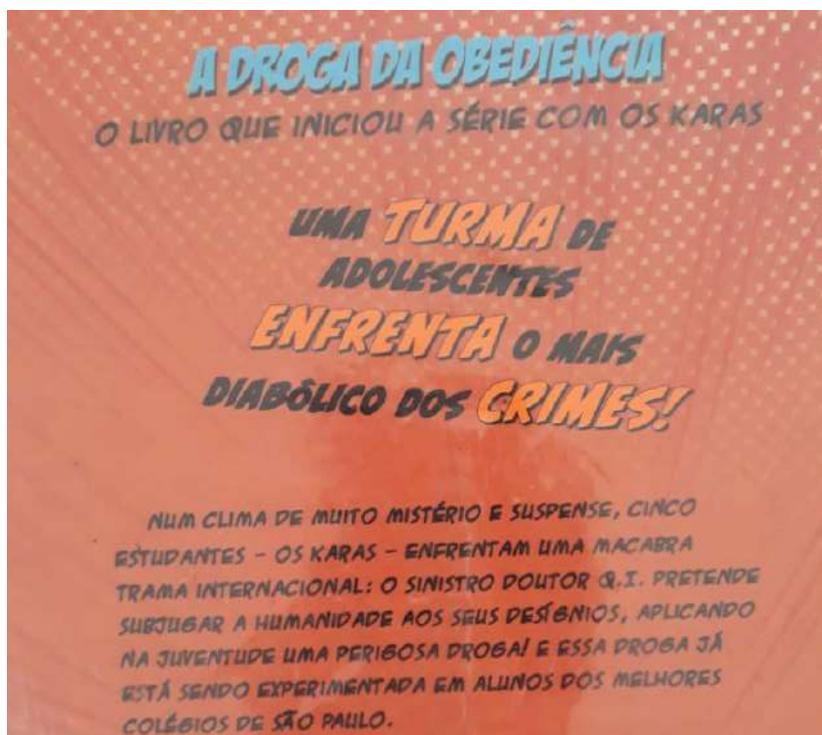
Figura 39 - Cartaz do aluno A04



Fonte: elaborado pelo aluno A04

O cartaz da aluna A04 apresenta a cópia da parte de trás do livro, como comprovamos com a imagem abaixo:

Figura 40 – Contracapa do livro *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira.



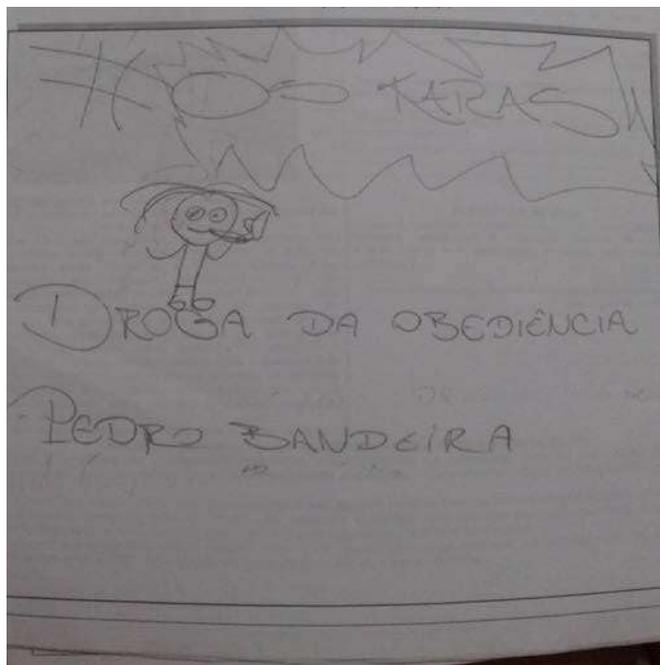
Fonte: arquivo pessoal

Como observamos, A04 apenas copiou o enunciado já criado e acrescentou o nome do autor, a expressão “leia o livro” e a imagem. Todavia, é interessante notar que o trecho copiado não foi aleatório, ele atendeu as necessidades da questão, causando suspense, numa linguagem divertida. Supomos que A04 não sabia como redigir algo que atendesse às expectativas, porém sabia identificar, na leitura, esses elementos. A expressão escrita “Leia o livro” apresenta verbo no imperativo, o que caracteriza uma tentativa de se comunicar com o público-alvo (no caso, os colegas da outra sala).

A imagem desenhada pelo aluno é original e assemelha-se a um frasco de comprimidos, o que mostra como o aluno percebeu a ingestão da droga (uma vez que seu uso poderia dar-se de várias formas, como injeções, cigarros ou líquidos). Entendemos que o cartaz do aluno não expôs completamente os elementos estudados, o que é um indicativo de que A04 precisa ter maior contato com textos literários, a fim de ampliara cultural leitora.

A próxima imagem refere-se ao cartaz do aluno A09. Vejamos:

Figura 41 - Cartaz do aluno A09.



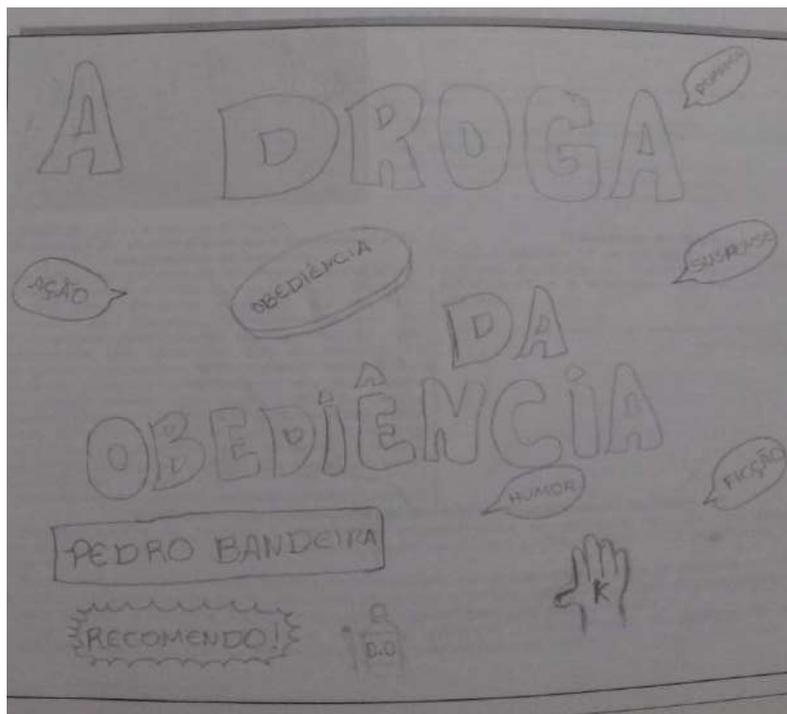
Fonte: elaborado pelo aluno A09

Neste cartaz, encontramos poucos conhecimentos previamente adquiridos sobre as categorias estudadas. O aluno fez uso da linguagem verbal e da não verbal, entretanto, saiu dos conhecimentos do texto: o desenho mostra um garoto com um cigarro aceso na boca, o que nos faz acreditar que o aluno não percebeu, durante a leitura, a forma como a droga era usada. Acreditamos, para esse caso, que a falta de atenção foi o fator que o fez desenhar o cigarro, pois, nos módulos da sequência, durante as Rodas de leitura, os alunos foram questionados sobre essas formas, lembrando cenas do livro. Além disso, no terceiro módulo, há um trecho que mostra o personagem sendo induzido a tomar “um remedinho”.

Além do desenho, A09 acrescentou somente o título do texto e o nome do autor, sem palavras-chave ou frases de efeito. Esse comportamento evasivo nas respostas aconteceu com o mesmo aluno durante todos os módulos (deixava questões em branco, ou sem justificativas, “fugia” das respostas que defesas de ponto de vistas). Nesse caso, acreditamos também ser mais uma forma de “burlar” a atividade.

O cartaz que segue é referente à resposta de A10 e nos mostra um trabalho mais elaborado com a linguagem. Nele podemos observar várias palavras-chave, as quais relacionam-se ao enredo e aos personagens. Além disso, o aluno encontra-se implicado no discurso, quando escreve “recomendo!”. Vejamos:

Figura 42 - Cartaz do aluno A10.



Fonte: elaborado pelo aluno A10

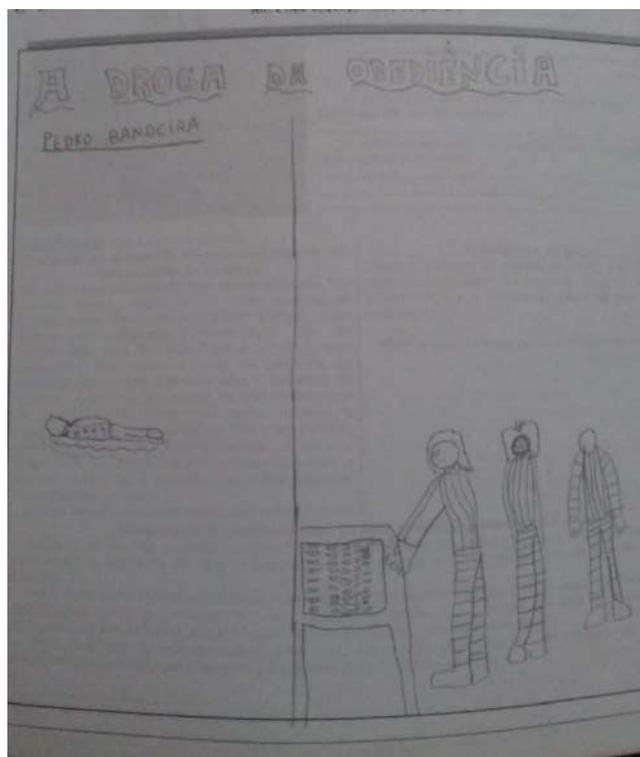
As palavras “suspense” e “obediência” referem-se diretamente à temática do texto lido, mostrando que A10 sobre centralizá-las, identificando-as. As palavras “ação” e “ficção” podem interligar-se ao mundo discursivo, as intencionalidades discursivas, bem como os motivos de cada ação dentro do texto. Em “romance”, acreditamos que o aluno fez uma alusão a duas personagens que, ao longo da trama, vão se tornando namorados. Por fim, a palavra “humor” liga-se à linguagem utilizada pelo autor, as unidades linguísticas mobilizadas para tornar o texto surpreendente.

Como complemento, (além do nome do autor e obra), a aluna desenha uma mão, com a letra K, símbolo dos personagens, bem como um frasco de remédios e, ao que nos parece, uma injeção. Mesmo com o equívoco (injeção no lugar de

comprimidos), constatamos que a aluna conseguiu ressignificar o texto, criando em seu público-alvo, expectativas para a leitura.

A próxima imagem é o cartaz de A11. Visualizemos:

Figura 43 - cartaz do aluno A11.



Fonte: elaborado pelo aluno A11

O trabalho mostra quatro elementos: o título do texto, o nome do autor e duas cenas do livro. Acreditamos que a primeira cena é referente ao capítulo da morte de um dos personagens (Bronca). Esta cena foi debatida ainda no primeiro módulo e deve ter chamado a atenção do aluno. O segundo desenho reflete outra passagem do texto, na qual Chumbinho, um dos integrantes do grupo dOs karas, consegue acesso à fábrica do Dr. Q.I e age como uma das cobaias, na fila para consumir os comprimidos diários da Droga da Obediência.

O que notamos é a ausência de outras informações que pudessem constatar essas passagens, principalmente porque o público-alvo do cartaz não leu o texto, portanto não captarão as referências, no entanto não podemos afirmar que o trabalho do aluno foi inconsistente, pois, na ação de desenhar ele também precisa mobilizar inferências leitoras, as quais fez no período em que leu. Colocar o corpo do personagem de costas e isolado é uma inferência, desenhar as roupas das cobaias comparando-as com as de presidiários é outra (fazendo alusão ao isolamento), desenhar a mesa com comprimidos é uma referência explícita presente no texto.

Somente o aluno A26 recusou-se a fazer a atividade, sem dar maiores explicações. Talvez a ausência de uma sequência didática voltada para a produção do cartaz tenha contribuído para o pouco direcionamento ou utilização das imagens e das palavras-chave nas respostas, porém, a ideia motriz foi alcançada pelos alunos, ressignificando suas próprias leituras para atrair outros leitores.

Analisaremos, a seguir, a segunda fase da pesquisa. Foi nela em que os alunos puderam construir com maior autonomia as respostas dadas, sem a intervenção direta do professor e com maior autossuficiência nas rodas de leitura. Destacamos que o objetivo da segunda fase não é criar uma sequência desvinculada da primeira, mas atrelada a ela, tendo em vista que precisamos comprovar se, sem a atuação direta do professor, tanto nas Rodas de leitura, quanto no desenvolvimento dos módulos, os alunos seriam capazes de realizar debates complexos, bem como notar, no texto literário, elementos linguísticos que contribuem para a identificação das vozes textuais, das modalizações ou das intencionalidades discursivas.

6.2 Segunda fase: construindo uma sequência didática adaptada à aula de leitura do livro “As crônicas de Nárnia: O sobrinho do mago”, de C.S. Lewis.

Como já afirmamos, essa sequência é diretamente vinculada à anterior, pois serve de parâmetro para analisarmos o andamento da pesquisa. Nesse sentido, é preciso destacar a diferença tanto no que se refere ao à apresentação da situação quanto à situação inicial. No primeiro momento, assim como fizemos para o primeiro texto, estabelecemos um acordo com os alunos, reconfigurando nossas aulas e buscando corrigir alguns problemas da sequência anterior, já percebidos pela turma (como a determinação do espaço para a Roda de Leitura). Como os alunos já sabiam o título da

obra a ser lida e já tinham a experiência da primeira etapa, não foram necessários muitos meses para a aquisição do material, como foi preciso na primeira fase.

Sobre o segundo momento, a situação inicial, acreditamos que a análise dos módulos da primeira etapa já contribuiu para tal, visto que a turma faria atividades sobre as mesmas categorias, em quantidade parecida de módulos e, basicamente, seguindo o mesmo cronograma que o da primeira. Portanto, não consideramos fundamental realizar novamente uma abordagem sem a intervenção do professor, com o fito de descobrir os obstáculos dos alunos, pois já tínhamos esse parâmetro. Ratificamos que nosso intento, na segunda fase da pesquisa, foi entender se a funcionalidade dos módulos e o nível de debates permanecem o mesmo, quando os alunos se sentem mais autônomos.

Ademais, queremos saber se as categorias trabalhadas na primeira parte foram lembradas pelos alunos e serviram de fundamentação para resolver as atividades propostas. Partindo desse princípio, passamos para o terceiro momento, no qual são aplicados os módulos da sequência didática, bem como damos início à leitura dos capítulos, na Roda de leitura. Para esta fase, produzimos cinco módulos, sendo o último deles com uma questão que nos serviu para estabelecermos a situação final.

Estrategicamente, seguimos a estrutura de análise da primeira parte da pesquisa: colocamos abaixo o enunciado de cada pergunta, o intuito de cada uma, qual a resposta esperada e quais as respostas dadas pelos alunos. Ao longo dessa apresentação, analisamos os dados e tiramos nossas conclusões. Para este primeiro bloco, elaboramos 05 questões. O objetivo central era perceber se o estudante conseguiria, a partir do texto, definir a caracterização do espaço no que se refere a Londres, Inglaterra (durante o ano de 1900, início do século XX), em dois quesitos: escola e arquitetura da cidade.

Estamos, portanto, mobilizando as capacidades de ação, no que se refere ao contexto de produção da obra. Queremos que, inicialmente, os alunos percebessem, por conta própria, como o mundo discursivo pode resgatar aspectos do mundo ordinário do autor, indicando uma nova leitura. Frisamos que a ordem dos conteúdos programáticos trabalhados na primeira parte da pesquisa também será seguida, com poucas alterações, tendo em vista o desenrolar das atividades e dúvidas dos alunos. Vejamos, então, a primeira questão:

Para responder as questões abaixo, você precisa ter lido os capítulos 01, 02 e 03.
QUESTÃO 01 A história acontece durante o ano de 1900 (início do séc. XX), na Inglaterra, onde duas crianças, Digory Kirke e Polly Plummer, vizinhos em uma fileira de casas conjugadas, descobrem que o sótão de suas casas é interligado por uma

passagem secreta.

- a) Copie do texto passagens que mostram como era a vida em Londres (Inglaterra), no que se refere
- às escolas:
 - à arquitetura da cidade:

A partir dos capítulos lidos, notadamente 01, 02 e 03, alguns trechos traziam com clareza essa resposta, quais sejam “Naqueles tempos, Sherlock Holmes ainda vivia em Londres e as escolas eram ainda piores que as de hoje.”; “Morava numa daquelas casas que ficam coladas umas nas outras, formando uma enorme fileira.”; “Londres não é um buraco”; “Mas quase instantaneamente começaram a surgir fileiras e mais fileiras de tetos, e puderam ver a catedral de São Paulo. Era Londres lá embaixo.”. Essa é uma questão introdutória, que permite ao aluno entender o contexto interno da obra, mas também, neste livro em particular, refletir sobre as relações com o contexto de produção do autor.

Para o item A, todos os alunos os alunos responderam adequadamente, colocando um dos trechos esperados. Esse era um fato esperado, tendo em vista que a questão exigia apenas um trabalho de identificação de uma informação explícita no texto. Além disso, ressaltamos que só há um trecho no livro que faz referência à educação, o qual é uma das primeiras frases do capítulo, logo todos copiaram-no igualmente. Para o item B, as opções eram maiores e encontravam-se espalhadas pelos capítulos. Somente o aluno A09 deixou o item sobre a arquitetura da cidade em branco. Fazendo uma relação com a primeira parte da pesquisa, percebemos que o mesmo aluno tem atitudes muito semelhantes quanto ao enfrentamento das atividades. Acreditamos, com isso, que não é um problema de leitura, mas de comportamento, no que se refere ao papel social que o estudante deve exercer em sala de aula.

Todos os outros alunos copiaram o mesmo trecho: “Morava numa daquelas casas que ficam coladas umas nas outras, formando uma enorme fileira.”, mesmo que houvesse outros. Nossa hipótese é a de que quanto mais perto a informação está do início do texto – como é o caso da passagem – mais fácil o aluno identificá-la, logo, mais comum é o registro dela.

Na segunda questão, passamos da identificação para a reflexão, uma vez que a pergunta levava o aluno a considerar o mundo discursivo – principalmente no aspecto espaço/tempo. Observemos a questão:

QUESTÃO 02 Observe a imagem abaixo e leia o texto.

Figura 44 - Catedral de São Paulo, em 1865.



Fonte: Wikipédia (2012)

enfrentar?

³⁵“Catedral de São Paulo em Londres, uma das mais belas igrejas da capital inglesa e um ícone arquitetônico da cidade, cujo edifício data do século XVII. (...) A catedral entrou para o mundo turístico da capital da Inglaterra depois da cerimônia de casamento de Charles, Príncipe de Gales, com Lady Diana, em 1981.”

[https://www.dicadelondres.com.br/2015/06/catedral-de-sao-](https://www.dicadelondres.com.br/2015/06/catedral-de-sao-paulo-em-londres-inglaterra.html#)

[paulo-em-londres-inglaterra.html#](https://www.dicadelondres.com.br/2015/06/catedral-de-sao-paulo-em-londres-inglaterra.html#)

a) Sabendo disso, podemos afirmar que Polly e Digory moravam em um bom lugar?

b) Mesmo morando na cidade grande, que problemas eles poderiam

Como a atividade mostra, o aluno deveria relacionar a imagem Catedral de São Paulo em Londres, o texto informativo (que trazem indicações do mundo ordinário) e o texto literário (mundo discursivo), refletindo sobre as informações e percebendo o meio social no qual os personagens estavam inseridos. Para o item A, esperávamos que os estudantes afirmassem que os personagens moravam em um bom lugar (por morarem em uma cidade), embora convivessem com algumas mazelas sociais (como fome, sujeira, desemprego, poluição...), típicas do meio urbano da época.

Ao analisar os dados, percebemos que todos os alunos afirmaram que os personagens moravam em um bom lugar. Entretanto, não houve justificativa. Não sabemos, com isso, os critérios que os estudantes utilizaram para considerar o lugar como “bom”. Caso o aluno lesse o item B, antes de responder ao item anterior, poderia inferir que há pontos positivos em se morar na “cidade grande” e pontos negativos (o que foi afirmado no item B). Quanto aos problemas elencados por eles, a fim de responderem o segundo item, A04 citou “fome, falta de emprego”; A10 respondeu “bombardeio, pouco espaço”, A11 escreveu “Ditadura, poluição e outras”, A26 colocou “bombardeio (ataque aéreo)”. O aluno A09 escreveu “Não achar muitas coisas”.

Acreditamos que os alunos colocaram “bombardeio”, pois um dos estudantes de sala falou que naquela época estavam na 2ª guerra mundial e havia muitos ataques. Outro estudante reiterou o fato de já ter assistido ao filme *As crônicas de*

³⁵ Disponível <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Londres&oldid=52589940>. Acesso em 19/09/17.

Nárnia: O leão, a feiticeira e o Guarda-roupa e lembrar-se de uma cena que retratava o bombardeio das cidades. A10 escreveu “pouco espaço”, o que pode ser uma referência à primeira questão, quando lemos no enunciado que os personagens eram “vizinhos numa fileira de casas conjugadas”. A11 escreveu “poluição”, o que é muito comum no meio urbano. A04 não justificou ou relacionou os problemas com alguma passagem do texto ou da imagem.

Na verdade, o que as respostas nos mostram é que nenhum dos alunos analisados conseguiu relacionar os dois textos da questão ao texto literário de forma explícita. Como afirma Gondim (2017), não temos acesso aos processos psicológicos dos sujeitos, logo não sabemos se os alunos tinham consciência dessa relação e apenas não souberam explicitá-las. Sem a intervenção direta do professor, no trabalho de reflexão e análise das questões, percebemos que o aluno não aprofunda e não relaciona os textos.

A próxima questão teve o propósito de proporcionar aos alunos uma comparação entre três textos distintos: um sobre a era dourada de Londres (séc. XX), outro retirado de uma revista que analisava o texto literário e o terceiro trazido de uma notícia de jornal recente, sobre os bombardeios na Síria. Objetivamos, com isso, perceber se os alunos faziam as relações entre os mundos estudados, quais sejam o contexto externo e interno à obra. Vejamos a questão:

QUESTÃO 03 Leia os textos abaixo.

O começo do século XX foi uma continuação da era dourada de Londres

Em 1901 seu sistema de transporte ganhava seu primeiro bonde elétrico e, em 1904, a linha de ônibus entre Peckham e Oxford Circus. Esse período de extrema prosperidade só foi interrompido pela Primeira Guerra Mundial, uma insanidade que ceifou a vida de milhões de europeus e preparou o terreno para a ascensão do nazismo. Como um prenúncio do que aconteceria em grande escala anos mais tarde, durante a Segunda Guerra, Londres sofreu com o bombardeio aéreo. Felizmente, na Primeira Guerra, os ataques eram feitos por Zeppelins que,

O Sobrinho do Mago

Como a história foi escrita em 1955, traz algumas críticas implícitas à Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e à destruição causada pela bomba atômica (...).

Retirado de <http://resumos.netsaber.com.br/resumo-45816/o-sobrinho-do-mago/> Acesso em 19/09/17

obrigados a voar a grande altitude para escapar dos caças ingleses, tinham pouca precisão.

<http://manualdoturista.com.br/londres-no-seculo-xx/> Acesso em 19/09/17

5 Bombardeios da coalizão matam 20 civis na Síria (Publicado em 18.04.17)

Ataques aéreos da coalizão internacional antiextremista na província síria de Deir Ezzor (leste) provocaram a morte de 20 civis, informou nesta terça-feira o Observatório Sírio de Direitos Humanos (OSDH).

Treze civis, entre eles cinco crianças, morreram em um bombardeio na noite de segunda-feira na cidade de Bukamal, perto da fronteira iraquiana, segundo o OSDH, que informa que três membros do grupo extremista Estado Islâmico (EI), que controla este município, também morreram.

Outro bombardeio anterior matou sete civis, entre eles uma criança, no povoado de Huseiniyé, acrescentou esta ONG, que dispõe de uma ampla rede de fontes na Síria.

A coalizão dirigida por Washington realiza bombardeios contra o EI na Síria desde 2014 e fornece apoio aéreo a uma aliança formada por árabes e curdos que avança ao reduto extremista de Raqa.

Em março, a coalizão considerou provável que ao menos 220 civis tenham perdido a vida “de forma involuntária” nos bombardeios contra o EI no Iraque e na Síria, desde 2014. Mas as organizações internacionais estimam que o balanço real é muito mais elevado.

Grande parte da província de Deir Ezzor, rica em petróleo, está sob o controle da organização extremista sunita, incluindo a capital da província.

<http://istoe.com.br/bombardeios-da-coalizao-matam-20-civis-na-siria/> Acesso em 19/09/17

Após a leitura, podemos afirmar que situações vividas por um povo há muitos anos pode ser vivida por outros povos (ou gerações) anos mais tarde? Justifique relacionando os textos.

Com a pergunta acima, percebemos o quanto as categorias analisadas são estudadas em conjunto ou relação com outras. Nosso objetivo com essa estratégia é corroborar o que Bronckart, Dolz e Pasquiér (1993) afirmavam quanto à avaliação das capacidades de linguagem. Conforme os autores,

essas mesmas capacidades implicadas não podem ser avaliadas de maneira estática e *in abstracto*. Avaliar as capacidades de um aluno é identificar não um “estágio” de desenvolvimento, mas os processos dinâmicos nos quais é capaz de se engajar (veja-se a noção vigotskiana de “zona de desenvolvimento proximal”); consequentemente, é identificar as ações de linguagem que está apto a realizar em resposta a uma instrução dada, e em uma situação didática específica. (BRONCKART, DOLZ, PASQUIÉR, 1993, p. 35)

Se nos atentarmos, as três questões iniciais deste módulo abordam as capacidades de ação (e muitas outras seguirão este norte), entretanto nosso objetivo é perceber como o aluno manifesta a compreensão do texto por meio de diferentes

relações ou, como disseram os autores, “situações didáticas”. Nesse caso, as rodas de leitura também servem como parâmetro para que o professor avalie a turma, uma vez que o aluno é confrontado com a leitura do texto e com as reações dos outros, portanto construindo conhecimento no meio social em que está diretamente envolvido.

Nesse sentido, como resposta à questão, esperávamos que os alunos respondessem de forma afirmativa e justificassem com os dados presentes nos textos, relacionando-os. No quadro abaixo, observemos as respostas dos alunos:

Tabela XV – Segunda parte: Módulo 01 / Respostas para a questão 03

A04	“sim, acho que o que aconteceu há muitos anos pode ser vivido tudo denovo porque é muitas pessoas mortas igual os outros”
A09	“sim, pode ter a 3º guerra mundial”
A10	“Sim”
A11	“sim, coisas tipo guerras que aconteceram na época da guerras mundiais que pode acontecer denovo”
A26	“sim. Os textos mostram que coisas que aconteceram a quase cem anos atrás continuam a acontecer”

As respostas dadas no mostram que quatro alunos conseguiram relacionar os textos, mesmo que de forma superficial. O primeiro recuperou o enunciado, mas acrescentou haver “pessoas mortas”, indicando um fato semelhante entre os períodos. O segundo aluno indicou uma possível 3ª Guerra Mundial, tendo em vista a repetição de acontecimentos (fazendo uma relação implícita com a ordem das guerras). O quarto aluno indica claramente que houve guerras antes e agora, mas não explicita os fatos (“coisas tipo guerras”), utilizando as Guerras Mundiais não mais como fatos, mas como referência de tempo.

