



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

**EDVANIA FERREIRA BANDEIRA**

**APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA: O GÊNERO CONTO NO  
DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES PARA A LEITURA**

**FORTALEZA - CE**

**2018**

EDVANIA FERREIRA BANDEIRA

APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA: O GÊNERO CONTO NO  
DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES PARA A LEITURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e letramentos.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

FORTALEZA - CE

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)

---

B165a Bandeira, Edvania Ferreira.

Aprendizagem de língua materna: o gênero conto no desenvolvimento de capacidades para a leitura /  
Edvania Ferreira Bandeira. – 2018.

199 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de  
Pós-graduação Profissional em Letras, Fortaleza, 2018.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.

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

1. Capacidades de leitura. 2. Mecanismos enunciativos. 3. Letramento literário. 4. Conto. I. Título.

CDD 410

---

EDVANIA FERREIRA BANDEIRA

APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA: O GÊNERO CONTO NO  
DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES PARA A LEITURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e letramentos.

Aprovado em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lúcia de Fátima Santos  
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Erotildes Moreira e Silva  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.

Aos meus pais, Edvan e Toinha.

Ao meu irmão, Éder.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da vida e fonte de toda a Sabedoria.

A meus pais, Francisco Edvan Bandeira e Antonia Ferreira Bandeira, pelo imenso amor, dedicação, cumplicidade e estrutura de nossa família.

Ao meu único e preferido irmão, Éder Ferreira Bandeira, pela amizade, pelas horas de conversa e pelo interesse científico que demonstra.

Aos colegas da turma 3 do PROFLETRAS/UFC, em especial, Carolina Abreu, Raquel de Maria, Ive Marian, Fernanda Costa, Érica Fraga, Flávia Barbosa e Aline Matos, pela amizade sincera, pelas reflexões, companheirismo nas angústias, nos trabalhos e nos momentos de alegria que nos proporcionaram muita aprendizagem.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, pelo encorajamento, amizade, confiança, brilhantismo profissional, dedicação e excelente orientação.

A todos os integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada – GEPLA/UFC, pelas valiosas contribuições teóricas e práticas e pela amizade construída.

Aos professores participantes da banca examinadora de Qualificação, Dr<sup>a</sup>. Carla Messias Ribeiro Hardmeyer e Dr. Fábio Delano Vidal Carneiro, pela atenção e pelos significativos comentários que me levaram à reflexão crítica do meu projeto.

Às professoras participantes da banca examinadora de Defesa, Dr<sup>a</sup>. Lúcia de Fátima Santos e Dr<sup>a</sup>. Maria Erotildes Moreira e Silva, pelo tempo dispensado à leitura deste trabalho e pelas valiosas colaborações e sugestões.

A todos os professores que fazem parte do PROFLETRAS/UFC, pelo engajamento nessa empreitada acadêmica e de transformação educacional e social.

Aos meus queridos alunos, motivo primeiro das minhas inquietações profissionais e inspiração para a realização deste trabalho.

Aos colegas professores e às diretoras da EM Bárbara de Alencar e EM Marieta Cals, pela atenção e interesse a mim dispensados e desejo de sucesso nessa empreitada profissional e pessoal.

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

A todos os meus parentes e amigos, que direta ou indiretamente colaboraram para a realização deste trabalho.

“[...] Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.”

(Clarice Lispector)

## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a promoção da aprendizagem de língua materna através do desenvolvimento de capacidades para a leitura que favoreçam o letramento literário. A pertinência de tal objeto se justifica pela necessidade de se promoverem práticas escolares que consigam aliar a leitura à reflexão geradora de construção de sentidos nos textos presentes em diferentes esferas sociais, incluindo-se o texto literário, com o intuito de superar as dificuldades inerentes ao processo de ler de maneira crítica. Para tal investigação, respaldou-se no aporte teórico-metodológico da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) e desenvolveu-se uma proposta de intervenção em que o principal objeto de análise envolveu a habilidade de identificar, a partir da leitura de contos de Clarice Lispector, os contextos de produção e os mecanismos enunciativos, a saber, as vozes e as modalizações, levando em conta a representação dos papéis sociais assumidos pelos personagens à luz do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (2009), além das contribuições de Braggio (1992) quanto às concepções de leitura historicamente construídas. A investigação foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Fortaleza-Ce e contou com a participação direta da professora-pesquisadora e dos alunos de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental da referida instituição. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se como procedimento metodológico uma adaptação para a leitura do modelo de Sequência Didática (SD) proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), além das etapas de uma aula comunicativa de leitura sugeridas por Cicurel (1991) e redefinidas por Leurquin (2014), e de algumas observações propostas por Cosson (2009) no tocante ao letramento literário. Na análise dos resultados, optou-se pelas técnicas de observação, descrição e análise reflexiva dos dados coletados a partir de material didático desenvolvido pela pesquisadora. A apreciação dos dados permitiu que fossem identificadas evoluções na compreensão de todos os níveis do folhado textual proposto pela teoria do ISD, em especial, das vozes e das modalizações presentes nos textos favorecendo, assim, uma melhor interpretação textual e o desenvolvimento crítico do leitor. Observou-se também o interesse dos estudantes pela prática da leitura literária a partir de um modelo de aula sistematizado e mediado pelo professor, proporcionando o desenvolvimento de outras práticas, como a oralidade, a escrita e as expressões artísticas. O trabalho foi válido também no sentido de haver permitido à pesquisadora refletir teoricamente sobre o seu agir profissional.

**Palavras-chave:** Capacidades de leitura. Mecanismos enunciativos. Letramento literário. Conto.

## RÉSUMÉ

Cette recherche a pour thème la promotion de l'apprentissage de la langue maternelle à travers le développement de compétences en lecture favorisant l'alphabétisation littéraire. La pertinence d'un tel objet est justifiée par la nécessité de promouvoir des pratiques scolaires qui combinent la lecture avec la réflexion génératrice du sens dans les textes présents dans différentes sphères sociales, y compris le texte littéraire, afin de surmonter les difficultés inhérentes à processus de lecture critique. Cette investigation, elle s'est soutenue sur la contribution théorique-méthodologique de la recherche-action (THIOLENT, 2011) et a été développée une proposition d'intervention dans laquelle l'objet principal d'analyse impliquait la capacité à identifier, à partir de la lecture de contes par Clarice Lispector, les contextes de production et les mécanismes énonciatifs, à savoir les voix et les modalisations, prenant en compte la représentation des rôles sociaux assumés par les personnages à la lumière du cadre théorique de l'Interactionnisme Sociodiscursif proposé par Bronckart (2009), en plus des contributions de Braggio (1992) à propos des conceptions historiquement construites de la lecture. L'enquête a été menée dans une école municipale de Fortaleza-CE et comprenait la participation directe de l'enseignant-chercheuse et des étudiants dans une classe de 8e année de l'école élémentaire de cette institution. Pour le développement de la recherche, il a été utilisé comme procédure méthodologique une adaptation pour la lecture du modèle de séquence didactique proposé par Dolz, Noverraz et Schneuwly (2004), et les étapes d'une classe de lecture communicative suggérées par Cicurel (1991) et redefinies par Leurquin (2014), et quelques notes proposées par Cosson (2009) concernant la littératie littéraire. Dans l'analyse des résultats, on a opté pour les techniques d'observation, de description et d'analyse réflexive des données collectées à partir du matériel didactique développé par la chercheuse. L'analyse des données a permis d'identifier des évolutions dans la compréhension de tous les niveaux du manuel proposé par la théorie ISD, notamment les voix et les modalisations présentes dans les textes favorisant ainsi une meilleure interprétation textuelle et le développement critique du lecteur. L'intérêt des élèves pour la pratique de la lecture littéraire a également été observé à partir d'un modèle de salle de classe systématisé et médiatisé par l'enseignant, fournissant le développement d'autres pratiques telles que l'oralité, l'écriture et les expressions artistiques. Le travail était également valable dans la mesure où il permettait au chercheur de réfléchir théoriquement sur son action professionnelle.