O quinto aluno explicita a relação feita (“os textos mostram”), mas, assim como o quarto, é vago (“coisas”). Ele acrescenta uma referência temporal (“a cem anos atrás”), a nosso ver, para intensificar a relação entre o ontem e o hoje. O único aluno a não explicar como chegou a resposta afirmativa foi A10. Mais uma vez, não temos como descobrir o motivo pelo qual a resposta está em branco, uma vez que os dados não trazem questionamentos no momento da aplicação do questionário. Trabalhar o mundo externo à obra nas questões iniciais foi deveras importante, pois, a partir dele, o aluno pode inferir os discursos de uma época diferente da qual ele vive. A questão seguinte aborda justamente essa diferença de discursos, encontrados em vozes sociais no texto literário. Observemos o que se pediu:

QUESTÃO 04 Leia os fragmentos abaixo.

I	Muito bem, estou gostando de ver. Mas também deve admitir que essas regras morais, embora excelentes para as crianças... e para a criadagem... e para as mulheres... e para as pessoas em geral... não podem ser aplicadas aos grandes estudiosos, aos grandes sábios, aos grandes pensadores. (p.09)
II	Bem, bem, é natural que uma criança pense dessa maneira, uma criança criada entre mulheres, como você. (p.14)

a) No texto, de quem são as falas acima?

b) Você acredita que essas falas possam apresentar algum tipo de preconceito? Qual?

c) Hoje, em pleno séc. XXI, é possível escutar ou ler esse tipo de discurso? Você acredita que ele é aceito tranquilamente pelas pessoas?

Os itens da questão acima tentavam construir no aluno a percepção do discurso machista (uma voz social) inculcado na voz de uma personagem (Tio André). Quando o aluno defronta-se com esses fragmentos e é instigado a pensar sobre, a voz social ganha forma e o estudante tem a possibilidade de enveredar por outros debates mais complexos (como o papel da mulher na sociedade de hoje em comparação a outras épocas). Para tanto, entendemos que, mesmo em trechos bem marcados com esse discurso, os alunos poderiam não percebê-los, pois ainda são frutos de uma sociedade preconceituosa, em que tais discursos são banalizados.

No ano vigente da pesquisa, percebemos uma politização maior da sociedade, por meio das redes social, tentando explicitar casos de machismo na sociedade (como foi o caso das campanhas “Mexeu com uma, mexeu com todas”, de atrizes de uma emissora de TV, ou “Meu primeiro assédio”, por coletivos feministas). Nesse sentido, acreditamos, quando da elaboração da questão, que alguns alunos poderiam perceber essa mudança no quadro social e identificar a voz social mobilizada.

De posse dos dados, percebemos que, para o item A, todos os alunos identificaram o personagem facilmente (mais uma vez, acreditamos que diálogo interativo dialogado contribuiu para essa identificação). Para o item B, quatro alunos identificaram o teor preconceituoso das falas. Quando questionados sobre qual tipo de preconceito, A10 e A26 escreveram “machismo”. A04 escreveu confundiu a identificação do preconceito pela justificativa da resposta e escreveu “porque ele mora durante um tempo com mulheres”. Embora A04 tenha percebido o preconceito a justificativa não foi dada a ele, pois morar com mulheres não é considerado “motivo” para menosprezá-las.

O aluno A11 escreveu “com mulheres com crianças com coisas trabalho preconceito”. Na verdade, não podemos considerar uma frase coerente ou bem articulada. Percebemos uma retomada ao trecho do enunciado e a percepção de que deve haver preconceito no trabalho, entretanto ainda é uma resposta vaga. O aluno 09 respondeu que não reconheceu a voz social e, mais uma vez, observando os módulos anteriores, lembramos que este aluno evita anotar respostas que exijam justificativas.

Partindo para o item C, o aluno deveria, além de reconhecer a voz social, inseri-la no contexto externo da obra, no meio social em que está inserido, e perceber se ela ainda faz sentido, se é aceita passivamente ou se já há um movimento de mutação dos padrões sociais. Os dados nos revelaram que quatro alunos notam essa voz social ainda presente e que afirmam não ser mais aceito nos dias atuais, como mostra a resposta do aluno A26, em “não, é ofensivo”, e do aluno A10 em “as pessoas não aceitam”. O aluno A04 confundiu e denominou pessoas que possuem o mesmo discurso que a voz social de “racistas”, quando escreveu “não porque as pessoas são racistas”.

A11 revela uma inserção na cultura machista, tendo em vista que sua resposta é escrita em forma de defesa, quando escreve “sim, porque eles pode fazer sobre isso, ser falaram são punidos”, ou seja, se não houvesse punição, “eles” poderiam reagir. De toda forma, entendemos que o aluno percebe a não aceitação desse tipo de discurso na sociedade, bem como a possibilidade de uma penalidade. Apenas A09 deixou em branco, tendo em vista que não considerou uma voz machista no trecho, logo não teria como argumentar no item seguinte.

Na questão 05, buscamos relacionar as capacidades de ação (voltadas a um elemento específico - o autor) com o texto literário. Por isso, um trecho sobre a biografia do escritor foi colocado, bem como sua imagem. Analisemos, então, a questão seguinte:

QUESTÃO 05 Observe:

³⁶**Sobre o autor...**

Clive Staples Lewis nasceu na Irlanda, em 1898. Em 1954, tornou-se professor de Literatura Medieval e Renascentista em Cambridge. Foi ateu durante muitos anos e se converteu em 1929. Suas obras são conhecidas, em tradução, por milhões de pessoas no mundo inteiro. *A abolição do homem*, *Cartas de um diabo a seu aprendiz*, *Cristianismo puro e simples* e *Os quatro amores* são apenas alguns de seus *best-sellers*. Escreveu também livros de ficção científica, de crítica literária e para crianças. Entre estes

Figura 45 - Retrato do escritor norte-irlandês C. S. Lewis



Fonte: Wikipédia (2017)

³⁶ Disponível em https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Clive_Staples_Lewis&oldid=52404614. Acesso em 19/09/17.

estão *As crônicas de Nárnia*, sucesso mundial, publicadas no Brasil pela Editora WMF Martins Fontes. C. S. Lewis morreu em 22 de novembro de 1963, em sua casa em Oxford, Inglaterra.

<http://www.wmfmartinsfontes.com.br/produto/11-cartas-de-um-diabo-a-seu-aprendiz>

Apesar de não ser o primeiro livro publicado da série *As Crônicas de Nárnia* (é o sexto, e foi publicado em 1955), *O Sobrinho do Mago* é sugerido atualmente como o primeiro para a ordem de leitura, justamente por narrar a criação do mundo de Nárnia. Há várias comparações com o Gênesis. O título “Gênesis” significa literalmente “começo” e vem da palavra grega “γενέσις”.

Acima, você encontrou informações importantes sobre o autor e o livro. Sabendo delas, responda:

- a) É possível afirmar que a obra foi escrita nos dias atuais?
- b) Você sabe dizer o que é um ateu? E o verbo “converter-se”, o que significa?
- c) Você acredita que o autor, sendo ateu ou não, é capaz de colocar suas crenças no texto? Se sim, de que forma?
- d) Partindo de seus conhecimentos e das informações obtidas, o que você acredita que encontrará nos próximos capítulos dessa aventura?

Trazendo um texto com informações sobre o autor do texto literário lido (*O sobrinho do mago*, de C.S. Lewis), buscamos perceber se os estudantes reconhecem influências da vida do autor (ou do contexto de produção) no texto. Como nos mostra Bronckart (1999), “o contexto de produção pode ser definido como um conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado.”(p.93), ou seja, os acontecimentos inerentes à vida do autor podem estar colocados no mundo discursivo, de forma mais ou menos explícita. O que acontece nesse caso em particular? Em *As crônicas de Nárnia: o sobrinho do mago*, temos uma influência explícita de fatos marcantes na vida de C.S. Lewis.

Percebemos, em várias passagens do texto literário, o discurso cristão, uma vez que, como nos mostrou o texto informativo da questão, o autor converteu-se a essa religião. Nesse sentido, os alunos poderiam facilmente reconhecer esses trechos e associá-los ao contexto de produção. Para tanto, eles precisaram saber o significado de algumas palavras-chave e, a partir da linguagem, reconhecer a atualidade ou não de escrita do texto.

No item A, o aluno deveria supor que a obra não foi escrita nos dias atuais, pois o vocabulário utilizado pelo autor é permeado por palavras em desuso no português contemporâneo. Essa questão, além do contexto de produção, poderia levar em conta as capacidades linguístico-discursivas, já que explora o trabalho com a linguagem verbal.

Ademais, outra resposta aceita é a de que não é possível ter certeza da atualidade de publicação da obra – senão pelas informações editoriais, pois o trabalho com a linguagem é só um dos indícios.

Para o item B, temos como significados das palavras “ateu” e “converter-se” as seguintes definições³⁷: “quem ou o quê não crê em um deus” e “operar a conversão; mudar, transformar; substituir; mudar (moralmente) para melhor; abraçar (uma religião)”. Nesse caso, respostas que se aproximaram dessas foram consideradas adequadas. Para o item C, presumimos que os alunos responderiam afirmativamente, reconhecendo a influência do contexto de produção no texto literário, através das ações dos personagens, de suas vozes, bem como da voz social presente no decorrer do enredo.

Para o item D, mesmo que fosse uma resposta pessoal, a partir do que já foi lido, eles poderiam responder sobre as próximas ações, elaborando hipóteses sobre o enredo. Esse mecanismo de antecipação é previsto na aula comunicativa de leitura e permite que o aluno ressignifique, várias vezes, o texto literário, confirmando ou refutando suas teorias.

Todos os estudantes responderam adequadamente o item A, entretanto ninguém justificou a resposta com elementos do texto. Entendemos que não exigimos tal explicação no enunciado, entretanto os alunos poderiam ter elaborado melhor as respostas. Acreditamos que, caso houvesse acompanhamento do docente de forma mais direto (o que propusemos na primeira fase desta pesquisa), mesmo sem o enunciado completo, a turma poderia ter sido levada a justificar suas hipóteses. Para o item B, todos entenderam o significado de ateu, mas, para “converter-se”, somente quatro dos alunos analisados disseram que o significado era passar a acreditar em Deus. As respostas foram semelhantes. Vejamos abaixo:

Tabela XVI – Segunda fase: Módulo 01 / Respostas para a questão 05 – item B

A04	“não acreditava em deus. Ele passou a acreditar”.
A09	“e uma pessoa que não acreditar em deus.”.
A10	“não acredita em Deus, e ele passou a acreditar”.
A11	“uma pessoa que não acredita em deus. Que ele passou a acredita em deus”.
A26	Aquele que não acredita em Deus. Passou a acreditar, a crer.”.

³⁷ Dicionário Aurélio online

Percebemos, além do entendimento dos vocábulos, que três dos alunos utilizaram o pronome “ele”, relacionando o significado ao autor do livro, o que nos mostra a compreensão do contexto de produção da obra. Nas outras respostas, mesmo estando adequadas, observamos um distanciamento do texto literário, a exemplo das expressões “uma pessoa que” e “Aquele que”. Mesmo que esse distanciamento fosse colocado na questão, com o item C os alunos deveriam explicitá-lo. Segunda nossas hipóteses, os dados nos mostrariam se os alunos perceberiam ou não a influência do contexto externo no contexto interno da obra.

De posse das respostas, temos que apenas A04 e A09 não identificaram a relação, respondendo igualmente “não”. Os outros alunos responderam:

Tabela XVII – Segunda fase: Módulo 01 / Respostas para a questão 05 – item C

A10	“Sim, falando sobre ela”
A11	“Sim, falando sobre a opinião dele ele pode falar de religião”
A26	“Sim. Colocando um personagem parecido com ele (no modo de pensar)”

As respostas nos mostram que os alunos, de forma superficial, entendiam como evidências do contexto externo poderiam estar presentes no mundo discursivo. O aluno A10, bem como A11, indicou o enfoque temático (que pode ser percebido na voz do narrador). A26 percebeu o mecanismo das vozes enunciativas (principalmente a do personagem e as sociais). Para o último item do módulo, prevíamos antecipações de cenas (mesmo que não se concretizassem). Como resposta, obtivemos:

Tabela XVIII – Segunda fase: Módulo 01 / Respostas para a questão 05 – item B

A04	“Acredito que eles vão voltar talvez mais velho porque eles vão ficar tentando entrar no mundo do tio André.”
A09	“não sei”
A10	“os bombardeios que matam os civis”
A11	“mais, mistérios e surpresas e outras coisas.”
A26	“o guarda-roupa”

Tendo em vista os dados recebidos, tomamos conhecimento de quanto o dispositivo da aula comunicativa de leitura é importante, visto que, sem “ler com objetivo”, o aluno perpassa a leitura sem captar alguns fatos importantes, prejudicando o entendimento do enredo com um todo. Além disso, os mecanismos enunciativos também sentem tal prejuízo, porque as ações estão diretamente ligadas às intencionalidades e aos motivos. Fundamentados nisso, o que a tabela acima nos

apresenta? Analisando intrinsecamente, apenas dois alunos indicaram possíveis ações futuras, quais sejam “voltar mais velhos” e “bombardeios”. O aluno A09 escreve “não sei”. Para nós, pode indicar que o estudante não vem acompanhando a leitura junto aos colegas, no momento da Roda de leitura, portanto não saberia antecipar outras ações decorrentes das anteriores.

O aluno A11 usa de subterfúgios para “fugir da resposta”, visto que os vocábulos utilizados são vagos (“mistéria”, “surpresas”, “coisas”) e apenas apresentam características do texto literário como um todo. Mais uma vez acreditamos que a Roda de leitura, com autonomia dos próprios alunos, não está sendo um dispositivo otimista, visto que a turma não está percebendo as ações do texto. No caso de A26, não entendemos a que o aluno refere-se quando escreve “guarda-roupa”, ele também não antecipa uma ação (é a construção de um guarda-roupa? o aparecimento mágico de um? é a doação de um móvel?). Parece-nos que, minimamente, o aluno percebeu o enredo da história, mas não foi capaz de antecipar fatos do texto lido, apenas elementos do texto (um personagem? Parte de um cenário?).

Vejam agora o desenvolvimento do segundo módulo, o qual foi constituído de oito questões, com a mesma estrutura de questões desenvolvidas na primeira parte da pesquisa, com o primeiro livro. Assim, os alunos poderiam sentir-se mais familiarizados. O foco deste módulo foi a identificação das vozes e dos papéis sociais desempenhados pelos personagens. Na questão 01, visamos perceber se os alunos identificavam, a partir de características psicológicas ou de relações sociais, qual era o personagem descrito. Conforme explicado na primeira fase, entendemos que os personagens podem exercer funções diversificadas quando estão inseridos em segmentos sociais também diversificados. Observemos o enunciado da questão:

QUESTÃO 01 Observe as colunas abaixo e tente identificar os personagens e algumas de suas funções e/ou características.

Personagens	Características / funções
(1) Polly Plummer (2) Digory (3) André Ketterley (4) Jadis	<input type="checkbox"/> É rainha de Charn. Foi libertada quando tocaram o sino do local. Era alta e seus dedos eram mais fortes do que pinças de aço. <input type="checkbox"/> Polly Plummer é uma garota de onze anos de idade, que vive muitas aventuras com seu amigo. Mora em uma fileira de casas, em Londres, com sua mãe. <input type="checkbox"/> Tio de um dos protagonistas. Mora com sua irmã Letícia, em Londres. É um bruxo que possui anéis mágicos. <input type="checkbox"/> Um dos protagonista da história. Foi passar as férias de verão em Londres com seus tios e sua mãe doente.

É preciso, antes da análise, ressaltarmos um erro quanto à digitação da questão. Em uma das alternativas, verificamos que a resposta já estava no item. Dessa forma, todos os alunos preencheram-no adequadamente. Desconsideraremos, pois, o resultado deste item, por entender que não corresponde a resposta do aluno. Nesse sentido, a sequência correta para tal questão seria 4 – 1 – 3 – 2. Os resultados nos mostram que todos os alunos conseguiram fazer a relação, entendendo, assim como na primeira fase, a caracterização dos personagens feitas não somente por características físicas ou psicológicas, mas também por suas funções sociais.

A questão 02 foi uma extensão da primeira, uma vez que o intento era perceber se os alunos sabiam o que definiam os personagens (se eram as características físicas ou outras, como psicológicas, intencionalidades, relações de poder...). Diferente da primeira fase, pedimos que os alunos exemplificassem com algo da questão anterior. Observemos, então, as respostas elaboradas:

Tabela XIX – Segunda fase: Módulo 02 / Respostas para a questão 02

A04	“não. Foi libertado quando tocaram o sino do local”
A09	“sim”
A10	“não, pois eles pensam de maneira diferente.”
A11	“não, e cada personagem tem seu jeito de ser e de fala”
A26	“não. Cada um veio de certo lugar, charn, o campo...”

Como resposta esperada, os alunos deveriam responder que não eram apenas características físicas, provando com um trecho da questão anterior ou outro do livro. Apenas o aluno A09 não respondeu adequadamente e não soube exemplificar, respondendo apenas “sim”. Se compararmos a resposta deste aluno com a da primeira fase, percebemos que ele muda de opinião (antes ele acredita que não são apenas características físicas – embora não justifique sua resposta; neste módulo ele responde que sim, não percebendo os papéis sociais exercidos pelos personagens). Com esse dado, acreditamos que a ausência de explicação do professor – propositalmente para esta fase - pode ter contribuído para que o aluno, o qual já apresenta histórico de burlar as respostas das questões, não se lembrasse do conceito de funções sociais, portanto desconsiderando-as.

Para a mesma pergunta, os demais alunos também não registraram o conhecimento do que era pedido, copiando trecho do enunciado anterior (A04) enfocando uma ação acontecida com o personagem, ou enfocando as formas de

“pensar” e de “ser”, ou ainda identificando de onde os personagens vieram. Nenhuma das respostas apresenta uma função do personagem (ser líder de um grupo, ser filho de alguém, ser tio de outro personagem...). Acreditamos, portanto, que não ficou clara a definição de funções sociais e que os alunos confundiram-na com outras características e ou diferenciações.

O que, então, entendemos por papéis sociais? Esta relação é inerente ao mundo social e subjetivo. Segundo Bronckart (1999), esses mundos podem ser desconstruídos em quatro parâmetros, quais sejam o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor, bem como o objetivo da interação. Para o primeiro, ele afirma que é a “instituição” ou o “quadro social” em o texto é produzido (“escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação informal, etc.” (p. 94)). A posição social do emissor e do receptor são considerados os papéis sociais outorgados a eles, “de professor, de pai, de cliente” ou “de aluno, de criança, de colega”. Por fim, o objetivo é “o ponto de vista do enunciador”.

Assim, o que os alunos precisavam identificar era o papel social dos personagens (ou seja, no contexto interno da obra). Indicar que um determinado personagem “veio de Charn” (como fez A26), embora esteja dentro da interação comunicativa, aponta para uma das instituições da qual o personagem faz parte e não a posição que ele ocupa dentro dessa instituição. Comparando às respostas da primeira fase, os alunos haviam respondido adequadamente, inclusive utilizando o vocábulo “funções”, entretanto, não temos correspondência nas respostas quando eles passam a responder sozinhos as atividades.

No intuito de deixar mais explícitas as relações exigidas na primeira e na segunda questão, voltamos a tratar dos papéis sociais na terceira, mas agora com um exemplo, assim como foi feito na primeira fase. Observemos o enunciado:

QUESTÃO 03 Os personagens podem assumir mais de uma função, no texto. Veja o exemplo:

André – tio de Digory; feiticeiro; afilhado de uma fada madrinha...

Sabendo disso, quais são as funções que os personagens abaixo exercem no texto?

Jadis	I -
	II -

Digory	I -
	II -

Como respostas esperadas aos itens, pressupomos que os alunos responderiam, para Jadis, “feiticeira, rainha branca ou rainha de Charn”; para Digory, “amigo de Polly Plummer, sobrinho de Tio André, Morador da casa dos Ketterley” ou correlatos. Os dados nos mostraram que, para Jadis, todos os alunos utilizaram as palavras “rainha” e “feiticeira”; para Polly, todos escreveram “sobrinho do feiticeiro” (Tio André) e três alunos (A26, A11 e A10) acrescentaram “amigo de Polly”.

A04 respondeu “ele é corajoso”, identificando essa descrição como uma função, logo confundindo os conceitos nessa fase (embora na primeira, tenha respondido adequadamente aos itens). Acreditamos, então, que quando os alunos percebem a relação por meio de exemplos ou da atuação direta do professor, eles identificam o conceito de papéis sociais de forma concreta e mais facilmente. Na questão seguinte, o intuito era saber se os alunos percebiam a mudança de atitude em decorrência da mudança de papel social. Vejamos o enunciado abaixo:

QUESTÃO 04 Na nossa vida, também desempenhamos vários “papéis”, para cada lugar e função que ocupamos. Por exemplo, posso ser professora, mãe, esposa, filha, amiga... Cada um desses papéis faz com que tenhamos determinadas atitudes. Observe os trechos abaixo:

Bico calado! - ordenou tio André, dando um tapa na mesa. - Não admito que um fedelho fale comigo dessa maneira. Você não entende nada. Eu sou o grande mestre, o mago, o iniciado, o que está realizando a experiência. (p. 12 – pdf; p. 20)

Ah... ah... minha senhora - arquejou tio André -, é uma honra... excelsa... eu... um... encantador prazer... de acolher... se ao menos este seu humílimo servo fosse antes avisado de vossa real chegada... eu... eu... (p.29 – pdf; p. 43 - livro)

- a. Como Tio André se comporta no primeiro fragmento?
- b. No segundo trecho, o personagem tem a mesma postura? Se não, o que o faz mudar?
- c. Relate também uma situação em que você teve de mudar o comportamento para falar ou agir com determinadas pessoas.

O ideal era que os alunos percebessem que o personagem muda de comportamento por medo de outro (Jadis) e por saber que a rainha é notadamente mais forte que ele. Essa mudança de postura deve ser percebida pelas modalizações, pela pontuação (que o faz parecer gaguejando)... No último item, o aluno é levado a relacionar tal mudança de atitude e função social a alguma situação que também já tenha vivenciado. Essa questão mostra que é preciso refletirmos junto aos alunos que “as diferentes capacidades de linguagem se constroem em interação, sem que se possa

falar de dominância ou precedência de uma capacidade em relação à outra.”. (p. 36). Então, o aluno é levado a trabalhar com as capacidades linguístico-discursivas, quando percebe a mudança de comportamento dos personagens, mas também com as capacidades de ação, tendo em vista que precisa relacionar as mudanças aos papéis sociais.

Observemos, nas tabelas abaixo, as respostas dos alunos para cada item:

Tabela XX – Segunda fase: Módulo 02 / Respostas para a questão 04 – item A

A04	“ele foi arrogante”
A09	“ele é autoridade”
A10	“ele é bem ignorante”
A11	“bem bravo com tudo que estar acontecendo.”
A26	“Como se fosse superior”

Para o item A, os alunos identificaram o personagem como “arrogante”, “autoridade”, “ignorante”, “bravo” e “superior”. Esses dados mostram que alguns recorreram a características psicológicas (A04, A10 e A11) para indicar o comportamento e outros aos papéis sociais (A09 e A26). Nesse sentido, promovemos uma reflexão quanto ao uso dos papéis sociais para indicar o comportamento. Acreditamos que essa relação parece ser corriqueira no meio em que os alunos estão inseridos, ou seja, apresentar determinado comportamento é inerente a determinadas funções sociais. Essa associação é preocupante, tendo em vista que podem se fortalecer padrões preconceituosos no próprio quadro social (Ser lutador de boxe traz em si a ideia de ser violento? Ser cantor de ópera traz em si a ideia de ser inteligente?). Tais conceitos podem servir de mote para outras oficinas ou sequências didáticas.

Observemos as respostas para o segundo item:

Tabela XXI – Segunda fase: Módulo 02 / Respostas para a questão 04 – item B

A04	“não. Porque estar frente a frente com uma grande rainha que veio de outro mundo.”
A09	“não ficou comedo”
A10	“não, pois no segundo trecho ele está falando com a Jadis.”
A11	“sim, porque ele encontra um pessoa mais forte”
A26	“uma pessoa assustadora”

Diante de uma pergunta que exigia uma resposta fechada (sim ou não), esperávamos que as respostas fossem “não” (para o fato de que a postura do personagem não se manteve). Como justificativa, o aluno deveria explorar as relações

de poder entre os personagens. Nesse sentido, três alunos indicaram a mudança de postura e justificaram de várias formas: apresentar o sentimento de medo, encontrar uma pessoa mais forte, encontrar uma pessoa assustadora. A04 e A10 não explicitaram a relação de poder existente entre os personagens, entretanto dão a entender que um tem mais prestígio que o outro.

Acreditamos que A11 confundiu a primeira resposta, uma vez que justifica adequadamente. No caso de A26 há uma omissão da primeira resposta e uma justificativa pouco elaborada, embora com indícios de adequação. Os dados nos mostraram que, mesmo em respostas pouco elaboradas e ainda superficiais, os alunos identificam as relações de poder decorrentes dos papéis sociais que cada um exerce. Desse modo, o mundo sociossubjetivo é ativado, não só para o contexto interno da obra, mas também para o contexto externo, é o que nos mostra as respostas ao item C. Vejamos abaixo:

Tabela XXII – Segunda fase: Módulo 02 / Respostas para a questão 04 – item C

A04	“Quando vou pedir alguma coisa pra alguém.”
A09	--
A10	“Quando eu fui assistir ao desfile da minha irmã e tinha muitas pessoas importantes lá”
A11	“mudei tudo, eu sou falso com quazer to mundo.”
A26	“Quando fui falar com alguém de autoridade maior”

A tabela acima nos mostra que três alunos apreenderam o cruzamento entre as relações de poder no texto literário e no mundo ordinário do leitor. “pedir alguma coisa” necessariamente deveria fazer o sujeito modalizar seu discurso para ter eficácia em seu pedido. A10 e A26 indicam a relação com “pessoas importantes” e “autoridades”, o que nos faz, mais uma vez, refletir sobre os papéis sociais que esses alunos exercem dentro do próprio meio em que estão inseridos. A09 deixou a resposta em branco. No caso de A11 há um entendimento diferente sobre o objetivo de se modalizar algum discurso. Para ele, modalizar é o mesmo que ser “falso”, ou seja, omitir, mentir.

Entendemos que este pode ser um dos objetivos de se modalizar alguma fala (ou escrita), portanto não está de todo inadequado. Entretanto, era preciso que o aluno entendesse que “mudar o comportamento” não necessariamente faz do sujeito “falso”, pode significar respeito, intimidade, distanciamento, dentro outros motivos. Ademais,

essa mudança não se restringe à interação via linguagem verbal, mas à comunicação de forma ampla (posicionamento do corpo, expressões faciais ou entonação, por exemplo).

Partiremos agora para a quinta questão, a qual continua a explorar essas relações de poder, porém voltadas mais intensamente aos elementos linguístico-discursivos, os quais os alunos podem identificar nos trechos lidos, a fim de perceber esse jogo de vozes e modalizações. Observemos a questão:

QUESTÃO 05 Como você pode perceber nas questões acima, por meio da postura dos personagens, percebemos quem ele é. Leia novamente o trecho abaixo:

- *Você, ainda?* - disse a rainha, numa voz ainda mais aterradora. Com uma passada, cruzou a sala, apanhou um punhado do cabelo cinzento de tio André e empurrou a cabeça dele para traz. Examinou-lhe o rosto demoradamente, enquanto o velho piscava os olhos e molhava os lábios o tempo todo. Por fim, soltou-o tão abruptamente que ele rodopiou de encontro parede.

- *Sei que tipo de feiticeiro é você* - disse a rainha com desprezo. - *Fique firme, animal, e pare de rebolar como se estivesse falando com gente de sua laia. Como aprendeu magia? Sangue real posso jurar que você não tem.*

- *Bem... realmente... real, no estrito senso da palavra, não tenho* - voltou a gaguejar tio André. - *Não precisamente real, senhora. Os Ketterley, contudo, pertencem a uma velha família... a uma tradicional família...*

- *Basta* - disse a feiticeira. - *Já sei o que você é. Não passa de um feiticeiro de meia-tigela, que s opera por meio de livros e fórmulas. Não há um pingo de magia verdadeira em seu sangue. Gente de seu tipo foi varrida do meu mundo há mais de mil anos. Aqui, entretanto, concedo que você seja o meu servo.*

- *Será uma honra... uma grande ventura, senhora, poder prestar-lhe qualquer servo, um de-de-deleite que... Já chega. Você fala demais. (...)* (p.29 – pdf; p. 43 - livro)

- a. Qual dos personagens acima é considerado “o chefe”?
- b. Como é a postura desse “chefe”?
 - () gentil com seus colaboradores;
 - () exemplo de liderança e bons relacionamentos;
 - () grosseiro e explorador de pessoas.
- c. Copie uma parte do texto que comprove sua resposta.
- d. Por que esse personagem se sente no direito de agir dessa forma?
- e. Levante hipóteses: por qual motivo o outro personagem ainda colabora com o “chefe”, mesmo recebendo esse tratamento?

Obedecemos a mesma estrutura da questão aplicada na primeira fase. Nosso objetivo era analisar se o aluno entendia a postura do personagem por meio da voz do narrador ou da própria voz do personagem. Para tanto, ele deveria buscar as associações entre eles. Como respostas esperadas, entendemos que, para o item A, os alunos deveriam identificar a personagem Jadis como dona do discurso de autoridade. No item B, eles deveriam marcar o terceiro tópico (grosseiro e explorador de pessoas), visto que essa é a postura identificada durante a leitura do texto literário. Para o item C, há várias

frases que comprovam a postura do personagem (tanto a própria voz dele quanto a do narrador). No que se refere ao item D, esperamos que os alunos percebessem que a rainha (personagem em foco) imagina-se poderosa e única pessoa capaz de comandar o luar em que vive, tratando a todos como servos. No último item, esperamos que os alunos percebam a relação de medo que existe entre os personagens.

Como presumimos, todos os alunos identificaram o personagem como sendo Jadis e marcaram o terceiro tópico. Esse mesmo resultado foi encontrado na primeira parte da pesquisa, ou seja, os alunos conseguem visualizar as relações de poder durante a leitura, bem como identificar qual personagem exerce liderança sobre os demais. Para o item C, A26 copiou o trecho “disse a rainha com desprezo”; A11 “fique firme animal...”. Os outros alunos também escolheram trechos que condiziam com a postura do personagem, ou seja, provando que eles conseguem reconhecer elementos linguísticos capazes de explicitar tais relações.

Para o item D, A26, A10 e A04 escreveram que a personagem age dessa forma “porque é uma rainha”, mais uma vez associando o papel social como dependente da postura desempenhada. A09, utilizando uma expressão coloquial (e regional), escreveu “porque ela se achar”, a qual significa sentir-se superior a alguém. A11 escreve “porque ele é um personagem serio”. Nesse caso, não identificamos uma associação ou justificativa que comprove o comportamento do personagem, visto que ser sério pode significar ser sisudo, ser responsável, mas não ser “grosseiro ou explorador”, como o aluno marcou no item B. Não conseguimos, portanto, verificar por qual motivo o aluno justificou dessa maneira.

Para o último item, exploramos os motivos para que um dos personagens mantenha essa relação. O aluno A04 responde com base no “lugar social”, não estabelecendo um motivo claro. A09 acredita que “ele é doido”, resposta essa que, dentro do contexto interno da obra, não faz sentido, porque temos claramente uma justificativa para a manutenção do jogo de força. A10 responde: “medo, pois em alguns momentos havia lançado um feitiço”. Nesse caso, o aluno indica uma justificativa plausível e busca ações desenvolvidas pelo personagem para fundamentar sua resposta. A11 indica a relação de chefe-subordinado, quando escreve “porque e o chefe dele e manda nele”, entretanto essa relação social deveria ser marcada por regras sociais válidas para que se fizesse de forma saudável. A11 deveria perceber que o verbo

utilizado por ele, “manda”, não pode servir de alçada para que um personagem explore o outro. A26 também recorre ao sentimento de medo, mas não justifica sua resposta.

A próxima pergunta volta a questionar a postura dos personagens e mudança de comportamento entre eles. Como observamos, o módulos trabalha, principalmente, o conceito de papel social, porém, para atingirmos este intento, outros conceitos vão sendo explorados e costurados. Assim, o aluno é levado a estudar de vários ângulos um único conceito. Na questão 06, então, queremos perceber se os alunos identificam, por meio de modalizações, outras mudanças de postura com outros personagens. Abaixo, o enunciado:

QUESTÃO 06 Releia o capítulo 05 e observe a forma como Digory age e fala com Jadis.

Queriam mesmo era partir dali, mas Polly não podia pegar seu anel e, naturalmente, Digory não iria sem ela. Muito corado, o menino gaguejou:

- Oh... oh... nosso mundo. Não... não sabia que a senhora desejava ir lá.

- Ora, vocês s podem ter sido despachados para cá a fim de levar-me para lá.

- Sou capaz de jurar que a senhora não vai gostar nem um pouco do nosso mundo - replicou Digory. - Não é um lugar para ela, não acha, Polly? Monótono! Não tem nada para se ver, não tem mesmo!

- Terá muita coisa para se ver depois que eu assumir o governo - foi o comentário da rainha. (p.27 - pdf; p. 39 - livro)

- a. Como podemos notar que o menino mudou o comportamento com a rainha?
- b. O que ele esperava conseguir? A mudança de postura do garoto deu certo?

É importante ressaltar que, no item B, trabalhamos os “objetivos da ação de linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 96). Nesse sentido, o aluno é levado a buscar, dentro de várias representações sociais e subjetivas, qual delas se adéqua ao texto literário (e todo o seu contexto).

Para tanto, esperávamos que os alunos, para o item A, percebessem a seleção vocabular do personagem ao falar com a rainha, a pontuação, simbolizando o corte nas palavras e, conseqüentemente, que o personagem está gaguejando, a fala irônica e mentirosa na tentativa de enganar a rainha. No item B, deveria ser identificado que o motivo de modular a fala era não deixar a rainha ir para Londres, entretanto, com a resposta do personagem, fica claro que ele não consegue seu intento.

As respostas mostraram que a maioria dos alunos não conseguiu explicar como houve uma mudança na voz do personagem, embora tenha percebido. A04 pareceu não entender a pergunta, visto que respondeu “sim”, no lugar de ter explicado “como” o personagem muda o comportamento; A09 afirma que “ele mudou o

comportamento para ajudar a Polly”, confirmando as mudanças, mas não explicando como; A10 escreve “o modo de falar com a rainha” e A11 afirma que “pelo jeito dele de fala”. São respostas vagas, que também demonstram haver mudança, mas sem explicitá-la. A26 responde: “ele gagueja”, ou seja, o aluno percebe os elementos, mas não entende qual o procedimento linguístico foi usado (uso da pontuação, por exemplo).

Para o item B, A04 identifica adequadamente o objetivo do personagem, pois escreve “espera conseguir que ela não fosse para o mundo dele”. Observemos que o aluno deixa implícito a quem se referem os pronomes “ela” e “dele”, no caso à rainha e a Digory. A09 confunde “objetivo” com “motivo” e tenta escrever porque o personagem transformou a postura e não como (“mudou o comportamento para ajudar a Polly”); A10 escreve “que a rainha ficasse no bosque”, indicando adequadamente o intuito do personagem; A11 escreve “respeito, e uma amizade com a rainha”. Tal resposta foi inusitada, pois, de fato, pode ser um dos objetivos atingidos, entretanto não esteja tão claro no texto (é um dos objetivos subtendidos de Digory).

A26 escreve “se afastar de Jadis”, o que também estabelece um objetivo. Somente dois alunos responderam sobre a eficácia (ou não) da modalização utilizada na fala do personagem. Ambos (A04 e A26) responderam “não”. Acreditamos que o aluno A09 não tenha entendido o enunciado, pois anotou apenas “sim”, destoando de ambas as perguntas feitas. As informações acima mostram que poucos alunos conseguiram entender o objetivo e compreender a forma como foram construídas as modalizações. Esta é uma reflexão que devemos fazer: com a explicação e o direcionamento do professor durante a leitura das questões, como feito na primeira fase, houve significativa diferença nas respostas.

É importante lembrar que os alunos não tinham cultura leitora estabelecida na sala de aula (e até fora dela), portanto acreditamos, com base nos dados apresentados até agora, que tornar o aluno completamente autônomo nas aulas de leitura, a partir de uma breve experiência com os textos literários (e com uma forma diferente de abordagem do texto), não é garantia de que eles demonstrem tudo o que foi apreendido, bem como não é garantia de que eles realmente tenham tido eficácia no primeiro momento. Os módulos até agora foram similares aos da primeira fase e percebemos que houve muitos obstáculos no que se refere à construção das respostas, porém constatamos a identificação de boa parte das categorias analisadas.

Avançando na análise da segunda fase, a sétima questão do segundo módulo é uma extensão da anterior e nela, de maneira mais ampla, observamos se os alunos perceberam que a situação pela qual Tio André passou, Digory também passou (modalizando a voz e mudando a postura). Dessa forma, pressupomos que os alunos responderiam “Digory” e indicariam que o motivo da mudança era perceber que feiticeira poderia destruir seu mundo. Vejamos o enunciado:

QUESTÃO 07 Além do Tio André, algum outro personagem mudou seu modo de agir e/ou falar com a rainha? Se sim, por qual motivo?

Para a pergunta, quatro alunos responderam “não” e apenas A26 respondeu afirmativamente, mas não identificou o personagem, escrevendo apenas o motivo: “porque não gostou da rainha”. Com essas respostas, podemos claramente perceber que os alunos não reconheceram outra mudança, mesmo que tenham respondido à questão anterior (a qual apresenta explicitamente a transformação de postura mediante o papel social exercido em determinada esfera). A questão seguinte aborda a ação de um personagem em consequência da ação de outro. Nesse sentido. Os alunos poderiam buscar os conceitos de “intencionalidade discursiva” ou “motivo” para discutir a validade do ato. Vejamos, primeiramente, o enunciado da oitava (e última) questão do módulo 02:

QUESTÃO 08 Observe o diálogo abaixo:

- *Vou para casa pelo túnel - disse Polly, com bastante frieza. - É o caminho mais rápido. Se quer mesmo que eu volte, não acha que está na hora de pedir desculpa?*

- *Desculpa? Mulher é fogo! Que é que eu fiz?*

- *Oh, nada, é claro! - respondeu Polly, com sarcasmo. - Só torceu o meu pulso como um saca-rolha! Só deu uma martelada no sino como um imbecil de fivela! Só bancou o bestalhão, deixando que ela agarrasse em você lá no bosque! Só isso!*

- *Oh! - exclamou Digory, muito surpreso. - Muito bem, muito bem, desculpe, desculpe. Reconheço a culpa de tudo. Já disse: desculpe! Mas, por favor, volte. Estarei frito se não voltar.* (p.30 – pdf; p. 44 - livro)

A reação de Polly ao exigir desculpas do amigo é aceitável? Por quê?

Na questão acima objetivamos, também, saber se os alunos entenderam a relação de amizade entre os dois protagonistas (Polly e Digory), bem como as atitudes de cada um sobre os fatos. Esperávamos que os alunos compreendessem que o pedido de desculpas era aceitável e necessário e que as atitudes de Digory foram impensadas e, como amigo dela, deveria ouvi-la mais. Partindo desse pressuposto, observemos, na tabela abaixo, as respostas dos alunos:

Tabela XXIII – Segunda fase: Módulo 02 / Respostas para a questão 08

A04	“sim. porque era amigo dela”
A09	“não por que ele deu umas martelada e etc”
A10	“sim, pois ela disse que iria voltar”
A11	“sim, porque ele disse que iria volta ai aceitou”
A26	“sim. Porque ele mau tratou ela”

Analisando a tabela acima, somente A26 indicou o real motivo para que a exigência das desculpas fosse aceitável, ou seja, o garoto admitir suas atitudes (com as quais Polly não concordava). O trecho indicado na questão deixava isso muito claro na voz do personagem, quando ela elenca todas as ações de Digory. A04, embora de forma superficial, também estabeleceu um motivo plausível para o pedido de desculpas: a solidificação de uma amizade, visto que, no trecho, fica claro que um personagem precisa do outro. As respostas dos alunos A10 e A11 estão semelhantes e enfatizam o fato de a garota voltar para ajudar Digory, porém essa afirmação não valida a exigência de desculpas. Na verdade, os alunos escreveram o porquê de o garoto pedir desculpas e não por qual motivo a garota exigiu o pedido.

A resposta de A09, segundo a tabela, é a mais distante da situação. Primeiro, percebemos que o aluno não entende a exigência das desculpas, uma vez que responde “não”. Em seguida, há uma tentativa de justificar, com uma das ações do personagem Digory, entretanto tal ação somente confirma a exigência do pedido. Sendo assim, acreditamos que o aluno não entendeu o que era solicitado na pergunta e não conseguiu construir uma resposta adequada a ela. Novamente, destacamos o quanto a necessidade de explicação sobre os conceitos abordados (ou direcionamentos) podem surtir efeito eficaz nas respostas dos estudantes ao questionário.

Findando o segundo módulo, passemos à análise da terceira atividade, composta por 06 questões, as quais têm por objetivo retomar o conceito de polifonia estudado na primeira parte da pesquisa. Nesta oficina, também voltamos a trabalhar com a nomenclatura das vozes (a atividade traz, logo de início, esses conceitos, a fim de que os alunos pudessem lembrá-los por conta própria). Além disso, há a exploração maior da voz social, visto que ela é muito recorrente no texto literário estudado.

Na primeira questão, nosso intuito foi frisar a identificação e a diferenciação entre a voz do narrador (I) e a voz do personagem (II). Ademais, o aluno deveria perceber a parcialidade do narrador ao narrar a história, por meio de expressões

modalizadoras ou marcas próprias do discurso interativo. Observemos, portanto, a questão:

QUESTÃO 01 Para cada trecho abaixo, preencha a tabela com I ou II, identificando as vozes.

<i>Escravo, por quanto tempo terei de esperar pela minha carruagem?(cap. 7, p47)</i>	
<i>Deve ter sido horrível para a feiticeira perceber que o seu poder de reduzir pessoas a pó não funcionava em nosso mundo. (cap. 7, p47)</i>	
<i>Depressa, Digory, temos de acabar com isto – (...). (cap.8, p.53)</i>	
<i>Morango fez a coisa mais natural do mundo. Morrendo de sede (o que não era de espantar), andou tranquilamente até o lago mais próximo para beber água. (cap.8, p.55)</i>	

- Pela tabela acima, você acha que o narrador dessa história é neutro e não dá opinião alguma sobre a história, apenas contando os fatos, ou traz uma opinião mascarada ao mesmo tempo em que narra a história?
- Por meio de que palavras ou expressões pode descobrir?

A partir dos trechos escolhidos, os alunos deveriam perceber que a voz do narrador, para os casos acima, apresentava-se em terceira pessoa, bem como era responsável por organizar o jogo de vozes dentro do texto. No caso das vozes de personagens selecionadas, ambas estavam em primeira pessoa, logo facilmente identificáveis. Assim, a sequência correta para o preenchimento do quadro seria II – I – II – I. De posse das respostas, apenas um aluno errou o preenchimento de uma das vozes (todos os outros as classificaram corretamente). O aluno em foco (A09), no segundo trecho, acreditou ser uma voz de personagem. Esse engano era presumível, uma vez que a voz do narrador, por ser fortemente modalizada, pode confundir o aluno.

O que precisamos relembrar aqui é que narrador é o termo utilizado para “designar as instâncias formais de gerenciamento das vozes” (BRONCKART, 1999, p. 96) ou, de forma mais completa “como a instância de gestão ou de gerenciamento dos mundos discursivos da ordem do NARRAR”. (BRONCKART, 1999, p. 323). No texto literário em estudo, a narrador assume a responsabilidade sobre muito do que é dito, modalizando sua voz e tornando o texto parcial, com claras passagens opinativas. Expressões como “deve ter sido horrível”, “a coisa mais natural do mundo” ou “andou tranquilamente” comprovam essa afirmação.

Dessa forma, o primeiro subtópico dessa questão deveria ter como resposta que o narrador traz uma opinião ao mesmo tempo em que narra a história (conforme descrito na atividade). Os dados mostraram que A09 afirmou categoricamente que o

narrador não emite opinião alguma, ao escrever “ele e neutro não da opinião” e “não ele não da opinião nenhuma”. O que é um fato preocupante, pois demonstra desconhecimento sobre as modalizações ou intencionalidades discursivas trabalhadas durante todas as fases. Pensemos: será mesmo que este aluno não identificou o caráter opinativo ou escolheu uma resposta “mais fácil”, a fim de não precisar justificar ou construir resposta mais complexa?

O aluno A04 estabeleceu uma sigla “SS” para responder algumas perguntas deste módulo. Entretanto, em nenhum momento ele definiu o significado da sigla, o que inviabiliza nossa análise, tendo em vista não saber o que o aluno quis dizer. Os demais escreveram “ele dar opinião”, “ele não e neutro” e “traz uma opinião mascarada”, indicando perceberem o perfil tendencioso do narrador. O segundo subtópico pede para que os alunos confirmem a resposta anterior com palavras ou expressões provenientes dos trechos. Com exceção de A09, todos (inclusive A04) anotaram o mesmo trecho, qual seja “*Deve ter sido horrível para a feiticeira (...)*”. Acreditamos que a expressão “horrível” foi marcante para os alunos, entretanto a própria locução verbal (“deve ter”) indica a modalização, em específico, a modalização deôntica, pois esta “apoia-se nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do *mundo social*, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso”. (BRONCKART, 1999, p. 331).

Na questão seguinte, objetivamos perceber as relações de poder a partir da voz de um dos personagens. Ademais, explorando as capacidades linguístico-discursivas, os alunos deveriam indicar palavras ou expressões que indicassem esse jogo de força (e subordinação) entre os agentes no texto literário. Vejamos, em primeiro lugar, o enunciado da questão:

QUESTÃO 02 “*Pare! - gritou a feiticeira. Volte. Mais longe. Se alguém chegar a dez passos de distância das crianças, estouro-lhe os miolos.*” (cap.9, p59) Nesse trecho, de que forma percebemos a autoridade de Jadis sobre os outros personagens?

Como já observado, o uso de verbos no imperativo e de expressões que indicam ameaça e medo, tais como “Se alguém chegar a dez passos...” ou “estouro-lhe os miolos” podem indicar a relação de poder entre os personagens. É preciso ressaltar aqui que a frase imperativa, por si só, não indica modalização deôntica, apenas um aspecto de cunho referencial do texto, porém acreditamos que os modos verbais, bem

como a seleção vocabular pode mudar o efeito da frase, de forma que identificamos essas associações.

Como resposta dos alunos, observamos que A04 citou a expressão ameaçadora “estouro-lhe os miolos” e, de forma semelhante, A09 escreve “a autoridade que pode estourar os miolos das pessoas”; A10 e A11 não copiaram a expressão, mas escreveram que ela ameaçou as outras personagens (“porque ela ameaçou as outras personagens” e “porque ela ameaçou os outros”). De forma mais vaga, A26 escreveu “pelo jeito que ela fala”. Pelas respostas, os alunos mostraram conseguir identificar numa frase expressões essenciais para o efeito de sentido passado.

Para a terceira questão, vejamos, primeiramente, o que foi pedido ao aluno:

QUESTÃO 03 *“Faça o que eu lhe falei, rapaz - disse o tio. Você é muito desobediente, um jovenzinho muito malcomportado.”* (cap.9, p61) A palavra grifada foi usada por Tio André para expressar:

() carinho () ironia () raiva

- Tio André pode falar dessa forma com o outro personagem? Por qual motivo ele se sente no direito de falar dessa forma?

Na leitura do enunciado, notamos que o objetivo da questão era identificar possíveis modalizações na voz do personagem, bem como vocábulos que podem expressar efeitos de ironias e relações de poder. No caso acima, a palavra “jovenzinho” encontra-se no diminutivo. Esse recurso, neste caso em particular, contribui para o teor irônico da voz do personagem, no intuito de menosprezar o outro. Entendemos que é uma identificação sutil, porém, o aluno teria não só a palavra em destaque para se fundamentar, mas também o conjunto da frase, os advérbios “muito” intensificando os adjetivos “desobediente” e “malcomportado”, por exemplo.

Analisando os questionários, constatamos que três alunos marcaram ironia e dois marcaram raiva (uma linha muito tênue entre esses dois conceitos expostos na frase analisada). De fato, quando se está com raiva também se pode ser irônico. Portanto, consideraremos adequadas as duas opções. Para as perguntas do subtópico, o aluno deveria refletir sobre as relações de poder intrínsecas às relações familiares. É de nosso conhecimento que, nas famílias brasileiras, os pais e/ou responsáveis ainda lançam mão de estratégias rudimentares de educação no tratamento dos filhos (não é à toa que a Lei Menino Bernardo, mais conhecida como a Lei da Palmada, foi aprovada no Brasil em 2014).

Nesse sentido, presumíamos que os alunos responderiam que o personagem mais velho teria responsabilidade (e direitos) para falar dessa forma com o outro, visto que há duas relações de poder se estabelecendo: a familiar (relação tio X sobrinho) e a etária (o mais velho X o mais novo). Contudo, gostaríamos que os alunos percebessem que ter direito não significa, necessariamente, estar de acordo com as regras sociais válidas para o meio em que se está inserido (o que vale para os personagens destacados, já que o próprio tio colocou as crianças numa situação de perigo). Observemos, então, o que os jovens responderam nessa pergunta:

Tabela XXIV – Segunda fase: Módulo 03 / Respostas para a questão 04

A04	“não. Pois ele é um feiticeiro”
A09	“porque ele esta certo”
A10	“sim, pois ele é o tio de Digory”
A11	“sim, porque ele é um adulto”
A26	“não, porque ele é tio de Digory”.

As respostas de A26 e A10, embora semelhantes na justificativa, nos colocam em posições opostas (e válidas). Eles lembraram que o personagem é o tio de Digory, ressaltando o laço familiar. No entanto, para um, o tio possui autoridade falar desse modo; para o outro, justamente por ser tio, não poderia tratar o sobrinho dessa forma. Entendemos que, para A26, a relação entre os parentes deve ser de ajuda mútua, de respeito e carinho. Essas duas respostas nos mostram o quanto o mundo socio subjetivo dos estudantes pode influenciar na compreensão do texto.

Continuando a análise, notamos que A11 escreveu “porque ele é um adulto”, validando a relação “mais velho X mais novo”, e A04 escreveu que “ele é um feiticeiro”. Nesse último caso, não previsto por nós, o aluno utilizou-se de um dos papéis sociais do personagem para confirmar sua resposta. Acreditamos que, para A04, ser um feiticeiro pode dar poderes e autoridade sobre outros personagens e que o aluno, embora não concorde com esse direito, entende o fato. Portanto, também consideraremos essa resposta como válida. Pela tabela acima, A09 concorda com a postura do tio, afirmando que “esta correta”, porém não há uma explicação mais elaborada (Por que é certo? O que faz essa fala ser aceita?). Verificamos nas respostas acima que, dos cinco, quatro alunos usaram um papel social do personagem para justificar sua resposta, o que é importante, porque o conteúdo já havia sido estudado em módulos anteriores, bem como na primeira fase da pesquisa.

Examinemos, então, a próxima questão. Nela, pedíamos que os alunos identificassem a voz do narrador e o destinatário da voz. Em alguns momentos, os alunos deveriam perceber que o narrador tem como interlocutor o próprio leitor.

QUESTÃO 04 “Você é capaz de imaginar um monte de terra relvosa a borbulhar como água na chaleira? Não pode haver melhor descrição do que estava acontecendo.” (cap.9, p63). A que voz pertence esse trecho? A quem ele se dirige?

Conferindo as respostas, apenas um aluno (A09) respondeu inadequadamente à questão (indicando “vozes dos personagens”). Todos os outros identificaram a voz do narrador. Quanto ao destinatário, todos que escreveram “voz do narrador” identificaram corretamente o leitor como interlocutor. O aluno A04 escreveu “nós”, implicando-se na resposta. Acreditamos que o aluno entende fazer parte do processo de interação com o texto. Os demais escreveram “dirigindo ao leitor” ou somente “ao leitor”, identificando adequadamente o destinatário da voz. A09 não respondeu (acreditamos que o aluno escolheu aleatoriamente uma voz, pois mesmo uma voz de personagem teria um destinatário evidente: para outro personagem ou para si mesmo).

A penúltima questão trata de intensificar o estudo das vozes sociais, percebendo se o aluno é capaz de indicar as instâncias sociais, a quem essas vozes pertencem, fora do mundo discursivo. Nesse sentido, observemos a questão abaixo:

QUESTÃO 05 Observe os trechos abaixo. Quem são os personagens representados por essas vozes?

É só trazer uns pedacinhos de ferro velho para cá, enterrá-los, e eles crescerão como locomotivas, como navios de guerra, o que se quiser. O preço de custo é nada, e eu posso vendê-los aos preços do mercado inglês. Desta vez fico milionário. (cap.9, p62)

Achava que a feiticeira era artista de circo e, além disso, não consentia braços nus. (cap.7, p47)

- *Que grupos sociais, nos dias de hoje, pensam como o primeiro personagem?*
- *Mesmo com o passar dos anos, ainda há pessoas que pensam como o segundo personagem e preocupam-se com as roupas que as mulheres vestem?*
- *Você concorda com o pensamento desses personagens? Por qual motivo?*

No primeiro trecho selecionado pela questão, identificamos a voz do personagem Tio André, já no segundo, a voz do narrador (ou voz social, pois é carregada de um discurso referente a uma instância fora do mundo discursivo). No primeiro tópico, esperamos que o aluno encontre grupos que se identifiquem pelo pensamento voltado ao lucro (como empresários, investidores, políticos...); no segundo

tópico, fazemos uma relação entre o pensamento machista do início do século XX e o de hoje. É interessante perceber que a voz do narrador/social refere-se às ações e pensamentos de um dos personagens (no caso, tia Leta) e talvez por isso possa causar confusão nos alunos mais desatentos.

No terceiro tópico, a resposta é pessoal, tendo em vista que o aluno pode ou não concordar com esses pensamentos, entretanto, esperamos que ele não apoie esses discursos, pois deve compreender que, para o primeiro caso, há de se pensar no bem-estar social antes do bem-estar financeiro; e, para o segundo caso, há de se perceber que o machismo fere os direitos humanos, mais especificamente, o direito das mulheres à igualdade de gênero.

Visualizando as informações dadas, temos que todos os alunos identificaram “Tio André” como o personagem detentor da voz no primeiro trecho; no segundo trecho, apenas um aluno identificou a voz do narrador, três identificaram como Tia Leta, A09 atribuiu a voz a “André” e nenhum registro foi feito sobre a voz social. Pensando sobre isso, nos questionamos: o que fez os alunos atribuírem o trecho a voz do personagem no lugar da voz do narrador? Como inicialmente imaginamos, o trecho elencado na questão traz, como sujeito do verbo “achava”, o personagem Tia Leta, ou seja, ações e pensamentos desse personagem foram expressos pela voz do narrador. O aluno, entretanto, pode ter pensado que uma voz é atribuída a quem o texto se refere, porém “As vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (BRONCKART, 1999, p. 326).

Para o primeiro subtópico, dois alunos escreveram que políticos, ou políticos corruptos pensam como o personagem Tio André; A26 escreveu “presidente”, o que se enquadraria na categoria de políticos. Nessa perspectiva, os alunos buscaram, a partir do mundo ordinário em que estão inseridos, grupos sociais que simbolizam o lucro, o dinheiro, o retorno financeiro acima do bem-estar social, logo é aceitável que a categoria “políticos” seja sinalizada como resposta, tendo em vista a repercussão mundial dos casos de corrupção política no Brasil, todavia fica claro que os alunos, mesmo tendo conhecimento dos grupos citados, não relacionaram a uma voz social.