**Mots-clés:** Compétences en lecture. Mécanismes énonciatifs. Littératie littéraire. Conte.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ficha de leitura do livro <i>A menina Gotinha de Água</i> (Fragmento) .....	42
Figura 2 – Ficha de leitura literária no FI .....	43
Figura 3 – Ficha de leitura para o primeiro ciclo do EF II .....	44
Figura 4 – Ficha de leitura para 8º e 9º ano do EF .....	45
Figura 5 – Ficha de leitura para o ensino médio .....	46
Figura 6 – Proposta de SD adaptada à aula de leitura .....	97
Figura 7 – Contos selecionados para a realização da SD adaptada à aula de leitura .....	98
Figura 8 – Impressões do aluno A1 sobre o conto <i>Uma amizade sincera</i> .....	148
Figura 9 – Impressões do aluno A2 sobre o conto <i>Uma amizade sincera</i> .....	149
Figura 10 – Impressões do aluno A3 sobre o conto <i>Felicidade clandestina</i> .....	150
Figura 11 – Impressões do aluno A4 sobre o conto <i>Felicidade clandestina</i> .....	151
Figura 12 – Impressões do aluno A5 sobre o conto <i>Tentação</i> .....	152
Figura 13 – Impressões do aluno A6 sobre o conto <i>Tentação</i> .....	153
Figura 14 – Impressões do aluno A7 sobre o conto <i>Restos do carnaval</i> .....	154
Figura 15 – Impressões do aluno A8 sobre o conto <i>Restos do carnaval</i> .....	155

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Acompanhamento das atividades escolares .....	32
Gráfico 2 – Atividades no tempo livre.....	33
Gráfico 3 – Objetivos da leitura .....	33
Gráfico 4 – Dificuldades para a prática de leitura .....	34
Gráfico 5 – Como ampliar a prática de leitura .....	35
Gráfico 6 – Avaliações geradas pela falta de conhecimento de leitura .....	35
Gráfico 7 – Representações sobre a aula de leitura .....	36
Gráfico 8 – Representações sobre a aula de leitura ideal .....	37
Gráfico 9 – Resultados da EM Bárbara de Alencar no IDEB .....	73
Gráfico 10 – Resultados da EM Bárbara de Alencar no SPAECE .....	74
Gráfico 11 – Resultados iniciais e finais sobre o contexto de produção .....	146
Gráfico 12 – Resultados iniciais e finais da intervenção aplicada na escola .....	146

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Coordenadas gerais dos mundos discursivos .....	54
Quadro 2 – Etapas de uma aula interativa de leitura (LEURQUIN, 2014) .....	62
Quadro 3 – Sequência básica para o letramento literário (COSSON, 2009) .....	64
Quadro 4 – Questionário aplicado à funcionária da biblioteca escolar .....	77
Quadro 5 – Questionário aplicado aos professores .....	78
Quadro 6 – Questionário aplicado aos membros da gestão escolar .....	79
Quadro 7 – Questionário aplicado aos estudantes participantes da intervenção .....	79
Quadro 8 – Plano de aula 1 .....	87
Quadro 9 – Plano de aula 2 .....	88
Quadro 10 – Plano de aula 3 .....	91
Quadro 11 – Plano de aula 4 .....	93
Quadro 12 – Plano de aula 5 .....	95
Quadro 13 – Textos selecionados para a SD de leitura .....	102
Quadro 14 – Resumo dos procedimentos da etapa 1 .....	103
Quadro 15 – O contexto de produção do texto .....	103
Quadro 16 – Resumo dos resultados obtidos na atividade diagnóstica 1 .....	115
Quadro 17 – Características das tipologias textuais .....	116
Quadro 18 – Resumo dos procedimentos e atividades da etapa diagnóstica 2 .....	119
Quadro 19 – Resumo dos resultados da etapa diagnóstica 2 .....	125
Quadro 20 – Resumo dos procedimentos e atividades da etapa modular mediada 1 .....	128
Quadro 21 – Resumo dos procedimentos e atividades da etapa modular 2 .....	133
Quadro 22 – Resumo dos procedimentos e atividades da etapa avaliativa .....	140
Quadro 23 – Resumo dos resultados da etapa avaliativa .....	145