O aluno A09 respondeu “islamismo”, mas não apresentou justificativa para essa relação, tornando a relação complexa (e por que não forçosa?) com o que a questão pedia. A04, mais uma vez, se utilizou da sigla SS, da qual não entendemos o significado. No segundo subtópico, focalizamos a reflexão sobre o discurso machista.

Por ser uma pergunta com vias a uma resposta fechada (sim ou não), a maioria dos alunos preferiu não elaborar justificativas. Reiteradamente, A04 escreveu SS. Os demais concordaram que hoje ainda há grupos que são machistas, mas apenas A11 foi além e escreveu “machistas e as modelos”.

A resposta de A11 é surpreendente, pois não havíamos pensado na hipótese de que também o mercado da moda, tal como é passado ao consumidor em propagandas e desfiles, preocupa-se com “as roupas que as mulheres vestem”, contudo o sentido do verbo “preocupar-se” muda. No discurso machista essa preocupação apresenta um viés controlador e coercitivo, no mercado da moda, esse verbo indica apreço pelo que se veste (ou se apresenta). As duas respostas podem, portanto, serem consideradas adequadas ao que foi indagado.

Por fim, no terceiro subtópico, analisando os dados, temos que A09 não concorda com um dos discursos apresentados por meio dos trechos, pois escreve “porque eles são muito machistas”. A22 escreve que concorda com Tia Leta (segundo trecho), pois “o mundo é cheio de doentes e as mulheres precisam ter cuidado”. A04 diz que não concorda, “porque as mulheres tem que ser sentir avontade”. Para os quatro alunos acima, só houve referência a um dos discursos (o presente na voz do narrador/social). É importante ressaltar que o aluno A26 contradiz-se na sua justificativa. Se compararmos as respostas desse aluno na questão 04 do módulo 01 (ainda nessa fase), percebermos que ele reconhece o discurso machista como ofensivo.

Entretanto, nessa resposta, ele concorda com o discurso expresso pela voz do narrador/social, e justifica que “as mulheres devem ter cuidado”, pois “o mundo é cheio de doentes”. Se lembrarmos do trecho da questão, veremos que o narrador afirma que Tia Leta “não consentia braços nus” e “achava que a feiticeira era artista de circo”, ou seja, o aluno acredita que as mulheres devem andar com roupas mais compridas no lugar de apoiar o direito de escolher a própria roupa, o que é considerado hoje como uma concepção machista.

Findando a questão, temos a resposta de A11. O aluno escreveu “não, porque sou uma criança pra pensar assim”. Desse modo, o aluno utilizou de um subterfúgio para distanciar-se do assunto analisado, logo sem precisar uma elaborar uma argumentação para seu ponto de vista. Nessa mesma questão, A11 reconheceu os grupos sociais a quem as vozes são atribuídas (provando que sabia sobre o que estava sendo

debatido), mas se coloca como “criança”, no intuito de afastar-se de um assunto importante.

Passemos agora à análise da última questão desse módulo, a sexta. Vejamos o que a questão pede:

QUESTÃO 06 Observe os personagens listados abaixo:

Tio André – Jadis – Digory – Polly - Tia Leta.

Você acredita que algum deles, até agora, estava 100% certo em seus discursos? Ou que todos eles, em algum momento, cometeram algum discurso machista, mesquinho, aproveitador, autoritário...? Explique.

Nessa questão, tencionamos perceber se os alunos conseguiam identificar, de forma mais ampla, enunciados preconceituosos, autoritários, egoístas ou outros no texto lido, que, no jogo de vozes, não seriam consideradas benéficas para as relações interpessoais existentes no mundo discursivo. Como exemplo de soluções viáveis para essa questão, temos Tio André, o qual apresentava o discurso autoritário na relação “tio X sobrinho” (ou “adulto X criança”), além de apresentar o discurso ganancioso; Polly, que também era autoritária em sua amizade com Digory; Jadis, a qual apresentava um discurso grosseiro e explorador sobre as pessoas com as quais conversava, dentre outros.

Observemos na tabela abaixo as respostas dos alunos a essa questão:

Tabela XXV – Segunda fase: Módulo 03 / Respostas para a questão 06

A04	“feiticeira, que ser uma rainha no mundo que não é dela”
A09	“não”
A10	“todos eles cometeram algum erro”
A11	“Jadis, por que ela e ou era rainha”
A26	“não. Sim. muitos personagens pensaram só neles”

Olhando as respostas, A10 e A26 reconheceram que os personagens expressaram algum tipo de enunciado impróprio para a relação em que estavam vivenciando. Porém, os alunos não identificaram um personagem ou explicaram os motivos existentes para tais representações e, de forma vaga, apenas reafirmaram o que a questão pedia. A04 e A11 falaram sobre a rainha Jadis, indicando o personagem e a intenção ou o motivo para as ações cometidas por ela, porém não justificaram com a voz do personagem, a fim de comprovar a resposta.

É considerável afirmarmos que essa era uma questão difícil, que exigia dos alunos a assimilação das vozes e o reconhecimento da forma como elas foram

construídas, para justificar a que grupo social elas poderiam pertencer. Há, na verdade, um imbricamento constante entre duas vozes: a de personagem e a social, e os alunos foram levados a reconhecer essa relação. No que tange à resposta de A09, não entendemos que o aluno respondeu de forma adequada à questão, visto que escreveu monossilabicamente, sem maiores explicações. Não sabemos a qual pergunta do enunciado ele se refere, inviabilizando a resposta.

Encerrando o módulo três, continuaremos o diagnóstico das atividades, avaliando as respostas ao quarto (e penúltimo) módulo. Ele foi aplicado quando já estávamos finalizando a leitura e permitiu que o aluno, ao ter mais familiaridade com o enredo, pudesse fazer relações maiores (com intertextos e com o próprio contexto de produção, retomado). Ademais, reiteramos o estudo das vozes e das modalizações, com foco na modalidade pragmática. Essa atividade foi composta de oito questões. A primeira delas busca perceber a intenção por trás das atitudes e das vozes de um dos personagens. Vejamos o que diz a questão:

QUESTÃO 01 No capítulo 10, após a criação de Nárnia, Aslam decide convocar alguns animais para conversar. Qual a intenção do Leão e porque ele tomou tal atitude?

Considerando a questão acima de fácil resposta, acreditamos que todos os alunos pudessem tê-la respondido, de forma que fizessem referência à passagem em que o Leão queria criar um Conselho de animais para impedir a chegada do Mal em Nárnia. Como resposta, obtivemos os seguintes dados: “Conselho. Porque o mal chegou lá.” (resposta de A04); “conselho, porque o mal chegou lá” (resposta de A09); “Formar um conselho. Porque o mau já tinha penetrado no mundo” (resposta de A10); “pra forma um coselho, porque o mal já tinha penetra no mundo.” (resposta de A11); “Para criar um conselho dos animais. Combater o mal” (resposta de A26).

Os dados obtidos constataram que, de fato, os conceitos de sobre intencionalidade discursiva pareciam internalizados, visto que todos os alunos identificaram corretamente a cena e as intenções do personagem. Vejamos, então, a segunda questão:

QUESTÃO 02

- a) Qual a intenção de Digory ao tentar conversar com Aslam?
- b) Pelas atitudes do menino, ele se mostra nervoso ou confiante para falar com o Leão?
- c) Por que o garoto se sente assim?

As três perguntas retomam não somente o conceito apreendido e trabalhado na primeira, como acrescenta uma breve revisão sobre a voz de personagem e a forma como foi construída (se estava modalizada, se havia expressões que denotavam medo, confiança...), além disso, pedíamos que o aluno explicasse o motivo pelo qual o personagem expressava o sentimento identificado no item anterior. Na verdade, são três perguntas associadas, que, numa crescente, faz o aluno desenvolver o pensamento e redigir uma resposta mais complexa. De posse das respostas, para o item, todos os alunos identificaram que “pedir a fruta [da terna juventude]” era a intenção do garoto ao tentar falar com Aslam. Para o item B, foi consenso entre os alunos analisados de que o garoto encontrava-se nervoso diante da figura do Leão, o que era a resposta esperada por nós.

O item C dava margem para que o aluno justificasse sua resposta, indicando motivos para o garoto sentir-se nervoso. Vejamos na tabela abaixo as respostas dos participantes:

Tabela XXVI – Segunda fase: Módulo 04 / Respostas para a questão 02 – item C

A04	“porque o leão falava”
A09	“porque o leão falava”
A10	“porque o leão e superior a ele”
A11	“porque o leão falava”
A26	“porque o leão era como um Deus”

Examinando o que os alunos escreveram, percebemos que as respostas podem ser agrupadas em dois motivos: a ação do leão de falar e a superioridade do leão em relação ao menino. As duas respostas são válidas, entretanto, durante a leitura do texto percebemos que o Leão é descrito como um personagem forte, respeitoso, líder. Logo, o que, verdadeiramente, torna o personagem Digory nervoso com a situação não seria o fato de o leão falar (visto que, no texto, outros bichos também falavam), mas a relação de poder existente entre eles.

Para esse item, os alunos deveriam resgatar os estudos sobre os papéis sociais e, a partir disso, analisar a figura do leão, do garoto, bem como dos outros personagens. Então, constatamos que somente dois alunos conseguiram associar às funções exercidas pelos personagens ao motivo da sensação estabelecida no item B. na questão que segue, continuamos a explorar os motivos pelos quais os personagens agem ou sentem algo. Para tanto, relacionamos essa categoria com a identificação de informações explícitas no texto literário. Vejamos:

QUESTÃO 03 Os animais, ao verem as crianças, tentam “classificá-los” como alface.

- a) Por que isso acontece?
 b) Tio André também não é identificado como humano. Primeiramente, quem os animais acham que tio André é? O que, de fato, fizeram com ele?
 c) No capítulo, Tio André deixa de escutar as “falas” dos animais, e passa a escutar somente “rugidos, latidos, grunhidos e outros ruídos animados”. Por qual motivo?
 d) Você acredita que, assim como Tio André, na “vida real” as pessoas também passam por experiência parecida?

Dividida em quatro itens, para o item A, os alunos poderiam escrever que os animais não conheciam a espécie humana, logo os classificaram como alfaces. Para o item B, as respostas deveriam ser em torno do personagem Tio André, que foi classificado, pelos outros bichos, como “o Val” e depois como uma árvore. Segundo o enredo, ele foi “plantado” pelos outros bichos, reafirmando sua comparação ao vegetal. Para o item C, os alunos poderiam responder que Tio André deixou de ouvir as vozes dos bichos, pois deixara de acreditar naquele mundo e, principalmente, preocupava-se demasiadamente com outros elementos presentes no enredo, no caso, os anéis. O item D é uma resposta pessoal, tendo por base a experiência de tio André, porém, com ela, objetivamos fazer o estudante ressignificar a passagem lida, implicando-se na história narrada e justapondo elementos do mundo ordinário aos elementos do mundo discursivo.

As informações coletadas, foram organizadas na tabela abaixo. Analisemo-la:

Tabela XXVII – Segunda fase: Módulo 04 / Respostas para a questão 03

ALUNO	ITENS			
	A	B	C	D
A04	“porque ele são de outra especei”	“o mal”	“porque ele não queria acreditar que os animais falavam”	“sim”
A09	“porque ele são de outra especie”	“o mal”	“porque ele não queria acreditar que os animais	“sim”

			falavam”	
A10	“porque eles nunca tinham visto humanos e são de outra espécie”	“Porque ele era um galiu e tentaram enterra ele”	“Porque ele não queria acreditar que os animais falavam”	“sim”
A11	“porque eles nunca viu um humano”	“um mago, e porque interão era acha que era uma árvore”	“porque ele não estava acreditano que os animais falava”	“sim”
A26	“os animais não conheciam os humanos”	“Que ele era o mal. Tentaram enterrar ele por acharem que é uma árvore”	“Ele não queria acreditar que os animais falavam”	“sim”

Antes de analisar a tabela, fazemos uma ressalva importante: há indícios de que o aluno A09 e A04 tenham apenas copiado as respostas um do outro. Percebemos que, desde a primeira questão, há mínimas mudanças na estrutura dos dados obtidos. A cópia talvez tenha sido possível, tendo em visto a quantidade de alunos em sala de aula e a proximidade das carteiras. Do mesmo modo, pela semelhança em quase todas as respostas, mas de maneira menos explícitas, o mesmo deve ter ocorrido entre A10 e A11. De toda forma, continuaremos avaliar as respostas de todos os envolvidos.

Voltando ao quadro, para o item A, os cinco analisados perceberam o motivo por trás da atitude dos bichos, qual seja não reconhecê-lo em alguma espécie até então vista. Como já afirmado na questão anterior, os alunos apresentam conhecimento sobre motivos e intenções dos personagens. No caso do item B, houve um equívoco (e até confusão) na ordem dos acontecimentos no texto literário. A resposta válida era a que mostrava Tio André como sendo, primeiramente, visto como o mal (ou “o Val”, como erroneamente os bichos entenderam da fala de Aslam). Ademais, os outros personagens, acreditando nessa informação, correram atrás de tio André, para confirmá-la.

Logo após essa passagem, os alunos tiveram acesso a outra em que os bichos, após aproximarem-se tio André, acreditaram que ele poderia ser uma árvore, tendo em vista suas vestimentas e o fato de ter desmaiado. Acreditamos que, por isso, tenhamos registro das duas possibilidades para o item B: três alunos escreveram “o mal” ou “o Val” e três alunos escreveram que o personagem foi reconhecido como uma árvore, o que demonstra a falta de atenção ao enredo da narrativa. Além disso, há uma resposta destoante das demais: A11 afirma que o personagem foi identificado como “um mago”, o que não confere com as ações do texto.

A identificação dos fatos acima é importante, porque a partir deles os alunos buscaram relações com os motivos e intenções pelos quais os personagens irão se comportar. Nesse sentido, o item C pergunta por qual motivo o personagem não entendia a fala dos bichos. Os alunos chegaram à conclusão de que era porque Tio André rejeitava a crença na possibilidade de os bichos falarem. Mesmo que todos tenham respondido corretamente, não houve nenhum registro que relacionasse esse motivo aos acontecimentos registrados no item anterior (os quais serviriam de explicação para fundamentar a resposta).

Para o item D, todas as respostas foram afirmativas e, como as experiências com as outras questões nos mostram, os alunos mais uma vez não elaboraram respostas maiores, com justificativas para o ponto de vista defendido, pois não havia uma exigência para tal. Partindo desse princípio, questionamos: com a intervenção do professor, de que outras formas, utilizando-se de outros conceitos internalizados nas aulas, para argumentar sobre suas conclusões, os alunos poderiam mostrar o domínio sobre o texto literário? Acreditamos que quando professor age na zona de desenvolvimento proximal, a fim de que os alunos desenvolvam suas capacidades de leitura, ele também ajuda o aluno a, por meio de diferentes atividades e em constantes interações com a turma, apresentar os aspectos compreendidos.

Passemos, então, para a quarta questão deste módulo. O intuito era perceber se o aluno era capaz de refletir sobre o que as vozes enunciam, com foco na voz do narrador. Abaixo, o enunciado da questão:

QUESTÃO 04 Observe as frases seguintes:

I. *“Pois o que você ouve e vê depende do lugar em que você se coloca, como depende também de quem você é.”*

II. *“O negócio é este: quando a gente se quer fazer de tolo, quase sempre consegue.”*

a) De quem é essa voz?

- b) A quem elas se referem
- c) A que fato elas se referem?
- d) Você concorda com esses pensamentos?

Como já afirmamos, os alunos deveriam, sobretudo, reconhecer a voz do narrador, a qual traz informações sobre o personagem tio André. Tais informações fazem alusão ao fato de ele não escutar mais as vozes dos animais de Nárnia, por se recusar a acreditar que isso fosse possível. Mais uma vez, portanto, trabalhamos a mesma passagem, pois entendemos que, por ser algo de difícil compreensão, o aluno poderia desenvolver melhor suas reflexões caso a pergunta fosse feita de outra maneira, fazendo uso de outras estratégias. Para o item D, esperávamos que os alunos percebessem o traço de religiosidade existente no texto, bem como a mensagem de “quem acredita sempre alcança”.

Acreditávamos que os itens A, B e C fossem de rápida constatação, posto que são perguntas curtas e objetivas. Para o primeiro item, apenas A04 respondeu inadequadamente, indicando uma voz de personagem “tio André”. Para B, somente A11 e A26 perceberam a referência ao personagem tio André. As outras respostas foram diferentes (A04 e A09 escreveram “Digory”, e A10, “ao leitor”). Contrariando nossas hipóteses, os dois primeiros itens (principalmente o segundo) causaram confusão e os alunos não conseguiram estabelecer a quem, de fato, o narrador refere-se com o trecho. Uma leitura mais atenta ou uma intervenção do professor, lembrando as vozes enunciativas, poderiam ajudar os alunos a responder adequadamente os itens.

Para o item C, A04 e A09 colocaram respostas completamente desconexas com a pergunta, uma vez que indicaram um personagem (“tio André”) e não um fato. Os demais alunos responderam adequadamente, quando registraram “Porque tio André não queria acreditar que os animais falassem” (A10); “e que o tio Andre não tava acreditado que os animas tava falando” (A11); “Ao fato de tio André não querer escutar os animais” (A26). Esses dados nos mostram que mais da metade dos participantes conseguiu resgatar as informações trabalhadas na questão anterior, o que nos mostra a importância do trabalho multifacetado do dispositivo Sequência Didática, principalmente para o desenvolvimento das categorias analisadas.

Para o item D, todas as respostas foram “sim”, mas não houve justificativa ou reflexão sobre os trechos (mesmo que não houvesse essa exigência na questão). Consideramos válido, então, que a mudança no formato das questões pode promover o

debate (oral, nas interações de sala de aula, ou escrito, por meio da argumentação como requisito parcial da questão).

Na questão seguinte, voltamos a investigar como o aluno entende o uso das vozes sociais, principalmente quando encontradas de forma implícita na voz de um personagem. O quadro abaixo nos mostra a pergunta:

QUESTÃO 05 O reencontro de Morango com o cocheiro após a descoberta da fala do animal deixa o homem indignado, pois Morango tem a oportunidade de falar de fatos que nunca pôde comentar.

a) Que fatos seriam esses?

b) Você concorda com o discurso de Morango?

c) Como o cocheiro tenta defender suas atitudes?

d) Que outras pessoas (ou grupos) também concordariam com o cavalo?

Para o item A, esperávamos que os alunos falassem dos maus-tratos sofridos pelo personagem Morango, tais como carregar muito peso na carroça, ser chicoteado... Para o item B, o aluno poderia, em sua resposta, desconstruir ou corroborar com o discurso de maus-tratos aos animais, defendendo seu ponto de vista (embora não fosse exigida justificativa para a questão). No item C, os alunos poderiam resgatar o enredo da narrativa e registrar o fato de o cocheiro ter de ganhar a vida e precisar dos serviços do animal. Além disso, as atitudes do personagem: como preparar o feno para, no inverno, o cavalo poder agasalhar-se, enquanto ele ficava com frio, poderiam consideradas como motivos aceitáveis para suas atitudes, sendo assim, a vida seria “dura e cruel” para os dois.

No item D, o aluno é levado a pensar que existem organizações que defendem os direitos dos animais (ONGs, associações, abrigos de animais...). Avaliamos as perguntas acima como sendo de nível fácil, dado que duas delas partem de informações explícitas no texto literário (itens A e C) e uma é de cunho pessoal. A última busca validar, para o aluno, a figura das organizações protetoras dos animais como uma voz social dentro do texto.

Observemos, na tabela abaixo, as respostas dos alunos:

Tabela XXVIII – Segunda fase: Módulo 04 / Respostas para a questão 05

ALUNO	ITENS			
	A	B	C	D
A04	“que ele poxava a	“sim”	“que era trabalho”	“ibama”

	carosa”			
A09	“ele puxava a carroça”	“sim”	“que era trabalho”	“ibama”
A10	“sobre que ela tacava o chicote nele”	“sim, pois tratam ele como escravo”	“porque ele tava no frio e dava abrigo, açúcar”	“Obama, Green Piece”
A11	“que ele não gostava da vida por causa do chicote”	“sim, por que e muito sofrido, porque ele carregar coisas”	“que era o trabalho dele dava alimento pro morango”	“protetores de animais”
A26	“Aos maus tratos que sofria”	“sim”	“dizendo que também cuidava do morango”	“ONG’s contra mastrato de animais”

A fim de responder o item A, como vimos, quatro alunos fizeram referência ao uso do chicote e apenas um deixou a resposta de forma vaga, categorizando todas as informações em “maus tratos”. Consideramos que os participantes conseguiram identificar as informações explícitas no texto literário. Acreditamos que A26, embora não quisesse detalhar as ações, identificou o efeito que elas causavam ao animal, o que é importante para a questão (e para a leitura).

Para o segundo item, todos os alunos concordaram que o personagem Morango realmente deveria sentir-se injustiçado com as atitudes do cocheiro, entretanto, somente o aluno A10 justificou a forma como o bicho era tratado (“escravo”). Para o item C, os cinco participantes justificaram devidamente as atitudes do cocheiro, com base nos motivos elencados por ele (como ser parte do trabalho) ou nas ações que contrapõem o que se considera maus tratos (abrigar, alimentar). Mais uma vez certificamo-nos que os alunos estavam conseguindo acompanhar a leitura, já que conseguiam encontrar as passagens condizentes com o que foi pedido na questão.

Por fim, o item D pedia para que os alunos indicassem grupos que apresentava o mesmo discurso que o cavalo. Para responder a essa indagação, os alunos

deveriam ter em mente: o entendimento das vozes sociais, o entendimento de que o discurso do personagem Morango era de maus tratos, bem como a compreensão de que existem grupos sociais, no Brasil e no mundo, que assumem a responsabilidade de cuidar desses bichos. Na questão, exigimos do aluno apenas o reconhecimento desses grupos. Os alunos A04, A09 e A10 citaram IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis), que é conhecido por ser uma instituição que cuida do meio ambiente, promovendo políticas públicas para todas as áreas do mesmo. Logo, indicar o IBAMA pode ser considerado uma resposta aceitável.

A10 também relembrou o Greenpeace (uma organização não governamental que também assume o cuidado com o meio ambiente, mas de forma internacional, com centros de apoio em vários países), desse modo acrescentou outra resposta viável. Os alunos A11 e A26 preferiram não denominar os grupos, apenas identificá-los genericamente, o que não inviabiliza a questão. O que fica clara para nós é a comprovação de que os participantes conseguiram perceber instâncias sociais fora do texto literário que assumem as vozes sociais presentes na questão.

A próxima questão trata da intertextualidade. Segundo Bronckart (1999),

A atividade de linguagem é, ao mesmo tempo, o lugar e o meio das interações sociais constitutivas de qualquer conhecimento humano; é nessa prática que se elaboram os mundos discursivos que organizam e semiotizam as representações sociais do mundo; é na intertextualidade resultante dessa prática que se conservam e se reproduzem os conhecimentos coletivos e é na confrontação com essa intertextualidade sócio-histórica que se elaboram, por apropriação e interiorização, as representações de que dispõe todo agente humano, [...] (BRONCKART, 1999, p. 338-339)

Nessa perspectiva, o aluno deveria relacionar textos diversos com o texto literário em questão, a partir de semelhanças e/ou influências no conteúdo temático (explorando o estudo do intertexto e a relação com o contexto de produção). Vejamos, então, o que diz a questão:

Leia o trecho abaixo.

“E disse Deus: Haja luz; e houve luz. E viu Deus que era boa a luz; e fez Deus separação entre a luz e as trevas. E Deus chamou à luz Dia; e às trevas chamou Noite. E foi a tarde e a manhã, o dia primeiro. E disse Deus: Haja uma expansão no meio das águas, e haja separação entre águas e águas. E fez Deus a expansão, e fez separação entre as águas que estavam debaixo da expansão e as águas que estavam sobre a expansão; e assim foi. E chamou Deus à expansão Céus, e foi a tarde e a manhã, o dia segundo. [...] E disse Deus: Produzam as águas abundantemente répteis de alma vivente; e voem as aves sobre a face da expansão dos céus. E Deus criou as grandes baleias, e todo o réptil de alma vivente que as águas abundantemente produziram conforme as suas espécies; e toda a ave de asas conforme a sua espécie; e viu Deus que era bom. E Deus os abençoou, dizendo: Frutificai e multiplicai-vos, e enchei as

águas nos mares; e as aves se multipliquem na terra. E foi a tarde e a manhã, o dia quinto. E disse Deus: Produza a terra alma vivente conforme a sua espécie; gado, e répteis e feras da terra conforme a sua espécie; e assim foi.” (Gênesis 1:2-25)

QUESTÃO 06 Podemos relacionar o texto acima (retirado do livro de Gênesis) e o livro *O Sobrinho do Mago* (mais especificamente o capítulo 9).

- a) Quais as semelhanças entre eles?
- b) Quais as principais diferenças?

Como observado, a pergunta em si já trazia um excerto de outro texto (Livro de Gênesis, Bíblia) e pedia para que o aluno encontrasse semelhanças e diferenças entre ele o texto literário estudado no bimestre (principalmente no que se refere ao conteúdo temático, mas o aluno poderia explorar a estrutura também). Para o item A, esperávamos que os alunos percebessem a semelhança com o momento da criação do mundo (bíblico) e de Nárnia. A figura do Leão relacionando-se a Deus também poderia ser considerada um intertexto.

Para o item B, o qual se refere às diferenças entre os mundos discursivos, os alunos deveriam perceber que o Leão, durante o momento da criação, utilizava-se do cantar, enquanto Deus, do falar; ademais em Nárnia, os bichos eram criados em corcovas na terra, que “estouravam”. A frase final do trecho (na pergunta), direcionada aos seres e bichos do mundo também se diversifica do texto literário, porém somente em significado, pois a mesma estrutura sintática foi utilizada. Como respostas ao primeiro item, os alunos escreveram: “uma criação de mundo” (A04); “uma criação de mundo” (A09); “Deus e Aslam criaram o mundo” (A10); “que ele construiu o mundo que nem deus.” (A11); “A criação do mundo” (A26).

As respostas nos mostraram que, em todos os casos, os alunos evidenciaram o fato que estava sendo narrado (a criação dos mundos). Desse modo, entendemos que os alunos compreendem quando o autor semiotiza um conhecimento coletivo, no caso o bíblico, com a finalidade de construir um mundo discursivo. Neste momento, os alunos confrontaram os dois textos e, mesmo que não tivessem em seu repertório social a leitura do excerto religioso, poderiam relacioná-los. Para o item B, as respostas foram as seguintes: “que ele cantava é criava o mundo dele é deus falava e criava o mundo.” (A04); “que ele cantava o mundo dele” (A09); “Deus falava e Aslam cantava” (A10); “cantado” (A11); “Aslam cantava e Deus falava” (A26).

Observemos que os alunos a não demonstrarem saber diferenciar os contextos foram A09 e A11. Nos dois casos, foram apontados apenas fatos de um dos

textos, sem relacioná-los, mostrando os pontos divergentes. No caso de A09 ainda há ambiguidade, pois não sabemos a quem o aluno quer se referir quando escreveu o pronome “ele” (embora, como acompanhamos a leitura por meio das aulas, sabemos que deveria aludir ao personagem de *As crônicas de Nárnia: O sobrinho do mago*). Para A11, ainda constatamos uma frase embrionária, sem referências a qualquer dos textos, o que torna a resposta inválida. Mediante o exercício anterior, foi-nos possível entender que os alunos conseguiam identificar a intertextualidade produzida pelo agente (produtor do texto literário), dentro do mundo discursivo criado.

A próxima pergunta volta a falar do intertexto como recurso linguístico utilizado pelo autor para dar vazão de seu contexto de produção. Nesse sentido, objetivamos, com a questão sete, que os alunos relacionassem outros trechos encontrados na Bíblia ao enredo do texto literário estudado, por intermédio das semelhanças e/ou influências do contexto de produção. Vejamos o que foi pedido:

QUESTÃO 07 Observe o verbete abaixo:

INTERTEXTUALIDADE: substantivo feminino. Diálogo entre textos; criação ou superposição de textos. ... [Literatura] Mistura de textos ou partes de textos já existentes, compostos por um ou vários autores, que resulta num novo texto.
<https://www.dicio.com.br/intertextualidade/> Acesso em 10/10/2017.

No texto, além da criação de Nárnia, há outras intertextualidades bíblicas. Identifique-as a partir de cada trecho bíblico abaixo:

“Tomou, pois, o Senhor Deus ao homem e o colocou no jardim do Éden para o cultivar e o guardar.” (ALMEIDA, João Ferreira de. Bíblia Sagrada, 1993, p.4)	
“E o Senhor Deus lhe deu esta ordem: De toda a árvore do jardim comerás livremente, mas da árvore do conhecimento do bem e do mal não comerás; porque, no dia que dela comeres, certamente morrerás.” (ALMEIDA, João Ferreira de. Bíblia Sagrada, 1993, p.4).	
“Então, a serpente disse à mulher: É certo que não morreréis. Porque Deus sabe que no dia em que dele comerdes se vos abrirão os olhos e, como Deus, sereis conhecedores do bem e do mal.” (ALMEIDA, João Ferreira de. Bíblia Sagrada, 1993, p.5).	

a) Conhecendo o autor e o momento de produção da obra, por qual motivo você acredita que elas existam?

Para a tabela da questão, esperávamos que os alunos preenchessem-na com passagens semelhantes à situação em que o personagem Aslam institui o cocheiro e sua esposa para cuidar de Nárnia, elevando-os ao cargo de rei e rainha; à simbologia da árvore da eterna juventude (e da fruta proibida que Aslam pediu a Digory), bem como

ao trechos em que o personagem afirma que o mal que acabava de entrar em Nárnia; ao trecho em que a feiticeira Jadis (ou rainha Jadis) tenta seduzir Digory a comer da fruta.

O que foi possível observar no trato da intertextualidade por meio do que foi pedido ao aluno nas questões 06 e 07? No primeiro caso, o aluno teve acesso a um trecho com intertextualidades explícitas e, após a leitura dele, precisou apontar as semelhanças e diferenças com o texto literário estudado em sala de aula. No segundo caso, o aluno teve acesso aos trechos bíblicos, entretanto obrigou-se a voltar no enredo do texto literário e, por si só, procurar trechos que poderiam ter relação de confluência com os selecionados, ou seja, ele deveria não só identificar os pontos comuns, mas também encontrar o excerto que trazia esses pontos.

Abaixo, os dados analisados:

Tabela XXIX – Segunda fase: Módulo 04 / Respostas para a questão 07

ALUNO	Trechos ³⁸		
	01	02	03
A04	“o cocheiro é a mulher dele para cuida de narnia”	“o mal”	“feiticeira”
A09	“o cocheiro e a dele”	“o mal”	“feiticeira”
A10	“botou o cocheiro e a mulher dele para cuidar de Nárnia”	“Que o mal já tinha penetrado no mundo”	“A feiticeira fez Digory tentar comer a fruta”
A11	“o cocheiro e a mulher dele”	“que mal ja penetrou no mundo.”	“feiticeira que falou que o fruto era pra comer”
A26	“O cocheiro e a Helena virando Rei e Rainha”	“Aslam pedindo para terem cuidado com o mau”	“Feiticeira pedindo para Digory comer o fruto”

Os intertextos mostram como o autor conseguiu extrapolar o mundo ordinário e colocá-lo nos mundos representados (as doutrinas da religião católica são muito explícitas no texto literário em forma de metáforas). Dessa forma, foi possível

³⁸ Para analisarmos melhor as respostas dos alunos, enumeramos os trechos da tabela de 01 a 03, sendo 01 o trecho de cima, 02 o do meio e 03 o de baixo da tabela.

constatar, por meio da visualização da tabela acima, que todos os alunos, de forma mais ou menos organizada estruturalmente, direta ou indiretamente, mais detalhada ou superficialmente, conseguiram estabelecer as conexões que o agente do texto literário construiu ao longo da trama. Todos eles identificaram a qual momento ou simbologia o texto referia-se, o que é importante visto que a leitura passa por uma ressignificação ao longo dos conhecimentos construídos por meio dos módulos.

Nesse sentido, qual a relação que podemos fazer entre o dispositivo da sequência didática, a metodologia da aula de leitura comunicativa e a leitura de textos literários? Acreditamos, com base nas respostas analisadas, que os alunos a todo instante são instigados a pensar o mundo discursivo sobre outros aspectos e, assim, transfiguram frequentemente o entendimento que possuíam do texto. O que vimos nas questões acima, por exemplo, foi a possibilidade de o aluno concatenar novas informações a sua própria leitura, pois está paulatinamente desenvolvendo atividades e refletindo sobre ela, construir conhecimentos de forma coletiva (tendo em vista sua participação na Roda leitura) e atualizar o processo de leitura do texto literário, garantindo o alargamento da cultura leitora (num processo que, embora lenta, é contínuo).

Ainda na questão sete, perguntamos ao aluno por qual motivo eles acreditavam que as intertextualidades estudadas existiam na obra, levando em conta os conhecimentos sobre o contexto de produção estudado. Examinado os dados, temos as seguintes respostas: “primeira guerra mundial, era ateo, talvez ele tenha lido a bíblia e foi influenciado” (A04); “Fé, a Bíblia ele se influenciou sobre a mãe dele que era doente” (A10); “que ele era um pastor um padre aí ele também tinha uma mãe que era doente e morreu” (A11); “Ele se inspirou na Bíblia para fazer alguns trechos e até mesmo na própria vida”. O aluno A09 deixou em branco.

Lendo as frases construídas pelos alunos, percebemos que três dos alunos utilizaram as palavras “influenciado”, “influenciou” e “inspirou”, o que nos mostrou que eles perceberam a associação direta do contexto de produção no texto literário lido. Salientamos que o texto estudado pelos alunos ao longo do bimestre apresenta essa correlação entre o contexto de produção e o mundo discursivo de forma evidente, o que foi significativo para o trabalho com o texto literário, pois acreditamos ser mais fácil para o aluno entender as categorias estudadas em sala, identificando-as rapidamente.

O aluno A11, embora não tenham explicitado o motivo, detectou elementos do contexto externo à obra (o papel social exercido pelo autor e algumas passagens da vida do agente), o que nos foi um indício para acreditarmos que ele entendeu a associação feita pelos colegas de sala (nos momentos de conversa entre eles para resolução dos exercícios), mas não conseguiu construir sua resposta de forma clara.

Concluindo o quarto módulo, a questão oito pretende relembrar as capacidades linguístico-discursivas imbricadas na construção das relações de poder de um personagem. Para tanto, observemos o enunciado da questão:

QUESTÃO 08 A partir das reflexões realizadas em sala e da leitura do capítulo, responda:

- a) A quem podemos comparar Aslam?
- b) Qual recurso ortográfico é utilizado para tornar clara essa comparação?
- c) Por esta comparação, é possível entender a autoridade de Aslam sobre os outros personagens? (Justifique sua resposta com um trecho do texto lido).

O que objetivávamos com essa questão? Para arrematar o módulo quatro, tencionamos que os alunos estabelecessem relações, por intermédio das unidades linguísticas do texto, principalmente no significado que elas trazem para o jogo de força dentro do texto. Por essa ótica, o aluno deveria responder, no item A, que Aslam pode ser comparado a um deus (notadamente o da igreja católica, tendo em vista a influência desse segmento religioso na vida do autor e, como já visto nas outras questões, no próprio texto literário). No item B, exploramos a ortografia, mais especificamente o uso da inicial maiúscula como recurso para estabelecer uma comparação entre “mais forte X mais fraco”, por exemplo.

Para o item C, retomamos as relações entre os personagens, identificando Aslam como a figura de autoridade dentro do texto, porém, diferente do personagem que foi construído no primeiro texto literário estudado (*A droga da obediência*, de Pedro Bandeira), este estabelece o domínio sobre os outros de forma sensata e responsável. Nesse caso, Assim como Deus, o personagem Aslam também inspiraria respeito aos demais. De posse dos módulos resolvidos pelos alunos, verificamos que, para o item, os cinco estudantes responderam que Aslam poderia ser comparado a Deus. Acreditamos que as questões anteriores, de certa forma, facilitaram a analogia entre os elementos, pois traziam intertextos voltados para o texto bíblico e para a simbologia deles dentro da obra.

Para o item B, A04 e A09 escreveram “a primeira letra”, os outros alunos escreveram “a primeira letra é maiúscula”. Supomos que A04 e A09 não conseguiram entender o significado da inicial maiúscula, visto que eu não a especificaram. Nos outros casos, percebemos a identificação, mas de forma superficial, sem justificativas. Os alunos não explicaram (ou não souberam explicar?) o que significava apresentar uma palavra com inicial maiúscula, conteúdo este que, segundo o plano de curso da escola, deveria ser estudado nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para ficar clara a comparação entre Aslam e Deus, a turma deveria copiar uma passagem do texto que a trouxesse de forma explícita. A04 escreveu “o capim se espalhava desde onde estava o leão”; A10 respondeu: “Sim, ele caminha e vai criando a terra”; A11 escreveu “Sim, porque os pessoa pede a permissão pra ele”; A26 escreveu “Sim. ‘A medida que caminhava e cantava, o vale ia ficando verde de capim’”. A09 deixou em branco. Nos dados, vemos que três alunos apontaram uma resposta afirmativa para reconhecer Aslam como figura de autoridade no texto. A04 não respondeu à pergunta, apenas relatando uma cena, logo não há como saber o que ele quer provar (ou justificar) com a passagem relatada. Ademais, a situação descrita por A04, mesmo que tivesse respondido “sim” para a pergunta, não a comprovaria, pois não percebemos o jogo de poder, apenas uma constatação com base na localização da grama.

A10 e A11 também não copiaram trechos, mas relataram o fato de o personagem “criar a terra” e de que os outros solicitavam permissão para tomar determinadas atitudes. A passagem de A10 é superficial, pois, para comprovar o domínio do personagem, o aluno poderia explicar que somente o Leão, comparado a outros bichos, tinha o “poder” de “criar a terra”, entretanto essa relação ficou implícita. No caso de A11, há claramente a noção de soberania de um personagem sobre os outros, quando se fala de sanção. Portanto, há uma resposta adequada ao item, embora não haja a cópia de um trecho. O aluno A26 preferiu copiar um trecho e, do mesmo modo que A10, deixou a relação de soberania implícita. Sabemos, porque acompanhamos a leitura coletiva, que há no trecho uma referência ao poder de Aslam em “criar o mundo”, o que diferencia esse personagem dos outros.

Verificamos, portanto, ainda haver dificuldade de os alunos explicarem as relações de poder encontradas dentro do texto, contudo percebemos que eles reconhecem-nas e atualizam-nas quando preciso. Durante os quatro módulos

examinados até aqui, os participantes demonstraram discernir as vozes e o jogo delas dentro do texto, gerenciado pelo narrador. Outrossim, também conseguiram reconhecer as relações entre os personagens no texto, tendo em vista os papéis sociais assumidos por eles. Todavia, verificamos que nas questões que exigiam justificativas ou comprovações por meio de trechos do texto literário, os alunos não conseguiam mobilizar elementos linguísticos para mostrar a compreensão leitora.

Salientamos, mais uma vez, que nosso trabalho não teve pretensões de avaliar a produção verbal escrita dos alunos, no entanto, foi preciso utilizá-la, a fim de acompanharmos o processo de leitura dos alunos e compreensão dos textos. Entendemos que nem sempre o aluno consegue escrever, de maneira estruturada, coesa e coerente, seus estados mentais. Entretanto ele é capaz de fazer uso de certos elementos linguísticos que podem (mesmo superficialmente) nos fazer entender como ele compreende o texto estudado.

Findando a segunda parte da pesquisa, analisaremos o quinto módulo, o qual foi composto por cinco questões e uma questão extra (sexta) que foi utilizada como atividade final (portanto será analisada separadamente). Nosso objetivo neste módulo foi resgatar os conteúdos vistos ao longo do estudo do texto, bem como promover a antecipação de novas histórias (visto que o livro *O sobrinho do mago* é o primeiro volume de uma série, portanto há continuação da narrativa).

Passemos, então, a análise da primeira questão:

QUESTÃO 01 Nos capítulos finais, Digory volta com a fruta para entregá-la a Aslam.

- a) De qual fruta se tratava?
- b) Pelas intertextualidades que você já conhece (no módulo anterior), você acredita que a escolha dessa fruta foi ao acaso?
- c) O que simbolizaria, na história, “comer a fruta”?

Nosso intuito, com a questão acima, foi recuperar as relações intertextuais vistas no último módulo, por meio de novos trechos no livro, bem como promover a ressignificação dos conhecimentos adquiridos. Como resposta ideal para o item A, os alunos deveriam responder que a fruta a ser entregue a Aslam era uma maçã. O item pede a identificação de uma informação explícita no texto, o que, em primeiro plano, foi considerado um item fácil; no item B, os alunos deveriam perceber que a escolha dessa fruta não foi ao acaso, uma vez que, na bíblia, a maçã é o símbolo do pecado. Para chegar a essa conclusão, a turma poderia relembrar os debates promovidos por eles durante a resolução das atividades anteriores.

Para o item C, na no texto literário em estudo, comer a maçã significaria a traição, pois o personagem estaria burlando a orientação de um líder, além disso, significaria a eterna juventude, para a feiticeira, e, para a mãe de Digory, a cura. É válido confirmar que, do primeiro ao último item, há uma gradação de dificuldades, porém acreditávamos haver grandes probabilidades de respostas adequadas.

Verificando as atividades, percebemos que quatro alunos identificaram a fruta como sendo uma maçã, A resposta de A04 foi, para nós, instigante, pois havia escrito “[fruta] da juventude”. Consideramos, pois, que é uma resposta correta, visto que durante a leitura do texto, em vários momentos, as expressões “maçã” e “fruta da juventude” ou “fruta da eterna juventude” são colocados como sinônimos, logo A04 recorreu ao repertório solidificado durante seu processo leitor.

Para o item B, dois alunos disseram ser ao acaso e dois responderam que não. Com esse resultado, acreditamos que metade dos alunos analisados não fez, de imediato, a relação com o contexto de produção, estudado e retomado em vários módulos. A09 escreveu “Adão e Eva”, o que acreditamos ser uma resposta desvinculada e inadequada, pois não responde à pergunta diretamente (Foi ou não ao acaso a escolha da fruta?).

Para o item C, três alunos citaram “a história de Adão e Eva”, A26 escreveu que simbolizava “pecar”; A04 respondeu que “ficaria curado é não envelheceria.”. Em todas as respostas, os alunos relacionaram à história bíblica e não ao texto literário em estudo. Ao relermos o enunciado da questão construído por nós, percebemos que, de fato, houve margem para tal interpretação, o que nos fez considerar todas as respostas como adequadas, pois na história (da Bíblia ou *do sobrinho do mago*), essas relações são possíveis.

A questão seguinte teve como propósito retomar o estudo das vozes, mais especificamente a diferença entre a voz do narrador e a do personagem. Observemos:

QUESTÃO 02 No início do cap. 14, há um parágrafo que começa com “Temos de voltar um pouco atrás para explicar o que se passou.”. A voz referente a esse trecho é () do narrador () de algum personagem

Embora pareça simples, a questão retoma uma das dificuldades dos alunos apresentadas na primeira fase da pesquisa: a voz do narrador em primeira pessoa que não se apresenta como personagem. Nessa questão, abordamos somente o reconhecimento da voz, o que não impediu de os alunos, por conta própria, retomarem o

jogo de vozes, para tentar encontrar a resposta correta que, no caso, deveria ser o primeiro tópico - voz do narrador.

As atividades mostraram que apenas dois alunos, A26 e A10, marcaram voz do narrador. O fato de a frase está em primeira pessoa mais uma vez confundiu os alunos, porém, uma leitura mais calma no parágrafo como um todo, mostrava claramente a resposta. É importante que, como sugestão para os próximos trabalhos, o estudo das vozes seja mais intenso, principalmente em casos semelhantes aos do texto literário.

A terceira questão, no fito de recuperar os conceitos de papéis sociais na construção do perfil do personagem, a partir das vozes do narrador e do próprio personagem ao longo do enredo, trouxe o seguinte enunciado:

QUESTÃO 03 Como você considera a personalidade de Aslam?

- () autoritário () corajoso
 () bondoso () compreensivo
 () impiedoso () mentiroso

Como respostas possíveis para o que foi pedido, o aluno só não poderia marcar “impiedoso” ou “mentiroso”, uma vez que essas palavras trazem uma conotação negativa sobre a figura do Leão, transformando-o em um líder sem piedade e falso. Todas as demais alternativas poderiam ser marcadas, inclusive “autoritário”, tendo em vista as relações de poder existentes entre Aslam e os outros bichos e o significado mais amplo que tal vocábulo poderia recobrar ao aluno (visto que já foi trabalhado em outro módulo). Observando a tabela abaixo, vejamos o que cada aluno marcou:

Tabela XXX – Segunda fase: Módulo 05 / Respostas para a questão 03

	Autoritário	Bondoso	Impiedoso	Corajoso	Compreensivo	Mentiroso
A04		X				
A09	X				X	
A10		X		X	X	
A11		X		X		
A26		X			X	

Como esperávamos, nenhum aluno marcou “impiedoso” ou “mentiroso”. Somente um aluno marcou “autoritário”, o que acreditamos ser por causa da possibilidade de o adjetivo também carregar, em alguns casos, um valor negativo. Os

adjetivos que mais receberam marcação foram “bondoso” e “compreensivo”. Acreditamos que as intertextualidades com trechos bíblicos e com a figura de Deus pode ter influenciado na resolução da atividade. Somente duas pessoas apontaram Aslam como “corajoso”, talvez porque, no texto literário, haja raras referências a um confronto direto entre Aslam e outro personagem, como a feiticeira, desse modo, essa característica fica subtendida.

Na próxima questão trouxemos à tona, novamente, o processo de ressignificação e atualização de passagens do texto literário. Vejamos, então, o que foi solicitado na quarta pergunta:

QUESTÃO 04 Observe o trecho abaixo, retirado do início do cap.15:

- *Mas a gente é tão ruim como as pessoas de Charn?* - indagou Polly.

- *Ainda não, Filha de Eva. Ainda não. Mas estão caminhando para isso. Não é impossível que um homem perverso de sua raça descubra um segredo tão pavoroso quanto o da Palavra Execrável, e use esse segredo para destruir todas as coisas vivas. Breve, muito breve, antes que envelheçam, grandes nações em seu mundo serão governadas por tiranos parecidos com a imperatriz Jadis: indiferentes à alegria, à justiça e ao perdão. Avisem seu mundo deste grande perigo. E a ordem é esta: logo que puderem, tomem do tio os anéis mágicos e os enterrem, para que ninguém volte a usá-los.*

- a) Você acredita que Aslam exagerou no aviso?
- b) Observando o mundo de hoje, é possível saber se o aviso que foi dado, de alguma forma, se concretizou? Cite fatos atuais que comprovem sua resposta.

O trecho selecionado pela questão mostra um diálogo entre dois personagens. Um deles, Aslam, explica a garota o que pode acontecer ao mundo dela, além de fazê-la um pedido. Como vemos, na fala do leão, há muitas informações que possuem relação direta com o contexto de produção. Nesse caso, o aluno deveria retomar esse contexto, reconhecer as referências e atualizá-las, de acordo com o meio em que está inserido. Para tanto, esperávamos que, no item A, respondessem que não houve exagero na fala do leão, uma vez que muito do que ele disse aconteceu no contexto externo da obra.

Para o item B, o aluno foi levado a relacionar o aviso de Aslam com as constantes guerras sofridas no período atual, com a violência nas cidades e outras situações pelas quais tenha experienciado ou observado. As atividades respondidas nos mostraram que os alunos A04, A10 e A26 responderam adequadamente ao primeiro

item. Não houve justificativa para nenhuma das respostas, mas supomos que A09 e A11 não conseguiram relacionar a fala do personagem ao contexto externo.

Para o item B, três alunos concordaram que os avisos de Aslam concretizaram-se de alguma forma. Segundo os alunos, “morte de pessoas, violência” (explicou A04), “regimes totalitários” (exemplificou A26), “o mundo esta perigoso” (justificou A09). Embora A10 tenha respondido que não achava o conselho de Aslam exagerado, respondeu que não havia algo concreto sobre o aviso, portanto não conseguiu fazer a relação esperado. Nesse caso, acreditamos que o aluno respondeu aleatoriamente ao item A, uma vez que não sobre justificar no B.

No caso de A09, o inverso ocorreu, pois ele afirma que foi um exagero do personagem, porém acredita que há perigo no mundo. Essa relação, de toda forma, pode fazer sentido se acreditarmos que os perigos não necessariamente podem ser extremos, portanto, não correspondendo ao que leão disse. O aluno A11 respondeu aos dois itens de forma desconexa, apenas copiando um trecho do enunciado da questão ou, no item B, respondendo que “deus pode viver alguém ou matar”.

A última questão do módulo é a quinta, a qual permitiu que os alunos antecipassem o cenário de outra possível leitura (uma vez que este texto, lido cronologicamente, não se encerra em si mesmo). Por isso, o dispositivo da aula de leitura comunicativa foi, mais uma vez, importante, visto que foi oportunizado ao aluno o trabalho com a fruição, porém concomitante ao trabalho linguístico desenvolvido. Abaixo, consideremos o enunciado da questão:

QUESTÃO 05 *“Quando, anos mais tarde, outra criança de nosso mundo chegou a Nárnia, numa noite de neve, a luz ainda estava acesa. Essa aventura está de certo modo ligada s outras que estou acabando de contar.”*

“Apesar de ele próprio não ter descoberto as propriedades mágicas do guarda-roupa, outra pessoa o fez. Foi esse o começo de todas as idas e vindas entre Nárnia e o nosso mundo, que estão contadas em outros livros.”

Esse trecho antecipa outra (s) história (s). O que você acha que vai acontecer? (Se você já tiver assistido a algum filme relacionado a esse livro, conte um pouco sobre suas descobertas)

Caso os alunos já tivessem assistido ao filme, esperávamos que eles fizessem a relação com o texto que acabaram de ler, indicando a evolução dos personagens, a mudança de cenários, relações de causa e consequência no enredo, dentre outros comparativos. Caso ainda não tivessem assistido ao filme, as respostas

poderiam ser múltiplas, pois cada um desenvolve, com base na história que construiu ao longo das aulas de leitura, nos conhecimentos adquiridos no estudo dos módulos, bem como nos próprios mundos socio subjetivos deles, um novo mundo discursivo (o qual pode ou não ser confirmado).

Dos alunos analisados, apenas A10 havia assistido ao filme e escreveu “Uma menina vai entrar no guarda-roupa e vai descobrir Nárnia”, porém não foram desenvolvidas comparações com o texto lido. A04 afirma que não assistiu ao filme e escreveu: “mais acho que ele vão e a jadis vai voltar com ele para o nosso mundo”. Vale ressaltar que o aluno implica-se na resposta, o que pode ser uma evidência de que o aluno ressignificou o contexto interno da obra, estabelecendo relações com o próprio mundo. A26 acredita que haverá uma “guerra entre o conselho e o mal”, lembrando uma passagem do texto e associando as falas do personagem ao que foi desenvolvido na história.

A11 escreveu que “de quem criou o guarda-roupa como começa o filme.”, o que nos faz acreditar que ele não conseguiu construir relações coerentes, a partir da leitura do texto literário, pois não lembrou que o guarda-roupa já havia sido feito no texto lido. A09 deixou em branco. Quando observamos os módulos anteriores dos mesmos alunos, percebemos que foram eles os que mais se utilizaram de subterfúgios para não responder as questões ou, em alguns casos, copiar de algum outro colega.

Conforme a primeira fase da pesquisa, nesta fase também nos utilizamos de uma atividade, a qual consideramos a situação final, com o fito de os alunos indicarem o texto lido a outros colegas, mostrando que pode ser uma forma de se trabalhar a leitura e a fruição estética. Dessa forma, mais uma vez fazemos o aluno ressignificar os conteúdos adquiridos, atualizando-os e construindo novos textos. Para esta etapa, pedimos que os alunos construíssem um bilhete, a fim de que pudessem escrever um texto curto, com a possibilidade de citar o nome dos personagens, os papéis sociais exercidos por eles, as aventuras narradas, as intertextualidades, as relações de poder... Acreditamos que este gênero textual, por ser conhecido pelos alunos e de pequena extensão, fosse mais fácil para se trabalhar dentro do tempo que tínhamos disponível.

A mudança de gênero da primeira fase para a segunda, no que tange à situação final, quais sejam a produção de um cartaz e a produção de um bilhete, deu-se por um motivo: o fato de possibilitar que os alunos mobilizassem mais intensamente os mecanismos linguístico-discursivos, tendo em visto que essa categoria foi estudada em

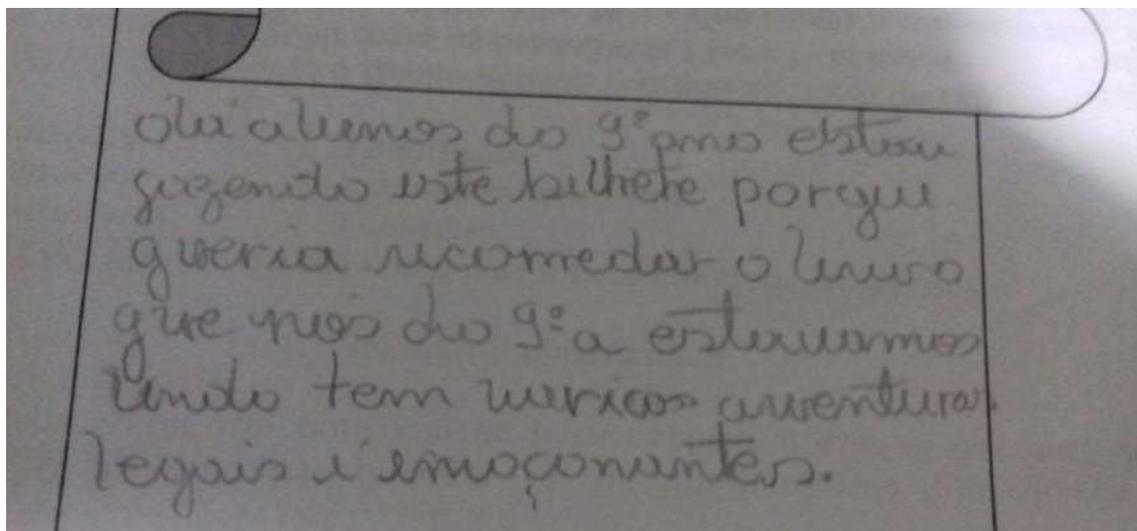
todas as etapas e, por meio das próprias modalizações, os alunos poderiam justificar a boa experiência com a leitura. É necessário explicar que, nas aulas seguintes a produção do bilhete, os alunos tiveram a oportunidade de assistir ao filme que mostra a continuação do texto literário estudado, logo tudo o que foi escrito na situação inicial, é referente ao texto. Outro fator a ser levado em conta é que, assim como para o cartaz, não analisaremos a construção do gênero, mas o que foi mobilizado por meio dele.

Antes de analisarmos as respostas dos alunos, vejamos o que nos diz o enunciado da sexta questão:

QUESTÃO 06 Imagine que você deve convencer um (a) aluno (a) de outro 9º ano a ler esse livro. Escreva um bilhete para ele (a) contando um pouco da história, motivando a leitura! AAh... Não se esqueça de que o final nunca deve ser revelado!!