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EF	Ensino Fundamental
EM	Escola Municipal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GEPLA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada
HQ	História em Quadrinho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MinC	Ministério da Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Linguística
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
PROPESQ	Pró-Reitoria de Pesquisa
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Ceará
SD	Sequência Didática
SME	Secretaria Municipal da Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFC	Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>AS REPRESENTAÇÕES DA LEITURA NO ESPAÇO ESCOLAR .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1</b>	<b>O ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da leitura .....</b>	<b>24</b>
<i>2.1.1</i>	<i>A leitura na visão dos professores de Língua Portuguesa .....</i>	<i>24</i>
<i>2.1.2</i>	<i>A leitura na visão da gestão escolar .....</i>	<i>27</i>
<i>2.1.2.1</i>	<i>A visão da diretora .....</i>	<i>27</i>
<i>2.1.2.2</i>	<i>A visão do coordenador pedagógico .....</i>	<i>28</i>
<i>2.1.3</i>	<i>A leitura na visão da funcionária da biblioteca .....</i>	<i>29</i>
<i>2.1.4</i>	<i>A leitura na visão dos alunos .....</i>	<i>31</i>
<b>2.2</b>	<b>Práticas de leitura do texto literário na escola básica .....</b>	<b>38</b>
<i>2.2.1</i>	<i>Fichas de leitura: instrumentos de controle ou de construção de sentidos? .....</i>	<i>41</i>
<b>3</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>49</b>
<b>3.1</b>	<b>Interacionismo Sociodiscursivo: uma corrente da ciência do humano .....</b>	<b>49</b>
<i>3.1.1</i>	<i>O modelo de análise de textos do ISD .....</i>	<i>52</i>
<i>3.1.2</i>	<i>A arquitetura interna do texto no ISD .....</i>	<i>53</i>
<b>3.2</b>	<b>Os modelos de leitura e a formação de leitores críticos .....</b>	<b>58</b>
<b>3.3</b>	<b>A aula interativa de leitura proposta por Leurquin (2014) .....</b>	<b>61</b>
<i>3.3.1</i>	<i>As etapas de leitura definidas por Cosson (2009) para o letramento literário no EF .....</i>	<i>63</i>
<b>3.4</b>	<b>A conceituação de gênero: alguns apontamentos .....</b>	<b>64</b>
<i>3.4.1</i>	<i>O conto como instrumento para o letramento literário .....</i>	<i>66</i>
<i>3.4.2</i>	<i>Eventos e práticas de letramento a partir de contos de Clarice Lispector .....</i>	<i>68</i>
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>71</b>
<b>4.1</b>	<b>Caminhos percorridos para a elaboração da proposta metodológica .....</b>	<b>71</b>
<b>4.2</b>	<b>O universo de aplicação da metodologia .....</b>	<b>72</b>
<b>4.3</b>	<b>Método de procedimento: a pesquisa-ação .....</b>	<b>75</b>
<i>4.3.1</i>	<i>A pesquisa bibliográfica .....</i>	<i>76</i>
<i>4.3.2</i>	<i>A fase exploratória .....</i>	<i>76</i>
<i>4.3.3</i>	<i>A fase diagnóstica .....</i>	<i>81</i>
<i>4.3.4</i>	<i>O aprofundamento teórico-metodológico .....</i>	<i>83</i>
<i>4.3.5</i>	<i>A fase de seminário .....</i>	<i>83</i>

4.3.6	<i>A elaboração de material interventivo</i> .....	84
4.3.7	<i>A aplicação do material interventivo</i> .....	97
4.3.8	<i>A análise dos resultados</i> .....	100
4.3.9	<i>A divulgação dos resultados</i> .....	100
5	<b>ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	101
5.1	<b>A participação dos alunos na SD de leitura e recorte para a análise</b> .....	101
5.2	<b>Análise da apropriação das habilidades de leitura através da aplicação da SD</b> .....	101
5.2.1	<i>Análise da etapa 1</i> .....	102
5.2.1.1	<i>Texto 1: Notícia</i> .....	104
5.2.1.2	<i>Texto 2: Crônica</i> .....	105
5.2.1.3	<i>Texto 3: Entrevista</i> .....	106
5.2.1.4	<i>Texto 4: Conto de terror</i> .....	107
5.2.1.5	<i>Texto 5: Conto psicológico</i> .....	109
5.2.1.6	<i>Texto 6: Diário íntimo</i> .....	111
5.2.1.7	<i>Texto 7: Verbete de enciclopédia</i> .....	112
5.2.1.8	<i>Texto 8: Peça teatral</i> .....	113
5.2.2	<i>Análise da etapa 2</i> .....	117
5.2.3	<i>Análise da etapa 3</i> .....	126
5.2.4	<i>Análise da etapa 4</i> .....	132
5.2.5	<i>Análise da etapa 5</i> .....	138
5.3	<b>Práticas de leitura literária na sala de aula: algumas produções reflexivas dos alunos</b> .....	147
6	<b>CONCLUSÃO</b> .....	157
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	163
	<b>APÊNDICE A – CADERNOS DE ATIVIDADES ELABORADAS PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA</b> .....	172
	<b>ANEXO A – TERMO DE ASSENTIMENTO</b> .....	195
	<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	197