Como no visto, o enunciado contém algumas palavras-chaves que poderiam nortear a escrita do bilhete: convencer – contar – motivar, ou seja, o aluno deveria manipular as palavras a fim de conseguir que outros colegas tenham a oportunidade de conhecer a história. Analisemos abaixo as imagens dos bilhetes de cada aluno:

Figura 46- Bilhete de A04

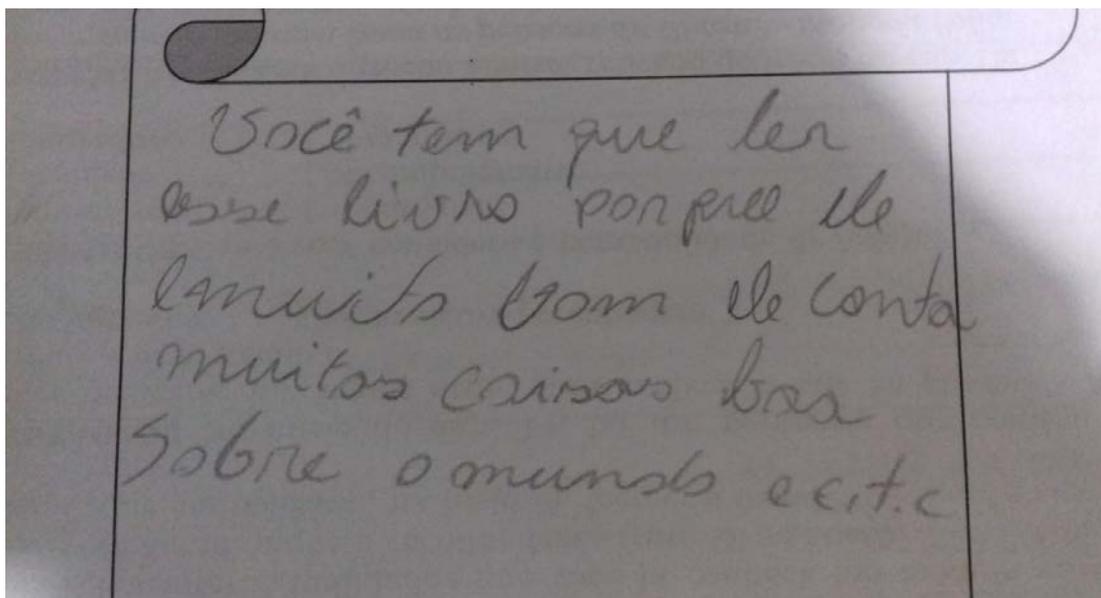


Fonte: elaborado pelo aluno A04

O primeiro bilhete é escrito de forma superficial. Há um destinatário e um desejo expresso (“recomendar o livro que nós do 9ºa estamos lendo”). No entanto, quando ela pode desenvolver sua justificativa, de modo a convencer os colegas, não há detalhamento (“tem varias aventuras legais é emocionantes.”). Podemos constatar que

houve uma tentativa de convencimento embrionária, mas com uma apresentação da história rasa, contida na palavra “aventura”. A motivação também foi superficial, construída com o uso dos adjetivos “legais” e “emoçnates”. Vejamos o próximo bilhete.

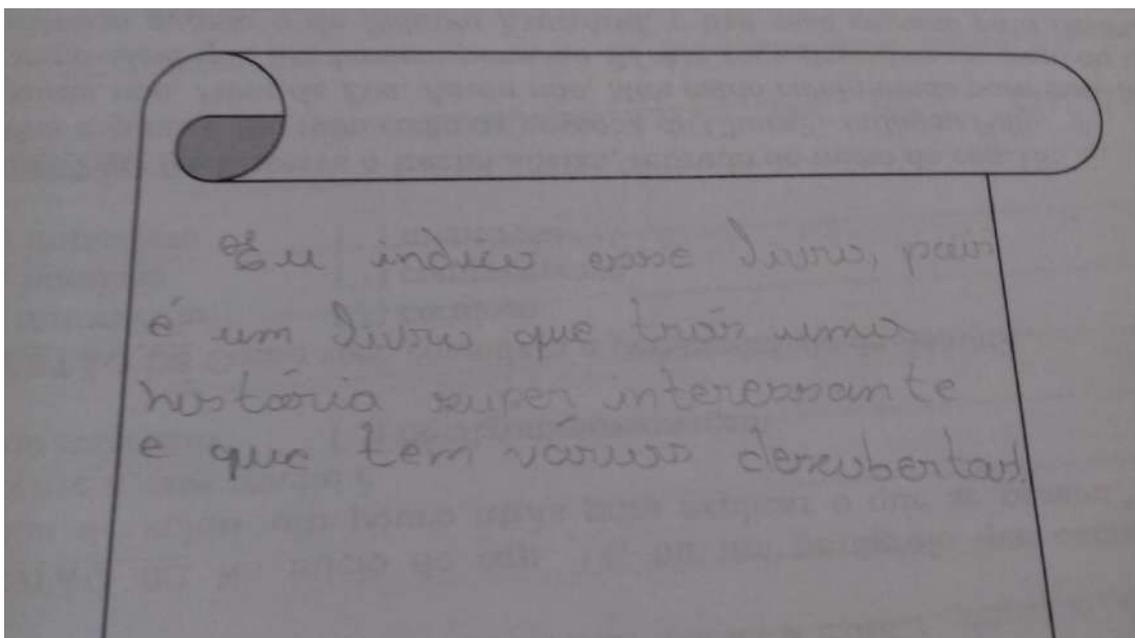
Figura 47 - Bilhete de A09



Fonte: elaborado pelo aluno A09

Para A09, o texto já tem uma tentativa maior de convencimento (“você tem que...”), porém a justificativa é superficial, pois aponta apenas uma característica (ser bom) e uma informação sobre o texto (conta coisas boas sobre o mundo). Perguntas como: “Que coisas? Qual mundo, o nosso? O que o faz ser bom?” são facilmente criadas, tornando o texto do aluno raso, sem muitas ressignificações. O próximo bilhete é do aluno A10.

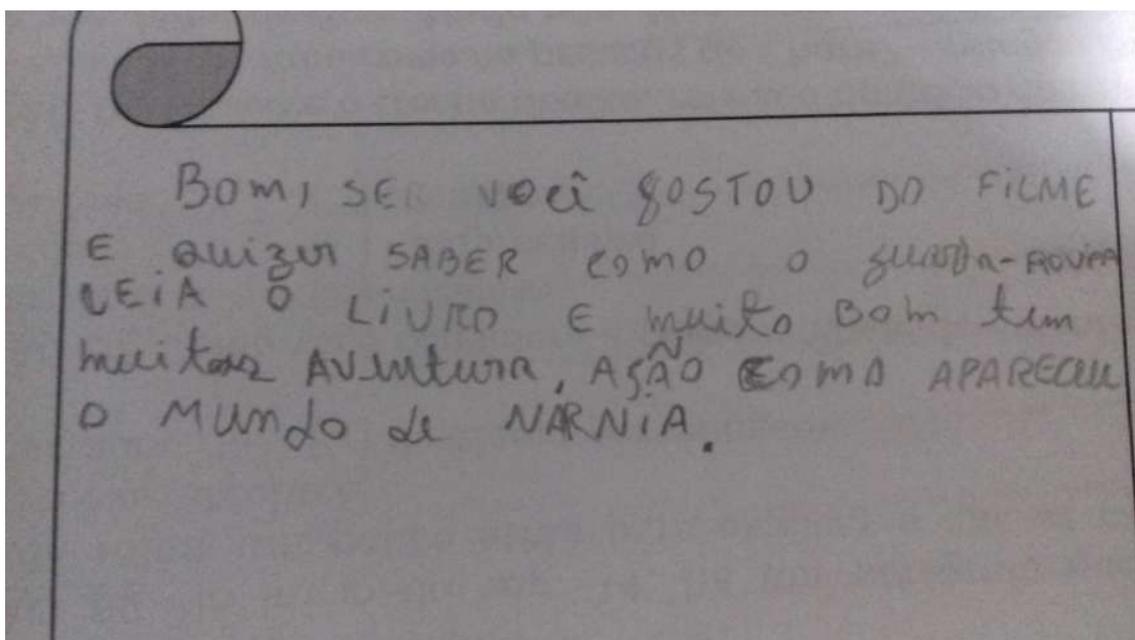
Figura 48 - Bilhete de A10



Fonte: elaborado pelo aluno A10

As mesmas considerações feitas aos alunos anteriores enquadram-se para este caso: informações vagas (“uma história”, “várias descobertas”), sem teor argumentativo e adjetivos destinados ao texto literário de uma forma global. Analisemos o que o aluno A11 desenvolveu:

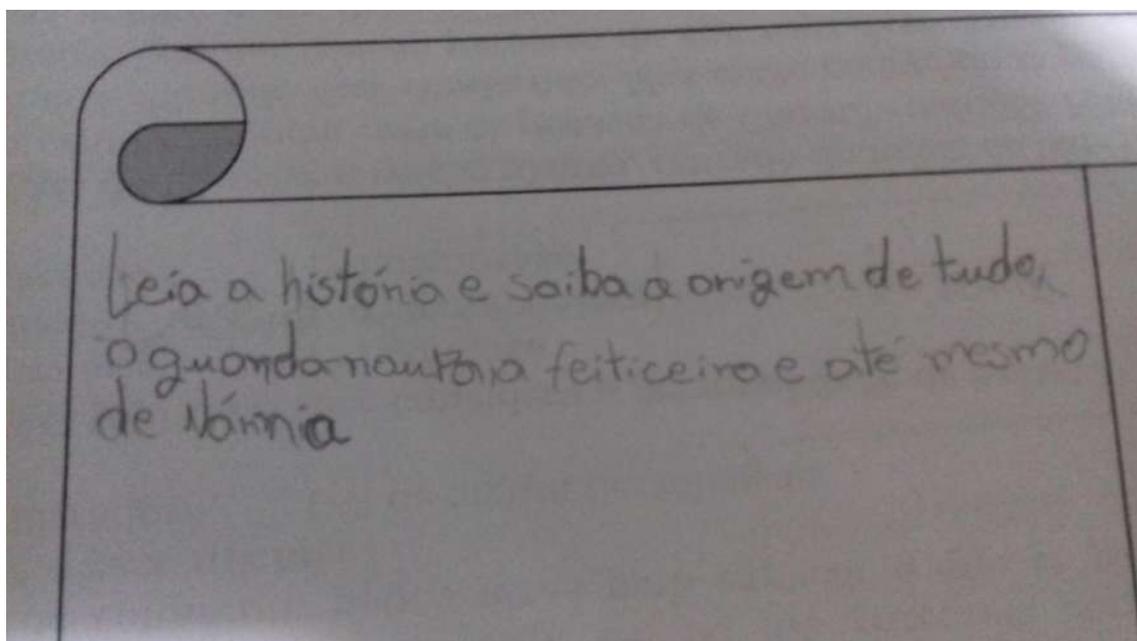
Figura 49- Bilhete de A11



Fonte: elaborado pelo aluno A11

A imagem nos mostra que A11 conseguiu trazer maior quantidade de informações sobre o texto lido (“guarda-roupa”, “mundo de nárnia”). Ademais, ele pressupõe que os colegas já assistiram ao filme, vinculando-o ao texto literário lido, numa relação de causa e consequência – mesmo ainda não tendo assistido. No meio do bilhete, acreditamos que o aluno esqueceu alguma informação, pois a frase fica sem complemento (“e quizer saber como o guarda-roupa”). Todavia, acreditamos que o bilhete de A11 obteve relativo êxito no que foi proposto. A última resposta a ser analisada é a de A26. Vejamos o que foi respondido:

Figura 50 - Bilhete de A26



Fonte: elaborado pelo aluno A26

No caso de A26, houve uma clara preferência por usar elementos-chaves do texto literário: o guarda-roupa, a feiticeira e Nárnia. Nesse sentido, percebemos que o aluno preocupou-se em apresentar tais tópicos, contudo, assim como A11, também pressupôs que os colegas já tinham assistido ao filme (o que de fato pode ter acontecido). Além disso, esses elementos foram elencados para que os colegas dele entendessem o que ele chamou de “a origem de tudo”, antecipando uma informação sobre a narrativa e sobre o contexto de produção da obra. O uso do imperativo “Leia” foi considerado por nós como uma tentativa de convencimento.

Nesse sentido, acreditamos que A26 foi o que mais desenvolveu o que foi solicitado no tópico, tendo em vista a criação de um bilhete. Como verificamos, a maioria das respostas lidas dessa atividade, foram feitas de forma superficial, exaltando as aventuras e emoções. Somente A26 citou um personagem e algumas informações sobre o enredo (pressupondo que os leitores do bilhete já conhecessem um pouco da história, visto que ele acredita que os colegas precisam saber a “origem de tudo”).

6.3 Ligando os pontos: a aula de leitura vista nas duas fases

Após o término das duas sequências didáticas adaptadas para o ensino de leitura dos textos *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira, e *As crônicas de Nárnia: O sobrinho do mago*, de C.S. Lewis, analisamos percentual de alunos que frequentaram a todas as aulas e produziram todas as atividades propostas. Como relatado no início do capítulo, somente cinco alunos passaram por esse processo dentro deste critério. Desse modo, numa aula extra, os cinco alunos foram convidados a participarem de uma entrevista conosco, no intuito de responder a perguntas sobre o funcionamento das aulas de leitura e a motivação da turma para a participação dessas aulas; sobre a relação dos alunos com os livros lidos em sala e com a biblioteca da escola, além da possibilidade de leituras posteriores.

Essas entrevistas foram realizadas informalmente, no pátio da escola, e gravadas em áudio. Nelas os participantes mostraram que preferiram a leitura do primeiro texto literário (*A droga da obediência*) a do segundo (*O sobrinho do mago*). Conforme as gravações, histórias de mistérios, detetives e reviravoltas são melhores. Desse modo, acreditamos, em primeira perspectiva, que a fase inicial da pesquisa tenha surtido um efeito melhor por conta do gosto literário dos alunos. Em segundo plano, acreditamos essa fase foi mais atrativa tendo em vista a intervenção direta do professor nas aulas de leitura, principalmente na roda de leitura. Como o capítulo dos procedimentos metodológicos apresentou, nessa fase, o professor assumia o gerenciamento das vozes na sala e, principalmente, assumia o papel de leitor referencial para o aluno.

Comparando as respostas dadas na primeira parte da pesquisa com as da segunda parte, percebemos um maior número de lacunas na segunda fase, ou seja, respostas em branco, bem como respostas desconexas ao que era pedido. Atribuímos

isso a dois fatores: o primeiro, à maior autonomia dos alunos, no que se refere ao gerenciamento de vozes durante as atividades e a roda de leitura. Nesse sentido, sem a intervenção proposital e consciente do PROF, os alunos deixavam de debater (e até mesmo perceber) pontos importantes no que diz respeito às capacidades de ação e às capacidades linguístico-discursivas.

O segundo fator, já comentado aqui, foi o PROF como referencial de leitura o qual, mesmo sendo bastante enfatizado na primeira parte da pesquisa, ainda não foi o suficiente para que os alunos conseguissem construir suas próprias leituras de forma madura, como nos mostraram as análises dos bilhetes na segunda fase. As modalizações de algumas vozes (do narrador ou do personagem, por exemplo) deixavam de ser identificadas, tendo em vista a falta de prudência dos alunos em não perceber as intenções de cada sujeito no momento da leitura. Notamos que a ajuda quanto a essa categoria era proveniente dos próprios módulos que já traziam uma retomada de conceitos no momento das atividades, o que propiciou uma releitura com objetivos, portanto, mais atenta.

As entrevistas também provaram que muitos alunos não tinham lido livro algum antes do início das atividades. A11 afirmou que não leu outros textos literários do mesmo gênero que os estudados. Quando perguntado se ele se lembrava de qual livro tinha lido, relatou “mas só que não era um livro, era um anime”. A09 e A10 nunca tinham lido um texto literário completo antes da pesquisa, somente trechos. Essas informações, para nós, comprova o quanto a ausência de uma cultura leitora pode comprometer o trabalho de sala de aula dos professores de língua portuguesa.

A26 afirma que vem lendo mais frequentemente no último ano e era o único a ter uma leitura mais madura, comparado a outros. Como ele cita na entrevista, “ah... *Anjos e Demônios* e *A Revolução dos Bichos*”. Conforme algumas respostas dadas nos módulos, podemos perceber que talvez essas leituras tenham sido feitas de forma produtiva, visto que ele conseguiu responder adequadamente a quase todas as perguntas, entendendo as funções sociais dos personagens, a intencionalidade por trás das vozes e o jogo de poder entre os sujeitos. Na produção do bilhete, por exemplo, o aluno foi o que melhor demonstrou uso dos mecanismos linguísticos para elaborar a resposta.

Percebemos, então, por meio das respostas às atividades desenvolvidas e aos questionamentos orais, que os alunos pouco conheciam os gêneros literários estudados (novela ou romance) e a maioria só teve contato com o texto literário completo quando

foi confrontado com a leitura em sala de aula. No que se refere ao engajamento da turma nas aulas destinadas aos textos literários, A04, por exemplo, respondeu: “acho que tá [gostando] por causa que a gente nunca tinha feito uma leitura assim com a professora de Português”. Essa afirmação é relevante, visto que traz a percepção do aluno de que o professor de Português não se utiliza da leitura como ponto-chave da aula.

Assim, por meios dispositivos adaptados ao trabalho com textos literários, cremos que ampliamos o letramento literário dos estudantes, embora ainda fique claro que essa cultura leitora precisa ser mantida, a fim de que os estudantes tornem-se leitores maduros e autônomos. No que tange ao estudo das capacidades de linguagem, com vistas às capacidades de ação e às capacidades linguístico-discursivas, acreditamos que os jovens compreenderam o texto literário de forma mais ampla ao identificar tais categorias mobilizadas durante o texto, embora ainda não consigam explicá-las ou as façam superficialmente.

Consoante Dolz, Pasquiér e Jean-Paul Bronckart (1993) reiteravam, a partir de pesquisas já em andamento (quais sejam Bronckart e Bourdin, 1993; Dolz, 1990; Weck, 1991), “entre 10 e 14 anos, muitos alunos experimentam uma grande dificuldade para produzir um texto adaptado a uma ordem que define completamente o tipo de ação de linguagem a ser efetuada”, acreditamos que a leitura, tal como para a escrita, também passa por esse ínterim. Logo, o professor pode (e deve) dispor de estratégias que conduzam os estudantes a uma leitura cada vez mais autônoma e responsável.

Para as capacidades de ação, partindo da “zona de desenvolvimento real” dos alunos, trabalhamos o contexto de produção do texto literário lido e como ele é identificado pelo leitor, que o ressignifica e atualiza-o. Nossa pesquisa, portanto, mostra que, através do trabalho na “zona de desenvolvimento proximal”, por intermédio de atividades conscientes e reflexivas, no intuito de reconhecer a mobilização de elementos linguísticos e discursivos, bem como propiciar a interação entre professor-aluno e aluno-aluno nas rodas de leitura, conseguimos alargar o entendimento do texto literário e acompanhar a evolução da turma de forma mais próxima.

Os textos literários estudados, pertencentes ambos ao gênero novela, foram analisados em sua macroestrutura. Muitas questões trouxeram perguntas pertinentes ao enredo e aos personagens, mas sempre em caráter reflexivo. O aluno era convidado a voltar no texto, mas não somente para encontrar informações explícitas, mas também

para refletir sobre a postura dos personagens e sobre a intencionalidade dos discursos. Nesse sentido, as modalizações contribuíram para a análise dos textos, bem como o estudo das vozes.

No próximo capítulo, em nossas considerações finais, retomaremos o trabalho de alguns estudiosos quanto ao ensino e à aprendizagem de leitura, bem como nossos objetivos e sugestões para futuras pesquisas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de leitura com textos literários, desenvolvido numa sala de 9º ano do Ensino Fundamental, por meio de uma sequência didática com vistas a uma aula interativa e comunicativa de leitura, possibilitou, dentre outras metas, ampliar o letramento literário dos alunos. Para tanto, desenvolvemos atividades voltadas para o estudo das vozes textuais e das modalizações, dentro do gênero novela, bem como das capacidades de ação e linguístico-discursivas.

No primeiro capítulo, ressaltamos que esse estudo tem base legal, uma vez que a legislação educacional brasileira orienta que os docentes desenvolvam projetos voltados para a leitura nas suas mais variadas facetas. A base legal é amparada não somente pelo sistema educacional, mas também pelos documentos que envolvem arte e cultura, mostrando o caráter histórico e social da atividade. Mostramos, neste capítulo, um dos alicerces de nosso trabalho, que é o trabalho com a língua portuguesa, com o texto. Sabendo da extensão disso, recortamos nosso estudo, tendo em vista pesquisar, in loco, quais as relações com o texto, mais especificamente o literário, na sala de aula.

Nessa perspectiva, no segundo capítulo, buscamos textos acadêmicos que nos mostraram o papel da literatura no ambiente escolar e, mais especificamente, na aula de Língua Portuguesa. Textos estes que apresentaram o leitor como construtor de sentidos, capaz de analisar dados, refutá-los, aceitá-los e ressignificá-los. Percebemos também que o trabalho com textos literários ainda era amplo e, para que pudéssemos suscitar debates mais sólidos, restringimos a dois textos, ambos do gênero novela, com características semelhantes. Ainda neste capítulo, discutimos sobre a escolha dos textos e as características que os classificam em clássicos ou infanto-juvenis. Ademais, ressaltamos as leituras oferecidas ao docente, no ambiente de trabalho, sobre o ensino de textos literários.

Dando continuidade à pesquisa, apresentamos, no capítulo três, os pressupostos teóricos. Foram eles que trouxeram as lupas que nortearam e, posteriormente, serviram para a análise dos resultados. Como teoria-mãe deste estudo, estabelecemos o interacionismo sócio-discursivo (ISD). O texto de Bronckart, Dolz e Pasquier (1993), que aborda as capacidades de linguagem, nos foi muito útil, uma vez que trabalhamos com as capacidades de ação, quando entendemos a importância dos mundos objetivo, social e subjetivo, e com as capacidades linguístico-discursivas.

Além desses fundamentos, apoiamos-nos em Bronckart (1999), pois entendemos que o *folhado textual* retoma a base dos textos trabalhados por nós (e pelos alunos). Ademais, no texto de Machado e Bronckart (2009), percebemos a atualização do nível enunciativo, o qual é reconfigurado e “incide sobre os mecanismos de responsabilização enunciativa”, tais como “marcas de inserção de vozes, de modalizadores do enunciado, de modalizadores subjetivos e adjetivos” (MACHADO, A-R; BRONCKART, J-P, 2009, p. 58).

Para traçarmos estratégias de pesquisa claras, no capítulo quatro esclarecemos nossa metodologia. Para moldar o estudo, usamos a pesquisa-ação, uma vez que a pesquisadora era envolvida diretamente no processo. Essa linha tênue entre pesquisadora e professora foi uma das bases para que pudéssemos utilizar dois dispositivos substanciais: a sequência didática (que nessa dissertação foi adaptada à aula de leitura) e a aula interativa e comunicativa de leitura.

Com as estratégias metodológicas escolhidas e as categorias teóricas selecionadas, pudemos concluir o trabalho, analisando se os alunos eram capazes de perceber o jogo de vozes presentes nos textos literários, a forma como o mundo real era sentido no texto, a influência dos mecanismos modalizadores nas atitudes dos personagens e nas relações de poder existentes no mundo representado dos textos literários lidos.

De posse dos resultados, consideramos que perceber e compreender as relações sociais entre os personagens existentes nos textos, bem como a justificativa para cada situação são elementos importantes para a construção de um leitor crítico. As modalizações (principalmente a pragmática) foram, de forma global, identificadas (embora não classificadas), todavia serviram como base para o aprofundamento a partir de novas leituras. Ademais, em sua maioria, o jogo de vozes enunciativas no texto foi identificado, bem como algumas relações com o papel figurativo de cada personagem. As capacidades de ação foram sensivelmente entendidas dentro do contexto literário e isso possibilitou a ampliação do letramento literário dos estudantes.

Faz-se necessário assumir que a voz social foi bastante difícil de ser identificada, uma vez que exigia do aluno maior complexidade de referências extratextuais. Embora houvesse obstáculos, os estudantes conseguiram fazer algumas conexões. Outra dificuldade surgida foi o imbricamento entre a voz do narrador (quando em 1ª pessoa) e a voz do personagem, que necessitava ser trabalhada em um tempo mais

amplo. De toda forma, os alunos conseguiram identificá-las e distingui-las na maioria das vezes.

Ao final das duas fases da pesquisa (no último módulo), os estudantes eram solicitados a ressignificar os conhecimentos, seja por meio de desenhos ou por meio de bilhetes (o que denominamos de situação final). Além disso, após a leitura do segundo texto, a turma foi confrontada com um novo texto literário (agora em caráter hipermodal – o filme), o que contribuiu para a atualização dos conhecimentos adquiridos.

Consideramos, enfim, que a sequência didática utilizada em nossa pesquisa foi eficaz quanto à ampliação da cultura leitora dos estudantes analisados, principalmente no que concerne ao estudo dos mecanismos enunciativos a favor da compreensão literária. Entendemos que este é o início do trabalho voltado à leitura e que alguns pontos precisam ser intensificados e ajustados, com vistas à necessidade de se trabalhar o texto em suas mais diversas facetas.

De fato, consideramos que o resultado de nossa pesquisa traz reflexões sobre a análise textual, no que tange à leitura de textos literários no ensino de língua materna no Brasil. Todavia, entendemos que são questionamentos iniciais e que, mesmo contribuindo para a formação de uma cultura leitora nos alunos participantes, ainda nos encontramos distante de uma realidade ideal, na qual os estudantes possam, de forma autônoma, estabelecer de maneira eficaz as associações feitas durante a pesquisa. Para isso, entendemos que serão necessárias mais leituras (não só quantitativamente, mas, principalmente, qualitativamente).

Ademais, com esse resultado, acreditamos também serem possíveis análises mais profundas, tendo em vista, inclusive, outras áreas do conhecimento. A partir desse estudo, suscitamos outros questionamentos, como: seria possível que, a partir do entendimento das relações de poder, partido do estudo das modalizações, os alunos conseguissem identificar, no texto, a linguagem de uma literatura combativa ou panfletária? Seria possível que, a partir do estudo das capacidades de ação (os mundos representados, em Habermas, 1989), os alunos conseguissem identificar tais mobilizações e perceber a influência social claramente enraizada em determinados estilos de época?

Ainda como indagação: seria possível que os professores se apropriem dessas categorias e metodologias para trabalhar a leitura de textos literários mais densos em sala de aula? No que se refere à formação de professores, como eles poderiam

introduzir, em sala de aula, o estudo dos mundos representados, de modo que possibilite a ampliação do letramento literário de forma consciente?

Essas questões, de algum modo, já tomam forma, por meio do estudo de alguns pesquisadores no Brasil. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA), da Universidade Federal do Ceará, já começa a trabalhar com o foco voltado para a leitura, como é o caso da pesquisa de Bandeira (2018, no prelo), a qual está desenvolvendo trabalho voltado para o estudo do nível enunciativo, a partir da leitura de contos de Clarice Lispector.

Outros trabalhos, porém, necessitam de ser realizados, sobretudo com base nesse, pois eles trazem à tona o texto literário, a importância dos saberes linguísticos na compreensão dele; e também a importância de a aula de leitura ser planejada e articulada ao dispositivo sequência didática.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 368 p.

AMARYLHA, M. (org.) **Educação e leitura**. Natal (RN): Editora da UFRN, 1999.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola editorial, 2014. 160 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9394/96. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Constituição (2014). **Planejando A Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. p. 1-63. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2018.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente** [recurso eletrônico]: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 237 p. (Série legislação; n. 113)

BRASIL. **Caderno do PNLL**. ed. estudada e revisada em 2014. Brasília: Ministério da Cultura, 2014. Disponível em www.cultura.gov.br Acesso em 23.05.2017.