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura desempenha um papel fundamental na efetivação das diversas práticas sociais a que estamos expostos em sociedades que se baseiam em relações grafocêntricas (KATO, 2005; SOLÉ, 1998). Ler, como nos ensina Soares (2016, p. 9), “é instaurar uma situação discursiva” e, por isso mesmo, deve ser estudado com interesse científico e ensinado como elemento essencial na inserção do indivíduo e de seus discursos no meio social a que pertence. Tal prática não se constitui tarefa de fácil, mas deve ser ensinada como habilidade necessária ao uso interacional da língua e implementada nas práticas educativas desde o início da escolarização.

Os documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>1</sup> para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica preconizam que os estudantes devem ser preparados para reconhecer e utilizar diversos tipos de textos orais e escritos procurando, de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. (BRASIL, 1998).

Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens terem acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. A partir dessa consciência e objetivando colaborar com o ensino que parte da reflexão acadêmica que repercute no agir professoral (CICUREL, 2011), o presente trabalho intitulado “Aprendizagem de língua materna: o gênero conto no desenvolvimento de capacidades para a leitura”, constitui-se no resultado de reflexões teóricas acerca da problemática da leitura escolar e de uma proposta de intervenção prática realizada em uma escola pública da rede municipal de Fortaleza-Ce.

Tal discussão se justifica pela necessidade constatada durante nossa prática como professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (EF) de colaborar com a supressão de uma lacuna histórica existente nesse nível de ensino no que diz respeito ao trabalho que envolve as práticas de leitura, principalmente, a leitura do texto literário na aula de língua materna. Esta pesquisa surge de inquietações vividas durante vários anos de experiência com ensino de leitura e de interpretação de textos e do desejo de oferecer uma contribuição para a experiência de leitura na escola, em especial, a experiência com o texto literário.

---

<sup>1</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) são diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina escolar.

De acordo com Leite (2009), no dia-a-dia do ambiente escolar, os alunos estão expostos a novos conteúdos expressos em língua oral e escrita e a experiência de não compreender o que se lê ou o que se ouve é muito comum e, na prática, inevitável, devido à pouca exploração da leitura pelos estudantes e à superficialidade com que os estudos de texto, muitas vezes, têm sido trabalhados nos livros didáticos.

Outro fator que justifica o interesse no desenvolvimento de práticas pedagógicas que fomentem a leitura revela-se nos resultados obtidos pelas escolas de modo geral e em nosso caso, pela escola em que foi aplicada esta pesquisa, nas avaliações externas de caráter estadual, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)<sup>2</sup>. Na última amostragem do exame, somente 10,8% dos estudantes atingiram o nível de proficiência em leitura considerado adequado. Analisando-se também os indicadores nacionais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>3</sup>, o índice de aprendizagem adequada de leitura e de interpretação de textos nessa mesma instituição só alcançou a marca de 25% dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Nas aulas de língua portuguesa, a percepção desses problemas é mais evidente, principalmente, mas não se limitando, à leitura de textos literários. Um dos argumentos que concorre para evidenciar esse fato é que ainda não existe, no ensino fundamental, uma consciência por parte dos educadores de que a literatura trabalhada de maneira sistemática favoreça a ampliação da competência leitora e da aprendizagem global dos alunos (LEITE, 2009, MAIOLINI, 2013; ZAPPONE, 2008; 2009). Tal afirmação se constata na ausência, principalmente no ensino público, do trabalho sistemático com obras literárias, recursos de reconhecida importância para a formação leitora, uma vez que não só concorrem para ampliá-la, como também favorecem a formação da consciência crítica dos alunos.

Outro fator não menos importante no tratamento dado ao texto literário no ambiente escolar, diz respeito à necessidade de o professor também se sentir motivado à leitura de literatura, pois seu interesse e sua experiência enquanto leitor literário servirão como influência positiva que ajuda a criar expectativas no futuro leitor e colabora com a inserção desse novo aprendiz em contato com as práticas sociais advindas da leitura literária.

---

<sup>2</sup> Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. Implementado em 1992 pela Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Ceará (SEDUC), com o objetivo de promover um ensino de qualidade e igualitário para todos os alunos da rede pública do estado, servindo também como parâmetro para as secretarias de educação dos municípios.

<sup>3</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica. Instituído na década de 90 com o objetivo de realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho dos estudantes.

(AGUIAR, 2013, COSSON, 2009; MATSUSHITA; CARVALHO, 2014; ZAPONNE, 2009; ZINANI; SANTOS, 2013).

Os PCN e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/96, denotam uma concepção do ensino de literatura no Ensino Fundamental II (EF II) pautada na formação do leitor e do cidadão. A crítica que Cosson (2009, p. 22) faz à interpretação desses documentos se baseia no fato de no EF “o sentido de literatura ser tão extenso que englobe qualquer texto que tenha parentesco com a ficção e a poesia”. Na verdade, o limite para essa apreciação deveria ser observado, na visão do estudioso, pela temática e pela linguagem dos textos apresentados aos educandos.

Dessa maneira, é de fundamental importância investir em um ensino de língua materna que valorize o letramento literário enquanto prática social (COSSON, 2009), e com o que preconizam os PCN, ou seja, a utilização de gêneros literários no ensino fundamental como forma de estreitar o vínculo entre leitor-texto-autor (SOARES, 2016).

Esta investigação está localizada no Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA/UFC) e possui relações diretas com uma pesquisa maior sobre ensino, aprendizagem e formação de professores, desenvolvida dentro do Departamento de Letras Vernáculas, cujo objetivo maior é analisar o trabalho do professor e intervir positivamente em seu agir professoral (CICUREL, 2011). A proposta de intervenção apresentada neste trabalho foi construída a partir da observação de situações vividas pela professora pesquisadora no tocante à necessidade de se desenvolverem mecanismos que possibilitem aos alunos uma formação leitora com vistas à criticidade.

Ao buscarmos desenvolver um trabalho com os gêneros literários em sala de aula de EF, encontramos dificuldades peculiares que vão desde à disponibilidade de materiais didáticos que valorizem a apropriação desse tipo de leitura pelos estudantes do ensino básico até o alheamento dos aprendizes quanto a mecanismos de leitura eficazes para a construção de uma compreensão global dos sentidos do texto, o que pode justificar os baixos índices de proficiência em leitura nas séries finais nesse nível de ensino.

A partir dessas constatações, o presente trabalho procurou responder o seguinte questionamento: De que maneira as categorias de análise de textos do ISD colaboram no desenvolvimento de capacidades de leitura em língua materna de alunos de 8º ano do EF, subsidiada por contos?”

Uma das possibilidades de resposta a essa indagação é a de que o ensino-aprendizagem de leitura a partir de textos literários em salas de aula de EF do modo por nós desenvolvido era ineficiente, evidenciando a pouca noção teórico-prática na elaboração de

materiais didáticos e na consciência de que é o professor que atua como agente mediador das práticas de leitura na escola, proporcionando uma atividade interativa e voltada à formação de leitores proficientes e críticos.

Dessa maneira, defendemos que o letramento literário de turmas de 8º ano de EF pode ser aperfeiçoado através da mediação do professor no processo de leitura e de análise de textos do gênero *conto*. Assim, concebemos como o objetivo principal de nossa investigação refletir sobre as práticas de ensino de língua materna com o intuito de intervir produtivamente na didática de ensino da leitura, contribuindo com o propósito do letramento literário na sala de aula de 8º ano do EF.