BRASIL. MEC. **Orientações gerais para ampliação do ensino fundamental para nove anos**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Biblioteca da Escola**. Brasília: FNDE 2013. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-presentacao>. Acesso em 11/05/2017.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J-P. **Pourquoi et comment devenir didacticien?** Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 2016. 160p.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos.** Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CATELLI JR, R.; RIBEIRO, V.M.; LIMA, A. (coord.) AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de alfabetismo funcional – INAF:** estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo: 2016. Disponível em http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf. Acesso em: 03 mar. 2018.

CEARÁ. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (2016/2024). Plano Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, 01 jun. 2016. p. 01-19. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/images/do20160601p01.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

CEARÁ. SECRETARIA DE CULTURA. Lei nº 16.026, de 01 de junho de 2016. institui o Plano Estadual de Cultura do Ceará. Plano Estadual de Cultura. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, 01 jun. 2016. Disponível em: <http://www.secult.ce.gov.br/index.php/legislacao/plano-estadual-de-cultura>. Acesso em: 20 jan. 2018.

CEARÁ. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. **Matrizes de referência.** Fortaleza: SEDUC, 2016. Disponível em: HTTP: [//WWW.spaece.caedufjf.net/avaliacao-educacional/matriz-de-referencia/](http://WWW.spaece.caedufjf.net/avaliacao-educacional/matriz-de-referencia/) Acesso em 20.02.2018.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**, 9º ano. 9. ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHIAPPINI, Ligia. (coord.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CICUREL, F. **Lecture interactive em langue étrangère.** Paris: Hachette, 1991.

CLIVE STAPLES LEWIS. *In: Wikipédia, a enciclopédia livre.* Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Clive_Staples_Lewis&oldid=52404614. Acesso em: 19 set. 2017.

COLASSANTI, M. Marina Colassanti: travessias de leitura e escrita. *In: AMARYLHA, M. (org.). Educação e Leitura.* Natal (RN): Editora da UFRN, 1999. 271-287.

COLOMER, T. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola; [tradução Laura Sandroni]. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA, M. E.; FERREIRA, M. A. C. G. O prazer da literatura: o uso do texto literário em sala de aula. **Revista de Letras**, Fortaleza, v.1-2, n. 28, p. 48-51, 2006.

COSTA, M. A. F. da; COSTA, M. F. B. **Projeto de pesquisa: entenda e faça**. 6. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2015.

CRUZ, L. B. Q. Experimento com o professor-leitor: percurso histórico e metodológico. *In*: AMARYLHA, M. (org.) **Educação e Leitura**. Natal (RN): EDFRN: Editora da UFRN, 1999. 31-37.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, J; PASQUIÉR, A; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **ÉLA: Études de Linguistique Appliquée**, Paris, n.92, 23-37, 1993.

FAILLA, Z. (org.) **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Pró-Livro, 2012. 344p.

GERALDI, J.W. (org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Anglo, 2012. 136p.

GOMES, A. L. O Ensino de literatura na voz do contador de histórias. *In*: AMARYLHA, M. (org.) **Educação e Leitura**. Natal (RN): Editora da UFRN, 1999. 257- 262.

GONDIM, A. A. L. **Formação de professor com foco na produção de material didático de português língua estrangeira**. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza 2017.

IVAN, I; COELHO, E. P. (org.) **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. 140 p.: il. (Coleção Educadores)

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes Editores, 2010.

KLEIMAN, A. e MORAES, S. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LEITE, L. C. M. **Gramática e Literatura: desencontro e esperanças**. *In*: GERALDI, J.W. (org.) **O texto na sala de aula; leitura e produção**. São Paulo: Anglo, 2012. 136p.

LEITE, C.W. A última entrevista de Clarice Lispector. **Revista Bula**, Brasília, 2017? . Disponível em <http://www.revistabula.com/503-a-ultima-entrevista-de-clarice-lispector/> Acesso 03/04/2018

LEURQUIN, E. V. L. F. **Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa**. 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Rio Grande do Norte, Natal 2001.

LEURQUIN, E. V. L. F. Que dizem os professores sobre o seu agir professoral? **ANPOLL**. Campinas: Pontes, 2013.

LEURQUIN, E. V. L. F. ; CARNEIRO, F. D. V. **Práticas de Leitura na perspectiva da linguística aplicada**: algumas considerações sócio-discursivas. Maio, 2014.

LEURQUIN, E. V. L. F.; PARAHYBA, F. D. Um retrato de formação inicial de professores de línguas: duas cenas. **Revista Eutomia**, Recife, 15 (1). p. 288-314, jul. 2015.

LONDRES. *In: Wikipédia, a enciclopédia livre*. Flórida: Wikimedia Foundation, 2012. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Londres&oldid=52589940>>. Acesso em: 19 set. 2017.

MACHADO, A-R; BRONCKART, J-P. (Re-) configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. *In: MACHADO, Anna. R. & colaboradores. Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MARANHÃO, A. V. A voz e o texto: caminhando para uma leitura experiente. *In: AMARYLHA, M. (org.) Educação e Leitura*. Natal (RN): Editora da UFRN, 1999. 51-56.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**: prosa I. 26.ed. rev. São Paulo: Cultrix, 2006.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

OSAKABE, H. Ensino de gramática e ensino de literatura. *In: GERALDI, J.W. (org.) O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Anglo, 2012.

PASSEGI, M. C. Interação em sala de aula e formação do leitor. *In: AMARYLHA, M. (org.) Educação e Leitura*. Natal (RN): Editora da UFRN, 1999. 223-243.

PEREIRA, A. M. R. **Aula de leitura e o gênero resenha em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental**: análise de uma experiência didática e proposta de sequência didática aplicada à leitura. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

POSSENTI, S. Porque (não) ensinar gramática na escola. *In*: GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Anglo, 2012. .

SANTOS, C. C. B. **Identidade docente em mudança social: contribuições da análise de discurso crítica com foco em consciência linguística crítica**. 2013. 232 f., il. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/15093> /. Acesso em 12 jul. 2016.

SILVA, M. I. S. **O Lúdico, a criança e a literatura**. 1996. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal 1996.

SILVA, V. M. T. **Leitura literária & outras leituras: impasse e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ Editora, 2009.

SIMÕES, L. J. **Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura**. Erechim: Edelbra, 2012. 216 p.

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

VYGOTSKY, L.S. Thinking and speech (N. Minick, trans.) *In*: RIEBER, R. W. CARTON, A. S. (Eds.). **The Collected works of L.S. Vygotsky: problems of general psychology**. New York: Plenum Press, 1987. v. 1, p. 39-285.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. . São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Psicologia e Pedagogia)

TARDELLI, M. C. **O ensino da língua materna: interações em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

APÊNDICE A – ATIVIDADE DE LEITURA INICIAL DA 1ª FASE

EEFM GOVERNADOR VIRGÍLIO TÁVORA
Professora Aline Matos / Língua Portuguesa

Alun@: _____ nº _____ Data: ____ / ____ / ____

Leia o texto.

O Homem Trocado (Luis Fernando Veríssimo)

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.

- Tudo perfeito - diz a enfermeira, sorrindo.
- Eu estava com medo desta operação...
- Por quê? Não havia risco nenhum.
- Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos...

E conta que os enganos começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.

- E o meu nome? Outro engano.
- Seu nome não é Lírio?
- Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e...

Os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara, seu nome não apareceu na lista.

- Há anos que a minha conta do telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R\$ 3 mil.
- O senhor não faz chamadas interurbanas?
- Eu não tenho telefone!

Conhecera sua mulher por engano. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.

- Por quê?
- Ela me enganava.

Fora preso por engano. Várias vezes. Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia. Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer:

- O senhor está desenganado.

Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.

- Se você diz que a operação foi bem...

A enfermeira parou de sorrir.

- Apendicite? - perguntou, hesitante.
- É. A operação era para tirar o apêndice.
- Não era para trocar de sexo?

Extraído do livro "As Mentiras que os Homens Contam", Editora Objetiva - Rio de Janeiro, 2000, pág. 41.

A partir da leitura, responda as perguntas de cada um dos três blocos:

BLOCO 01

1. Qual o tema central do texto?
2. O texto é predominantemente narrativo (conta uma história ou situações), descritivo (descreve objetos, lugares ou pessoas) ou argumentativo (opina sobre determinado assunto)?
3. Quais características comprovam sua escolha?
4. Copie um fragmento do texto que prove sua resposta à primeira questão?
5. Leia a definição de crônica, retirada do livro Vontade de Saber Português:

"A crônica é um gênero textual utilizado pelo cronista para escrever sobre um assunto do cotidiano. Em geral, os textos são curtos e os assuntos escolhidos podem ser tratados de forma humorística, emotiva ou argumentativa." (pág. 238)

Após a leitura do texto O Homem trocado, podemos afirmar que ele é, de fato, uma crônica? Quais características você consegue (ou NÃO) encontrar no texto para comprovar sua resposta?

BLOCO 02

1. Releia:
"O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.
- Tudo perfeito - diz a enfermeira, sorrindo.
- Eu estava com medo desta operação..."
 - a) Quais palavras nesse trecho fazem o personagem pensar que passou por uma "operação"?
 - b) O pronome DESTA faz referência a algo que *ainda vai ser* falado. A que ele se refere?
 - c) O pronome DESSA faz referência a algo que *já foi* ser falado. Ele poderia ser usado nessa frase?
2. Releia o sexto parágrafo do texto e escreva ao lado a quem o *ao* que cada palavra destacada se refere.
"E conta que os enganos começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês."
3. Ainda no parágrafo anterior, observe o fragmento:
"Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais (...)"
 Qual a diferença de sentido se, no lugar dos artigos indefinidos "uma" e "um", fossem escritos artigos definidos "a" e "o"?
4. Em "- E o meu nome? Outro engano.", o fragmento destacado não apresenta verbo algum, mas não prejudica o sentido do texto. Caso a frase fosse alterada e tivéssemos de acrescentar um verbo, como ela ficaria (sem prejudicar o significado)?
5. Durante o texto, o narrador utiliza expressões que exprimem circunstâncias (lugar, tempo, negação...). Observe as frases abaixo e indique a qual circunstâncias os termos destacados se referem.

**APÊNDICE B – ATIVIDADE DE LEITURA DA 1ª FASE, MÓDULO 01
(ROTEIRO)**

Olá, caro leitor!

Estamos observando que você já conhece um pouco da história do livro *A droga da obediência*. Antes de prosseguirmos a leitura, entretanto, precisamos saber se você é curioso e conhece algumas informações importantes sobre a obra. Se não souber, não tem problema! Durante as aulas, vamos descobrir juntos!

01. Quem é o autor do livro *A droga da obediência*?
02. Qual a profissão do autor do livro? Ele exerce mais de uma profissão?
03. Você conhece mais alguma obra desse autor?
04. Quando esse livro foi publicado pela primeira vez?
05. Observe o livro que você está lendo. Ele pertence a qual edição?
06. Você acredita que, para escrever esse texto, o autor levou muito tempo? Quanto tempo você acredita ter levado? Por quê?
07. Você sabe dizer o que acontecia na história do Brasil quando esse livro foi publicado?
08. Cada livro atrai determinado tipo de leitor. Há textos que são destinados para crianças, pois possuem muitas imagens e poucas palavras; existem outros que são mais adultos, pois tratam de temas mais sérios e difíceis, como política, além de, às vezes, usar um vocabulário mais técnico. Em sua opinião, o livro *A droga da obediência* atrai quais tipos de leitores? Qual a possível faixa de idade deles? Por quê?
09. Você sabe dizer, até o ponto em que leu, sobre qual assunto o livro trata?
10. Por que você acha que o autor decidiu falar sobre essa temática?
11. Você está gostando da história?
() SIM () NÃO
12. De qual situação você mais gostou (ou não gostou)?

APÊNDICE C – ATIVIDADE DE LEITURA DA 1ª FASE, MÓDULO 02

Querido (a) leitor (a),

Você já está quase na metade do livro *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira. Que tal dar uma parada e analisar alguns momentos?

Para responder as questões abaixo, leia o texto da página 189 e 190 de seu livro.

QUESTÃO 01 O autor afirma que, para escrever esse texto literário, se inspirou em um momento de crise (*uma brutal dor de cabeça*).

- Segundo o autor, por qual motivo a crise não passou?
- O nome da indústria farmacêutica do texto lido é *Pain Control* (Controle da dor). Há relação da escolha desse nome com a situação vivida pelo autor? Por quê?
- Observe a notícia abaixo:

Adolescentes consomem álcool e drogas cada vez mais cedo

Dados divulgados pelo IBGE mostram que 55,5% dos estudantes de 13 e 15 anos já experimentaram bebidas alcoólicas. E 9% já experimentaram droga

Por Catia Alves

Publicado 23/03/2017

[...] A família deve estar atenta ao comportamento das crianças e adolescentes. Os pais, responsáveis, professores, parentes, amigos, devem estar atentos para a rotina deles. A falta de motivação para realizar atividades rotineiras é um dos principais “sintomas” de que a criança ou o jovem possa estar envolvido com drogas. [...] “Dependendo da droga, ele só vai querer dormir, vai querer fugir de casa, principalmente devido às alterações de comportamento”, alerta o especialista que reforça a necessidade de também se ficar atento para os efeitos que a droga causa. [...]

Acesso: <http://circuitom.com.br/editorias/cidades/105984-alcool-drogas-e-balada-aos-13-anos-de-idade-.html>

O texto acima se assemelha a que situação presente no livro *A droga da obediência*?

- Você concorda com Pedro Bandeira que as “indústrias” que fabricam essas drogas (tanto a do livro quanto a da notícia) são consideradas uma fonte de poder? Por quê?

QUESTÃO 02 Houve um tempo, na história do Brasil, em que os militares assumiram o comando do país. Leia com atenção os textos abaixo.

“[...] o Estado brasileiro patrocinou uma repressão [...] baseada em [censura](#), vigilância, tortura sistemática, prisões ilegais e [desaparecimentos](#).” Leia mais em <http://memoriasdaditadura.org.br/repressao/>

“Sala de aula de ensino primário com escuta, professor demitido porque falava do compositor e cantor Geraldo Vandré com alunos, censura a jornal de estudantes de 2º grau (atual ensino médio). A violência contra professores universitários e faculdades é conhecida nos relatos sobre a ditadura militar, mas os professores de colégios de ensinos fundamental e médio também foram vigiados, reprimidos e censurados no período.”

Leia mais: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/repressao-da-ditadura-militar-tambem-invandiu-as-salas-de-aula-11896867#ixzz4i3M7JutL>

- Você acredita que a repressão e a censura, assim como as drogas, também são uma forma de poder? Por quê?
- O livro *A droga da obediência* foi publicado pouco tempo depois da ditadura militar. Qual a relação que há entre essa história e os fatos reais?
- Leia novamente o trecho da página 82 (sobre o aparecimento do cadáver de um menino – capítulo 12). Sabendo agora do contexto em que esse livro foi publicado, essa “cena” poderia acontecer no mundo real? Justifique.

QUESTÃO 03 O autor afirma que, mesmo não gostando da história ou não concordando com ele, é preciso pensar no assunto dessa história. Por qual motivo falar de drogas, censura, repressão e poder é importante?

QUESTÃO 04 Nos capítulos 11 ao 14, qual personagem mostra seu poder sobre os outros? Retire uma frase do texto que comprova sua resposta.

QUESTÃO 05 Pensando nessa situação, o grupo dos Karas pode ser considerado transgressor às regras da sociedade? Por quê?

APÊNDICE D – ATIVIDADE DE LEITURA DA 1ª FASE, MÓDULO 03

Querido (a) leitor (a),

Passamos da metade do livro *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira. Vamos, aos poucos, analisar a história e seus personagens?

Para ajudar, tenha o livro em mãos.

QUESTÃO 01 Observe as colunas abaixo e tente identificar os personagens a algumas de suas funções e/ou características.

Personagens	Características / funções
(1) Márius Caspérides	() melhor jogadora de vôlei do colégio Elite, integrante dos Karas.
(2) Miguel	() líder do grupo dos Karas e aluno do colégio Elite.
(3) Doutor Q.I	() voz metalizada, chefe da quadrilha que queria dominar a humanidade.
(4) Coisa, Animal e Fera	() bioquímico responsável pela criação da Droga da Obediência.
(5) Magrí	() três grandalhões, capangas do chefe da quadrilha.

QUESTÃO 02 Observe a questão acima. O que define cada um dos personagens? São apenas as características físicas?

QUESTÃO 03 Os personagens podem assumir mais de uma função, no texto. Veja o exemplo:

Miguel – aluno do colégio Elite; presidente do grêmio; líder dos Karas.

Sabendo disso, quais são as funções que os personagens abaixo exercem no texto?

Crânio: _____

Calu: _____

QUESTÃO 04 Na nossa vida, também desempenhamos vários “papéis”, para cada lugar e função que ocupamos. Cada um desses papéis faz com que tenhamos determinadas atitudes. Observe os trechos abaixo:

“— Preste atenção, Chumbinho. Agora você é um dos Karas. Não se esqueça de seu juramento. Quero que você cole no Bino, mas com muito cuidado. Pergunte se ele já fez amizades no colégio, pergunte se ele conhece o Bronca... Não force nada e não fale do assunto com mais ninguém. Amanhã você me conta o que conseguiu, tá?” (Capítulo 02, p. 17)

“-- Você não acha suspeitas essas suas visitinhas, garoto? Logo quando um colega seu também sumiu?

-- O senhor está enganado. Eu vim...

-- Garoto, acho melhor me acompanhar até à delegacia. Acho que temos umas coisinhas a esclarecer.” (Capítulo 06, p. 40 e 41)

- Como Miguel se comporta no primeiro fragmento?
- No segundo trecho, o menino tem a mesma postura? Se não, o que o faz mudar?
- Você também já passou por situações assim, em que teve de mudar o comportamento para falar ou agir com determinadas pessoas? Dê um exemplo.

QUESTÃO 05 Como você pode ver nas questões acima, por meio da postura dos personagens, percebemos quem ele é. Leia novamente o trecho abaixo:

A voz metálica estava furiosa:

- Seus incompetentes! Cambada de paquidermes! Como é que três brutamontes como vocês não conseguem pegar um simples funcionário como Márius Caspérides?

O Coisa, sem saber o que fazer com as mãos, também não sabia direito o que fazer com a fala:

- Doutor Q.I... sabe o que foi? É que... a gente deu azar!

- Azar deu a Pain Control quando contratou vocês três para a segurança!

- Foi azar mesmo, Doutor Q.I. - desculpou-se o Fera. - O tal Mário Caspinha conseguiu sair pelos portões, nem sei como. Mas nós vimos quando ele subiu num ônibus. Fomos atrás dele até o centro da cidade. Ele se meteu no meio da multidão e, quando a gente estava quase botando a mão nele...

- A gente estava quase... - tentou completar o Coisa.

- Cala a boca, seu cretino! - ordenou a voz.

- Como eu ia dizendo - continuou o Fera -, o azar foi que o tal Mário das Caspas correu justo para um lugar em que um Zé da Silva qualquer estava assaltando um banco e... (Bandeira, Pedro. 2014. P 98)

a) Qual dos personagens acima é considerado “o chefe”?

b) Como é a postura desse “chefe”?

() gentil com seus funcionários;

() exemplo de liderança e bons relacionamentos;

() grosseiro e explorador de pessoas.

d) Copie uma parte do texto que comprove sua resposta.

e) Levante hipóteses: por qual motivo os funcionários ainda trabalham para o Doutor Q.I., mesmo recebendo esse tratamento?

QUESTÃO 06 Releia o capítulo 18 e observe a forma como o personagem Chumbinho age e fala.

Chumbinho começou com o seu teatro:

- Ahn? Onde estou? O que está acontecendo? Eu estava no colégio, falando com o Bino. Ele me deu uma coisa para experimentar... Disse que era ótimo... aí só me lembro de estar num banheiro, com o Bronca falando pra gente fugir... Onde estou? Quero ir pra casa!

Do vídeo, a voz veio mais baixa, quase paternal:

- Você já vai pra casa, menino. Vai só tomar um remedinho, e logo vai pra casa... (p. 113)

c) Como podemos notar que o menino mudou o comportamento?

d) O que ele esperava conseguir? A mudança de postura do garoto deu certo?

QUESTÃO 07 Releia os capítulos 20 a 22. Não só Chumbinho, mas outros personagens tiveram de mudar o comportamento (e até suas características físicas). Quem eram eles? Por que tomaram essa atitude?

QUESTÃO 08 Durante a leitura dos capítulos, percebemos que um dos personagens mudou sua postura para enganar o grupo dos Karas, entretanto os garotos ainda não sabem disso! Você, como um (a) leitor (a) esperto (a), consegue dizer quem é esse personagem? Por meio de quê podemos descobrir?

Espero que esteja gostando da leitura! Mais descobertas vêm aí! Prepare-se!

APÊNDICE E – ATIVIDADE DE LEITURA DA 1ª FASE, MÓDULO 04

Querido (a) leitor (a),

Estamos quase finalizando a leitura do livro *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira. Para ajudá-lo (a) nessa tarefa, precisamos entender alguns conceitos importantes. Muita atenção e “mãos à obra”.

Você sabia que um texto pode apresentar algumas “vozes”? Isso mesmo! As vozes servem para que tudo o que for dito (ou escrito) seja da responsabilidade de alguém! Em textos narrativos, podemos indicar, pelo menos, TRÊS tipos de vozes:

- **Voz do narrador:** é uma voz neutra, de algo ou alguém que conta a história.
- **Vozes dos personagens:** são as vozes de seres humanos ou de coisas humanizadas (xícaras que falam, coelhos que riem, nuvens que conversam...). Eles estão na condição de agentes, nos acontecimentos ou ações da história contada no texto.
- **Vozes sociais:** são as vozes que também vêm dos personagens, grupos ou instituições sociais que não estão na condição de agentes na história contada, mas que são vozes vistas como avaliadoras externas de algum aspecto da história (quando é a opinião de algum grupo religioso, a visão de algum partido político, o pensamento dos alunos...).

Quando um texto apresenta mais de uma vez, ele é chamado de **POLIFÔNICO!**

Agora que você já sabe identificar as vozes em texto, desenvolva a atividade abaixo.

QUESTÃO 01 Complete a tabela, identificando, ao lado de cada seta, as vozes do enunciado.

TRECHO 01

- Quem é o senhor? Como sabe meu nome? (1)

A voz metálica que saía do vídeo parecia divertir-se:

- Ora, ora, ora, Miguel. Eu sei muito mais do que o seu nome!

- Quero sair daqui! O senhor não tem o direito de...

- Calma, meu caro. Você não está em situação de dizer quais são os meus direitos. Eu só quero conversar com você. Pode me chamar de Doutor Q.I. (2)

- Eu fui trazido à força para este lugar. Fui narcotizado! Que espécie de lugar é este onde se trazem pessoas à força?

- Você está na *Pain Control*, Miguel. A mais poderosa indústria farmacêutica do mundo. Você nunca ouviu falar de nós porque atuamos sob os nomes de diferentes empresas. Mas, por trás de todas, comandando todas elas, está a *Pain Control*.

Miguel percebeu que estava no covil dos lobos e que falava com o próprio líder da alcatéia. (3)

- Não pense que pode fazer comigo o que quiser, Doutor Q.I. Eu tenho amigos que...

(Cap. 23, p. 134)

TRECHO 02

- Ora, Miguel, lá está você novamente olhando as coisas por um lado só. Não, meu caro, as coisas são relativas. A verdade tem várias facetas. Procure olhar do nosso lado e verá a maravilha de um mundo de paz, sem conflitos, sem turbulências. (4) Eu sei que você dirá que só existe uma verdade. Nesse caso, procure entender que essa verdade está nas minhas mãos!

- Não! A obediência somente leva à repetição de velhos erros. Só o respeito pela liberdade de cada um pode garantir a sobrevivência da humanidade. Só o respeito

(1)

(2)

(3)

(4)

(5)

pelas opiniões divergentes pode garantir o progresso. (5)

Só a desobediência modifica o mundo!

- O que é isso, Miguel? Que discurso é esse? Será que você se esquece de quem você é? Como líder lá no seu colégio, você não é também um autoritário? Não é você quem não admite que suas decisões sejam contestadas?

- Eu...

- Não se envergonhe, meu caro. Você está certo quando não permite que opiniões idiotas prejudiquem a vitória das suas ideias superiores. (6) É por isso que eu quero convidá-lo a unir-se a nós.

(6)

(Cap. 23, p. 138)

QUESTÃO 02 Leia o primeiro e o segundo parágrafo do capítulo 25 (Dois Karas é melhor do que um só).

Observe as frases:

"Ainda sentia enjoos, mas agora tinha vontade de vomitar pelo que acabara de ouvir."

"E ele, Miguel, talvez fosse o único que podia fazer alguma coisa contra aquela barbaridade."

Elas são do narrador. Por meio delas, podemos afirmar que ele

() é neutro e não dá opinião alguma sobre a história, apenas contando os fatos.

() traz uma opinião mascarada ao mesmo tempo em que conta todos os fatos.

Como podemos descobrir?

QUESTÃO 03 Como você já conhece boa parte da história e sabe quem são as personagens envolvidas, tente responder as questões abaixo, partindo das suas observações sobre o texto.

a) Por que o Doutor QI sente-se no direito de "governar a humanidade"?

b) Por quais motivos, Miguel não concorda e não aceita o convite do Doutor Q.I?

c) Quem (ou quais grupos), na "vida real", você acredita que teriam as mesmas opiniões e desejos do Doutor Q.I?

d) Se você fizesse parte da história e fosse convidado pelo dono da *Pain Control* a participar do plano dele, qual reação você teria? Aceitaria ou não? Por quais motivos?

Estamos quase chegando ao fim...
Esperamos que essa atividade ajude a entender melhor o *grand finale!*
Até mais!

APÊNDICE F – ATIVIDADE DE LEITURA FINAL DA 1ª FASE

- ✓ Querido (a) Leitor (a), já finalizamos a história do livro de Pedro Bandeira, *A droga da obediência*. Agora que você já conhece todos os personagens e passou por todas as emoções e surpresas desse livro, chegou a sua vez de indicá-lo para os outros alunos. No quadrado abaixo, crie um **CARTAZ** para os estudantes dos 9º anos da sua escola, a fim de que eles também leiam essa história. Após confeccionar, entre em acordo com os colegas de sala e com a professora, para que publiquem os cartazes na biblioteca ou nos corredores.

O que não pode faltar no seu cartaz:

- f) Nome do livro e do autor;
- g) Dicas dos acontecimentos;
- h) Linguagem divertida e próxima ao público-alvo;
- i) Imagens, colagens ou outros recursos criativos (desenhos, capa do livro...);
- j) Clima de suspense!

Ah! E não esqueça: nada de *spoiler*!

APÊNDICE G – ATIVIDADE DE LEITURA DA 2ª FASE, MÓDULO 01

Querido (a) leitor (a),

Você já teve os primeiros contatos com o texto *O Sobrinho do Mago*, de C.S. Lewis. Que tal dar uma parada e analisar alguns momentos?

Para responder as questões abaixo, você precisa ter lido os capítulos 01, 02 e 03.

QUESTÃO 01 A história acontece durante o ano de 1900 (início do séc. XX), na Inglaterra, onde duas crianças, Digory Kirke e Polly Plummer, vizinhos em uma fileira de casas conjugadas, descobrem que o sótão de suas casas é interligado por uma passagem secreta.

- b) Copie do texto passagens que mostram como era a vida em Londres (Inglaterra), no que se refere
- às escolas:
 - à arquitetura da cidade:

QUESTÃO 02 Observe a imagem abaixo e leia o texto.