O objeto central de nosso trabalho foi ampliar das capacidades que favorecem a leitura dos alunos apoiadas nas categorias de análise textual do Interacionismo Sociodiscursivo proposto por Bronckart (2009) e subsidiadas por contos da escritora Clarice Lispector na promoção de aprendizagens de leitura produtivas.

Como objetivos específicos desse trabalho elencamos os seguintes: Propiciar o entendimento dos mundos representados no gênero literário *conto*, levando em conta os papéis representados pelos personagens; Ensinar o aluno a identificar as vozes dos personagens através do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e compreender o papel dessas entidades do texto em prol às práticas sociais discursivas; Ensinar ao aluno como se articulam as modalizações a favor do conteúdo temático dos contos estudados e os posicionamentos dos personagens com relação a determinadas situações sociais tematizadas.

Para atingir esses objetivos, assentamo-nos no aporte teórico metodológico da pesquisa-ação, descrita por Thiollent (2011) para a elaboração de todas as etapas desta pesquisa, que teve como produto prático a realização de uma proposta interventiva de leitura em sala de aula com vistas ao letramento literário e que contou com a participação ativa da professora-pesquisadora e dos alunos de uma turma de 8º ano de uma escola municipal de Fortaleza-Ce.

Como subsídio às aulas de leitura de nossa pesquisa utilizamos o conto, pela experiência que os estudantes já possuem com textos desse gênero discursivo desde o início da escolarização – contos de fadas, maravilhosos, de terror, etc. – e antes mesmo dela, uma vez que historicamente advêm da tradição oral, antecedendo, assim, o próprio sistema escrito (MOISÉS, 2012).

Outro aspecto de relevância para nossa seleção foi o fato de o conto pertencer a uma sequência textual familiar aos estudantes, a narração, e constituir-se como gênero

literário de fácil leitura em períodos de tempo que estivessem inseridos dentro das horas-aula definidas para a realização da proposta. O conto propicia um trabalho produtivo em sala de aula, como defendem Souza e Kist (2013, p. 268), “devido a seu poder de síntese, economia de meios e rápida leitura; diferentemente de um romance, é um gênero que propicia agilidade e facilidade sistemática para gerar um interesse nos alunos em formação enquanto leitores ativos”.

Diante das diversas abordagens que buscam compreender os processos envolvidos na leitura, nosso trabalho se fundamentou na concepção sociopsicolinguística descrita por Braggio (1992) e no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (2009), com a intenção de conduzir os estudantes à identificação dos mecanismos enunciativos das vozes e modalizações que correspondem ao terceiro nível do folhado textual descrito pelo estudioso e que concorrem “para o estabelecimento da *coerência pragmática* do texto, explicitando, por um lado, as diversas avaliações [...] que podem ser formuladas a esse respeito [...] e de outro, as próprias fontes dessas avaliações: [...]” (BRONCKART, 2009, p. 319). Também nos serviu como fundamento teórico o contexto de produção que possibilita mobilizar os *mundos representados* na perspectiva de Bronckart (2009), a partir de Habermas, pelo leitor e pelo produtor do texto.

Importantes trabalhos têm examinado as dinâmicas do trabalho com leitura em ambientes educacionais. Dentre esses pesquisadores, podemos citar Leurquin (2001; 2014), Leurquin e Carneiro (2014), Braggio (1992), Chiapinotto (2009), Gualberto (2013), Souza e Kist (2013), Parahyba e Leurquin (2015), Carvalho (2002), Almeida (2008), entre outros. Destacam-se também proffcuas investigações no campo de compreensão do letramento, cujas contribuições para o ensino precisam ser cada vez mais divulgadas, a saber, Kleiman (2002; 2004), Kleiman e Assis (2016), Magalhães (2012), Rojo (2013; 2015), Soares (2004; 2011; 2016), Street (2014), Tfoní (2010), etc. Percebe-se, portanto, que a atenção dada ao tema da leitura e do letramento estão em consonância com as preocupações daqueles que pensam a educação, justificando, assim, nossa escolha por este tema.