³⁹“Catedral de São Paulo em Londres, uma das mais belas igrejas da capital inglesa e um ícone arquitetônico da cidade, cujo edifício data do século XVII. (...) A catedral entrou para o mundo turístico da capital da Inglaterra depois da cerimônia de casamento de Charles, Príncipe de Gales, com Lady Diana, em 1981.”

<https://www.dicadelondres.com.br/2015/06/catedral-de-sao-paulo-em-londres-inglaterra.html#>

a) Sabendo disso, podemos afirmar que Polly e Digory moravam em um bom lugar?

b) Mesmo morando na cidade grande, que problemas eles poderiam enfrentar?

QUESTÃO 03 Leia os textos abaixo.

O começo do século XX foi uma continuação da era dourada de Londres

Em 1901 seu sistema de transporte ganhava seu primeiro bonde elétrico e, em 1904, a linha de ônibus entre Peckham e Oxford Circus. Esse período de extrema prosperidade só foi interrompido pela Primeira Guerra Mundial, uma insanidade que ceifou a vida de milhões de europeus e preparou o terreno para a ascensão do nazismo. Como um prenúncio do que aconteceria em grande escala anos mais tarde, durante a Segunda Guerra, Londres sofreu com o bombardeio aéreo. Felizmente, na Primeira Guerra, os ataques eram feitos por Zeppelins que, obrigados a voar a grande altitude para escapar dos caças ingleses, tinham pouca precisão.

<http://manualdoturista.com.br/londres-no-seculo-xx/> Acesso em 19/09/17

O Sobrinho do Mago

Como a história foi escrita em 1955, traz algumas críticas implícitas à Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e à destruição causada pela bomba atômica (...).

Retirado de <http://resumos.netsaber.com.br/resumo-45816/o-sobrinho-do-mago/> Acesso em 19/09/17

6 Bombardeios da coalizão matam 20 civis na Síria (Publicado em 18.04.17)

Ataques aéreos da coalizão internacional antiextremista na província síria de Deir Ezzor (leste) provocaram a morte de 20 civis, informou nesta terça-feira o Observatório Sírio de Direitos Humanos (OSDH).

³⁹ Imagem retirada de <https://pt.wikipedia.org/wiki/Londres/> Acesso em 19/09/17.

Treze civis, entre eles cinco crianças, morreram em um bombardeio na noite de segunda-feira na cidade de Bukamal, perto da fronteira iraquiana, segundo o OSDH, que informa que três membros do grupo extremista Estado Islâmico (EI), que controla este município, também morreram.

Outro bombardeio anterior matou sete civis, entre eles uma criança, no povoado de Huseiniyé, acrescentou esta ONG, que dispõe de uma ampla rede de fontes na Síria.

A coalizão dirigida por Washington realiza bombardeios contra o EI na Síria desde 2014 e fornece apoio aéreo a uma aliança formada por árabes e curdos que avança ao reduto extremista de Raqa.

Em março, a coalizão considerou provável que ao menos 220 civis tenham perdido a vida “de forma involuntária” nos bombardeios contra o EI no Iraque e na Síria, desde 2014. Mas as organizações internacionais estimam que o balanço real é muito mais elevado.

Grande parte da província de Deir Ezzor, rica em petróleo, está sob o controle da organização extremista sunita, incluindo a capital da província.

<http://istoe.com.br/bombardeios-da-coalizao-matam-20-civis-na-siria/> Acesso em 19/09/17

Após a leitura, podemos afirmar que situações vividas por um povo há muitos anos pode ser vivida por outros povos (ou gerações) anos mais tarde? Justifique relacionando os textos.

QUESTÃO 04 Leia os fragmentos abaixo.

I	Muito bem, estou gostando de ver. Mas também deve admitir que essas regras morais, embora excelentes para as crianças... e para a criadagem... e para as mulheres... e para as pessoas em geral... não podem ser aplicadas aos grandes estudiosos, aos grandes sábios, aos grandes pensadores. (p.09)
II	Bem, bem, é natural que uma criança pense dessa maneira, uma criança criada entre mulheres, como você. (p.14)

- No texto, de quem são as falas acima?
- Você acredita que essas falas possam apresentar algum tipo de preconceito? Qual?
- Hoje, em pleno séc. XXI, é possível escutar ou ler esse tipo de discurso? Você acredita que ele é aceito tranquilamente pelas pessoas?

QUESTÃO 05 Observe:

Sobre o autor...

Clive Staples Lewis nasceu na Irlanda, em 1898. Em 1954, tornou-se professor de Literatura Medieval e Renascentista em Cambridge. Foi ateu durante muitos anos e se converteu em 1929. Suas obras são conhecidas, em tradução, por milhões de pessoas no mundo inteiro. *A abolição do homem*, *Cartas de um diabo a seu aprendiz*, *Cristianismo puro e simples* e *Os quatro amores* são apenas alguns de seus *best-sellers*. Escreveu também livros de ficção científica, de crítica literária e para crianças. Entre estes estão *As crônicas de Nárnia*, sucesso mundial, publicadas no Brasil pela Editora WMF Martins Fontes. C. S. Lewis morreu em 22 de novembro de 1963, em sua casa em Oxford, Inglaterra.

<http://www.wmfmartinsfontes.com.br/produto/11-cartas-de-um-diabo-a-seu-aprendiz>



Apesar de não ser o primeiro livro publicado da série *As Crônicas de Nárnia* (é o sexto, e foi publicado em 1955), *O Sobrinho do Mago* é sugerido atualmente como o primeiro para a ordem de leitura, justamente por narrar a criação do mundo de Nárnia. Há várias comparações com o Gênesis. O título “Gênesis” significa literalmente “começo” e vem da palavra grega “γενέσις”.

Acima, você encontrou informações importantes sobre o autor e o livro. Sabendo delas, responda:

- É possível afirmar que a obra foi escrita nos dias atuais?
- Você sabe dizer o que é um ateu? E o verbo “converter-se”, o que significa?
- Você acredita que o autor, sendo ateu ou não, é capaz de colocar suas crenças no texto? Se sim, de que forma?
- Partindo de seus conhecimentos e das informações obtidas, o que você acredita que encontrará nos próximos capítulos dessa aventura?

Até mais, companheiros de leitura!

APÊNDICE H – ATIVIDADE DE LEITURA DA 2ª FASE, MÓDULO 02

Querido (a) Leitor (a),

Estamos quase na metade do livro *O sobrinho do mago* (em *As crônicas de Nárnia*), de C. S. Lewis.

Vamos, aos poucos, analisar a história e seus personagens? Para ajudar, tenha o livro em mãos!

QUESTÃO 01 Observe as colunas abaixo e tente identificar os personagens e algumas de suas funções e/ou características.

Personagens	Características / funções
(1) Polly Plummer	() É rainha de Charn. Foi libertada quando tocaram o sino do local. Era alta e seus dedos eram mais fortes do que pinças de aço.
(2) Digory	() Polly Plummer é uma garota de onze anos de idade, que vive muitas aventuras com seu amigo. Mora em uma fileira de casas, em Londres, com sua mãe.
(3) André Ketterley	() Tio de um dos protagonistas. Mora com sua irmã Letícia, em Londres. É um bruxo que possui anéis mágicos.
(4) Jadis	() Um dos protagonista da história. Foi passar as férias de verão em Londres com seus tios e sua mãe doente.

QUESTÃO 02 Observe a questão acima. O que define cada um dos personagens? São apenas as características físicas? Exemplifique.

QUESTÃO 03 Os personagens podem assumir mais de uma função, no texto. Veja o exemplo:

André – tio de Digory; feiticeiro; afilhado de uma fada madrinha...

Sabendo disso, quais são as funções que os personagens abaixo exercem no texto?

Jadis	I -
	II -
Digory	I -
	II -

QUESTÃO 04 Na nossa vida, também desempenhamos vários “papéis”, para cada lugar e função que ocupamos. Por exemplo, posso ser professora, mãe, esposa, filha, amiga... Cada um desses papéis faz com que tenhamos determinadas atitudes. Observe os trechos abaixo:

Bico calado! - ordenou tio André, dando um tapa na mesa. - Não admito que um fedelho fale comigo dessa maneira. Você não entende nada. Eu sou o grande mestre, o mago, o iniciado, o que está realizando a experiência. (p. 12 – pdf; p. 20)

Ah... ah... minha senhora - arquejou tio André -, é uma honra... excelsa... eu... um... encantador prazer... de acolher... se ao menos este seu humílimo servo fosse antes avisado de vossa real chegada... eu... eu... (p.29 – pdf; p. 43 - livro)

- Como Tio André se comporta no primeiro fragmento?
- No segundo trecho, o personagem tem a mesma postura? Se não, o que o faz mudar?
- Relate também uma situação em que você teve de mudar o comportamento para falar ou agir com determinadas pessoas.

QUESTÃO 05 Como você pode perceber nas questões acima, por meio da postura dos personagens, percebemos quem ele é. Leia novamente o trecho abaixo:

- Você, ainda? - disse a rainha, numa voz ainda mais aterradora. Com uma passada, cruzou a sala, apanhou um punhado do cabelo cinzento de tio André e empurrou a cabeça dele para traz. Examinou-lhe o rosto demoradamente, enquanto o velho piscava os olhos e molhava os lábios o tempo todo. Por fim, soltou-o tão abruptamente que ele rodopiou de encontro parede.

- Sei que tipo de feiticeiro é você - disse a rainha com desprezo. - Fique firme, animal, e pare de rebolar como se estivesse falando com gente de sua laia. Como aprendeu magia? Sangue real posso jurar que você não tem.

- Bem... realmente... real, no estrito senso da palavra, não tenho - voltou a gaguejar tio André. - Não precisamente real, senhora. Os Ketterley, contudo, pertencem a uma velha família... a uma tradicional família...

- Basta - disse a feiticeira. - Já sei o que você é. Não passa de um feiticeiro de meia-tigela, que s opera por meio de livros e fórmulas. Não há um pingo de magia verdadeira em seu sangue. Gente de seu tipo foi varrida do meu mundo há mais de mil anos. Aqui, entretanto, concedo que você seja o meu servo.

- Será uma honra... uma grande ventura, senhora, poder prestar-lhe qualquer servo, um de-de-deleite que... Já chega. Você fala demais. (...) (p.29 – pdf; p. 43 - livro)

- Qual dos personagens acima é considerado “o chefe”?
- Como é a postura desse “chefe”?
 - () gentil com seus colaboradores;
 - () exemplo de liderança e bons relacionamentos;
 - () grosseiro e explorador de pessoas.
- Copie uma parte do texto que comprove sua resposta.
- Por que esse personagem se sente no direito de agir dessa forma?
- Levante hipóteses: por qual motivo o outro personagem ainda colabora com o “chefe”, mesmo recebendo esse tratamento?

QUESTÃO 06 Releia o capítulo 05 e observe a forma como Digory age e fala com Jadis.

Queriam mesmo era partir dali, mas Polly não podia pegar seu anel e, naturalmente, Digory não iria sem ela. Muito corado, o menino gaguejou:

- Oh... oh... nosso mundo. Não... não sabia que a senhora desejava ir lá.

- Ora, vocês s podem ter sido despachados para cá a fim de levar-me para lá.

- Sou capaz de jurar que a senhora não vai gostar nem um pouco do nosso mundo - replicou Digory. - Não é um lugar para ela, não acha, Polly? Monótono! Não tem nada para se ver, não tem mesmo!

- Terá muita coisa para se ver depois que eu assumir o governo - foi o comentário da rainha. (p.27 – pdf; p. 39 - livro)

- Como podemos notar que o menino mudou o comportamento com a rainha?
- O que ele esperava conseguir? A mudança de postura do garoto deu certo?

QUESTÃO 07 Além do Tio André, algum outro personagem mudou seu modo de agir e/ou falar com a rainha? Se sim, por qual motivo?

QUESTÃO 08 Observe o diálogo abaixo:

- Vou para casa pelo túnel - disse Polly, com bastante frieza. - É o caminho mais rápido. Se quer mesmo que eu volte, não acha que está na hora de pedir desculpa?

- Desculpa? Mulher é fogo! Que é que eu fiz?

- Oh, nada, é claro! - respondeu Polly, com sarcasmo. - Só torceu o meu pulso como um saca-rolha! Só deu uma martelada no sino como um imbecil de fivela! Só bancou o bestalhão, deixando que ela agarrasse em você lá no bosque! Só isso!

- Oh! - exclamou Digory, muito surpreso. - Muito bem, muito bem, desculpe, desculpe. Reconheço a culpa de tudo. Já disse: desculpe! Mas, por favor, volte. Estarei frito se não voltar. (p.30 – pdf; p. 44 - livro)

A reação de Polly ao exigir desculpas do amigo é aceitável? Por quê?

Espero que esteja gostando da leitura! Mais descobertas vêm aí! Prepare-se!

APÊNDICE I – ATIVIDADE DE LEITURA DA 2ª FASE, MÓDULO 03

Querido (a) Leitor (a),

Passamos da metade do livro *O sobrinho do mago* (em *As crônicas de Nárnia*), de C. S. Lewis. Para ajudá-lo (a) nessa tarefa, precisamos lembrar alguns conceitos importantes. Muita atenção e “mãos à obra”.

Como já estudamos um texto pode apresentar algumas “vozes”! Isso mesmo! As vozes servem para que tudo o que for dito (ou escrito) seja da responsabilidade de alguém! Em textos narrativos, podemos indicar, pelo, menos, TRÊS tipos de vozes:

- I. **Voz do narrador:** é uma voz neutra, de algo ou alguém que conta a história.
- II. **Vozes dos personagens:** são as vozes de seres humanos ou de coisas humanizadas (xícaras que falam, coelhos que riem, nuvens que conversam...). Eles estão na condição de agentes, nos acontecimentos ou ações da história contada no texto.
- III. **Vozes sociais:** são as vozes que também vêm dos personagens, grupos ou instituições sociais que não estão na condição de agentes na história contada, mas que são vozes vistas como avaliadoras externas de algum aspecto da história (quando é a opinião de algum grupo religioso, a visão de algum partido político, o pensamento dos alunos...).

Quando um texto apresenta mais de uma vez, ele é chamado de **POLIFÔNICO!**

QUESTÃO 01 Para cada trecho abaixo, preencha a tabela com I ou II, identificando as vozes.

<i>Escravo, por quanto tempo terei de esperar pela minha carruagem?(cap. 7, p47)</i>	
<i>Deve ter sido horrível para a feiticeira perceber que o seu poder de reduzir pessoas a p não funcionava em nosso mundo. (cap. 7, p47)</i>	
<i>Depressa, Digory, temos de acabar com isto – (...). (cap.8, p.53)</i>	
<i>Morango fez a coisa mais natural do mundo. Morrendo de sede (o que não era de espantar), andou tranquilamente até o lago mais próximo para beber água. (cap.8, p.55)</i>	

- Pela tabela acima, você acha que o narrador dessa história é neutro e não dá opinião alguma sobre a história, apenas contando os fatos, ou traz uma opinião mascarada ao mesmo tempo em que narra a história?
- Por meio de que palavras ou expressões pode descobrir?

QUESTÃO 02 “Pare! - gritou a feiticeira. Volte. Mais longe. Se alguém chegar a dez passos de distância das crianças, estouro-lhe os miolos.” (cap.9, p59) Nesse trecho, de que forma percebemos a autoridade de Jadis sobre os outros personagens?

QUESTÃO 03 “Faça o que eu lhe falei, rapaz - disse o tio. Você é muito desobediente, um **joventinho** muito malcomportado.” (cap.9, p61) A palavra grifada foi usada por Tio André para expressar:

() carinho () ironia () raiva

- Tio André podem falar dessa forma com o outro personagem? Por qual motivo ele se sente no direito de falar dessa forma?

QUESTÃO 04 “Você é capaz de imaginar um monte de terra relvosa a borbulhar como água na chaleira? Não pode haver melhor descrição do que estava acontecendo.” (cap.9, p63). A que voz pertence esse trecho? A quem ele se dirige?

QUESTÃO 05 Observe os trechos abaixo. Quem são os personagens representados por essas vozes?

<i>É só trazer uns pedacinhos de ferro velho para cá, enterrá-los, e eles crescerão como locomotivas, como navios de guerra, o que se quiser. O preço de custo é nada, e eu posso vendê-los aos preços do mercado inglês. Desta vez fico milionário. (cap.9, p62)</i>	
<i>Achava que a feiticeira era artista de circo e, além disso, não consentia braços nus. (cap.7, p47)</i>	

- Que grupos sociais, nos dias de hoje, pensam como o primeiro personagem?
- Mesmo com o passar dos anos, ainda há pessoas que pensam como o segundo personagem e preocupam-se com as roupas que as mulheres vestem?
- Você concorda com o pensamento desses personagens? Por qual motivo?

QUESTÃO 06 Observe os personagens listados abaixo:

Tio André – Jadis – Digory – Polly - Tia Leta.

Você acredita que algum deles, até agora, estava 100% certo em seus discursos? Ou que todos eles, em algum momento, cometeram algum discurso machista, mesquinho, aproveitador, autoritário...? Explique.

Essa história está fantástica! Continue a leitura!

APÊNDICE J – ATIVIDADE DE LEITURA DA 2ª FASE, MÓDULO 04

Olá Leitores (as),

Estamos finalizando o livro *O Sobrinho do mago* (em *As crônicas de Nárnia*), de C. S. Lewis. Para ajudá-lo (a) nessa tarefa, vamos analisar algumas passagens importantes. Muita atenção e “mãos à obra”.

QUESTÃO 01 No capítulo 10, após a criação de Nárnia, Aslam decide convocar alguns animais para conversar. Qual a intenção do Leão e porque ele tomou tal atitude?

QUESTÃO 02

- d) Qual a intenção de Digory ao tentar conversar com Aslam?
 e) Pelas atitudes do menino, ele se mostra nervoso ou confiante para falar com o Leão?
 f) Por que o garoto se sente assim?

QUESTÃO 03 Os animais, ao verem as crianças, tentam “classificá-los” como alface.

- e) Por que isso acontece?
 f) Ti André também não é identificado como humano. Primeiramente, quem os animais acham que tio André é? O que, de fato, fizeram com ele?
 g) No capítulo, Tio André deixa de escutar as “falas” dos animais, e passa a escutar somente “rugidos, latidos, grunhidos e outros ruídos animados”. Por qual motivo?
 h) Você acredita que, assim como Tio André, na “vida real” as pessoas também passam por experiência parecida?

QUESTÃO 04 Observe as frases seguintes:

- III. “Pois o que você ouve e vê depende do lugar em que você se coloca, como depende também de quem você é.”
 IV. “O negócio é este: quando a gente se quer fazer de tolo, quase sempre consegue.”

- e) De quem é essa voz?
 f) A quem elas se referem?
 g) A que fato elas se referem?
 h) Você concorda com esses pensamentos?

QUESTÃO 05 O reencontro de Morango com o cocheiro após a descoberta da fala do animal deixa o homem indignado, pois Morango tem a oportunidade de falar de fatos que nunca pôde comentar.

- e) Que fatos seriam esses?
 f) Você concorda com o discurso de Morango?
 g) Como o cocheiro tenta defender suas atitudes?
 h) Que outras pessoas (ou grupos) também concordariam com o cavalo?

Leia o trecho abaixo.

“E disse Deus: Haja luz; e houve luz. E viu Deus que era boa a luz; e fez Deus separação entre a luz e as trevas. E Deus chamou à luz Dia; e às trevas chamou Noite. E foi a tarde e a manhã, o dia primeiro. E disse Deus: Haja uma expansão no meio das águas, e haja separação entre águas e águas. E fez Deus a expansão, e fez separação entre as águas que estavam debaixo da expansão e as águas que estavam manhã, o dia segundo. [...] E disse Deus: Produzam as águas abundantemente répteis de alma vivente; e voem as aves sobre a face da expansão dos céus. E Deus criou as grandes baleias, e todo o réptil de alma vivente que as águas abundantemente produziram conforme as suas espécies; e toda a ave de asas conforme a sua espécie; e viu Deus que era bom. E Deus os abençoou, dizendo: Frutificai e multiplicai-vos, e enchei as águas nos mares; e as aves se multipliquem na terra. E foi a tarde e a manhã, o dia quinto. E disse Deus: Produza a terra alma vivente conforme a sua espécie; gado, e répteis e feras da terra conforme a sua espécie; e assim foi.” (Gênesis 1:2-25)

QUESTÃO 06 Podemos relacionar o texto acima (retirado do livro de Gênesis) e o livro *O Sobrinho do Mago* (mais especificamente o capítulo 9).

- c) Quais as semelhanças entre eles?
 d) Quais as principais diferenças?

QUESTÃO 07 Observe o verbete abaixo:

INTERTEXTUALIDADE: substantivo feminino. Diálogo entre textos; criação ou superposição de textos. ... [Literatura] Mistura de textos ou partes de textos já existentes, compostos por um ou vários autores, que resulta num novo texto.

<https://www.dicio.com.br/intertextualidade/> Acesso em 10/10/2017.

No texto, além da criação de Nárnia, há outras intertextualidades bíblicas. Identifique-as a partir de cada trecho bíblico abaixo:

“Tomou, pois, o Senhor Deus ao homem e o colocou no jardim do Éden para o cultivar e o guardar.” (ALMEIDA, João Ferreira de. Bíblia Sagrada, 1993, p.4)	
“E o Senhor Deus lhe deu esta ordem: De toda a árvore do jardim comerás livremente, mas da árvore do conhecimento do bem e do mal não comerás; porque, no dia que dela comeres, certamente morrerás.” (ALMEIDA, João Ferreira de. Bíblia	

Sagrada, 1993, p.4).	
“Então, a serpente disse à mulher: É certo que não morreréis. Porque Deus sabe que no dia em que dele comerdes se vos abrirão os olhos e, como Deus, sereis conhecedores do bem e do mal.” (ALMEIDA, João Ferreira de. Bíblia Sagrada, 1993, p.5).	

b) Conhecendo o autor e o momento de produção da obra, por qual motivo você acredita que elas existam?

QUESTÃO 08 A partir das reflexões realizadas em sala e da leitura do capítulo, responda:

- d) A quem podemos comparar Aslam?
- e) Qual recurso ortográfico é utilizado para tornar clara essa comparação?
- f) Por esta comparação, é possível entender a autoridade de Aslam sobre os outros personagens? (Justifique sua resposta com um trecho do texto lido).

*Está ansioso (a) para ver como essa história termina?
Então, vamos nessa!*

APÊNDICE K – ATIVIDADE DE LEITURA DA 2ª FASE, MÓDULO 05

Olá, leitores (as),

Parabéns! Você finalizou a leitura do livro *O sobrinho do mago* (em *As crônicas de Nárnia*), de C. S. Lewis. Que tal “trocaros figurinhas” sobre o texto lido?

QUESTÃO 01 Nos capítulos finais, Digory volta com a fruta para entregá-la a Aslam.

- d) De qual fruta se tratava?
- e) Pelas intertextualidades que você já conhece (no módulo anterior), você acredita que a escolha dessa fruta foi ao acaso?
- f) O que simbolizaria, na história, “comer a fruta”?

QUESTÃO 02 No início do cap. 14, há um parágrafo que começa com “Temos de voltar um pouco atrás para explicar o que se passou.”. A voz referente a esse trecho é
 do narrador de algum personagem

QUESTÃO 03 Como você considera a personalidade de Aslam?

- autoritário corajoso
- bondoso compreensivo
- impiedoso mentiroso

QUESTÃO 04 Observe o trecho abaixo, retirado do início do cap.15:

- *Mas a gente é tão ruim como as pessoas de Charn?* - indagou Polly.

- *Ainda não, Filha de Eva. Ainda não. Mas estão caminhando para isso. Não é impossível que um homem perverso de sua raça descubra um segredo tão pavoroso quanto o da Palavra Execrável, e use esse segredo para destruir todas as coisas vivas. Breve, muito breve, antes que envelheçam, grandes nações em seu mundo serão governadas por tiranos parecidos com a imperatriz Jadis: indiferentes à alegria, à justiça e ao perdão. Avisem seu mundo deste grande perigo. E a ordem é esta: logo que puderem, tomem do tio os anéis mágicos e os enterrem, para que ninguém volte a usá-los.*

- c) Você acredita que Aslam exagerou no aviso?
- d) Observando o mundo de hoje, é possível saber se o aviso que foi dado, de alguma forma, se concretizou? Cite fatos atuais que comprovem sua resposta.

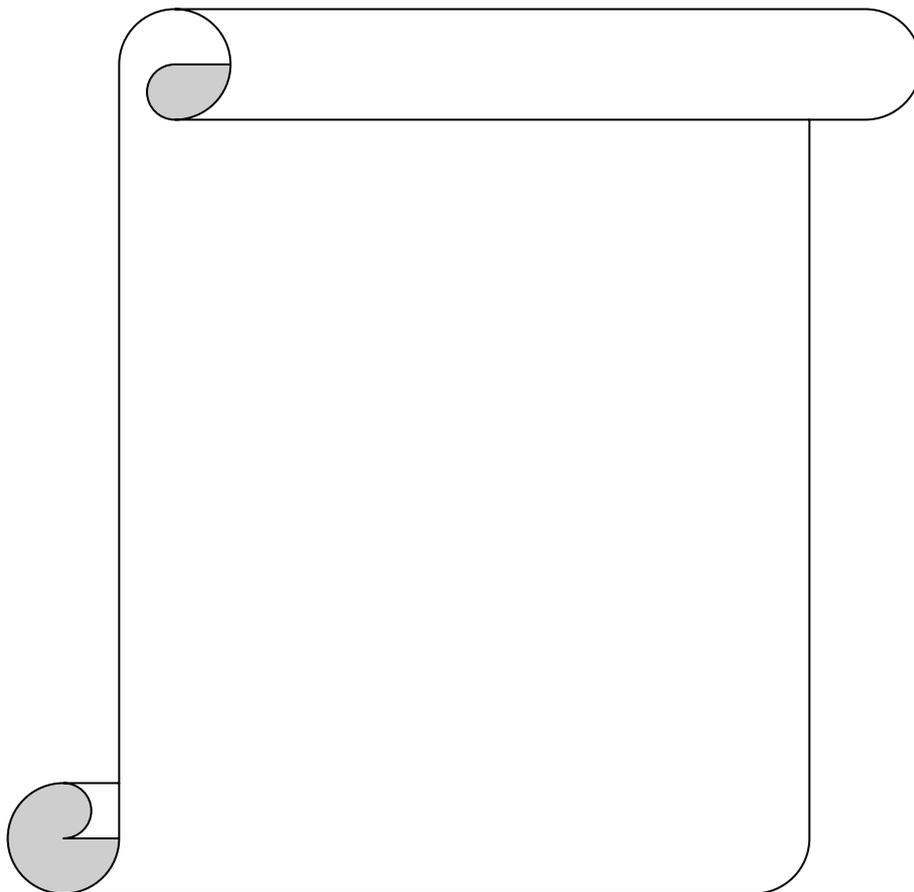
QUESTÃO 05 “Quando, anos mais tarde, outra criança de nosso mundo chegou a Nárnia, numa noite de neve, a luz ainda estava acesa. Essa aventura está de certo modo ligada s outras que estou acabando de contar.”

“Apesar de ele próprio não ter descoberto as propriedades mágicas do guarda-roupa, outra pessoa o fez. Foi esse o começo de todas as idas e vindas entre Nárnia e o nosso mundo, que estão contadas em outros livros.”

Esse trecho antecipa outra (s) história (s). O que você acha que vai acontecer? (Se você já tiver assistido a algum filme relacionado a esse livro, conte um pouco sobre suas descobertas).

APÊNDICE L – ATIVIDADE DE LEITURA FINAL DA 2ª FASE

QUESTÃO 06 [inclusa no módulo 05] Imagine que você deve convencer um (a) aluno (a) de outro 9º ano a ler esse livro. Escreva um bilhete para ele (a) contando um pouco da história, motivando a leitura! AAh... Não se esqueça de que o final nunca deve ser revelado!!



Até a próxima leitura!!