Muitos trabalhos têm sido elaborados<sup>4</sup> também em relação a um tipo específico de letramento, produto central de nossa pesquisa, o *letramento literário*, que encontra expoentes dentro do campo dos estudos literários e também na área da Linguística Aplicada, uma vez que a capacidade de formação de um leitor interativo e crítico através do texto literário é também objeto de nosso interesse.

---

<sup>4</sup> Cf. Carvalho (2002), Carvalho e Santos (2016), Cosson (2009; 2013), Zappone (2008; 2009), Zilberman (2007), Pinheiro e Ramos (2013), Loureiro e Santos (2010), Zinani e Santos (2013).

O projeto guarda relação com alguns resultados de estudos já publicados. No âmbito da leitura e da didática, temos o trabalho de Leurquin (2014), que propõe as etapas de uma aula interativa de leitura, originada por Cicurel (1991) e editadas por Leurquin (2001). Em 2014, esta autora sugere uma releitura da proposta demonstrando a importância das teorias do texto para o desenvolvimento de uma aula de leitura (LEURQUIN, 2014). Essa proposta vem sendo divulgada por Leurquin em coautoria de orientandos de pesquisas de pós-doutoramento supervisionados pela estudiosa. Neste âmbito, ressaltamos o artigo publicado com Parahyba (2015) em que Leurquin trata da leitura e Parahyba, do processo da escrita com base em estudos desenvolvidos, respectivamente, na UFC e UFPE (PARAHYBA; LEURQUIN, 2015).

Outras pesquisas pertinentes foram a dissertação de Barbosa (2016), que alia o quadro teórico do ISD e seus níveis de compreensão do texto à proposta de uma sequência didática adaptada às aulas de leitura para trabalhar os gêneros jornalísticos e a de Santos (2016), que investiga a compreensão dos mecanismos enunciativos no gênero crônica por estudantes do 9º ano do EF.

Na esfera da leitura dos gêneros literários, em especial, o conto, encontramos a proposta de Leite (2009), tese que analisa os mecanismos enunciativos das vozes e das modalizações, perspectiva textual do ISD de Bronckart (2009), a partir de contos presentes em livros didáticos do ensino médio e dissertação de Maiolini (2013) propõe o letramento literário através da leitura de contos infanto-juvenis presentes em livros didáticos de ensino fundamental, utilizando-se da proposta enunciativo-discursiva de Bakhtin.

É pertinente dizer que defendemos o conceito de letramento literário definido por Cosson (2009) entre outros estudiosos do letramento de forma geral, uma vez que toma por objetivo a promoção de práticas de leitura significativas e socialmente situadas a partir de textos de Clarice Lispector, escritora que figura entre aqueles que, no dizer de Bosi (2015), produziram as novas tendências do conto brasileiro contemporâneo.

No tocante à construção da proposta interventiva, utilizamos as contribuições de Cosson (2009) para a sistematização de etapas para a aula de leitura no EF, que ele denomina *sequência básica para o letramento literário*; também levamos em conta o modelo de *aula interativa de leitura* que agrega elementos práticos para uma aula de leitura definidos por Cicurel (*apud* LEURQUIN, 2001) e revistos por Leurquin (2014) a partir dos procedimentos de análise do ISD (MACHADO E BRONCKART, 2009).

Como forma de sistematizar o trabalho com a leitura do gênero conto, nos beneficiamos de algumas indicações da proposta das Sequências Didáticas (SD) descrita por

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), quanto à estrutura de módulos trabalhados sequencialmente para sanar as dificuldades no ensino da produção de um gênero oral ou escrito. Uma característica de nosso trabalho foi a adequação do método da SD, ao ensino de leitura, capacidade da ordem da recepção.

Este trabalho se estruturou em quatro capítulos, dispostos da seguinte maneira: no primeiro capítulo, intitulado “As representações da leitura no espaço escolar”, discutimos sobre os conceitos historicamente elaborados a respeito das funções que a leitura desempenha no ambiente escolar, sob a ótica dos principais sujeitos envolvidos no processo educativo – professores, gestores, assistente da biblioteca e alunos – através da aplicação de questionários de pesquisa e finalizamos com o exame de um dos recursos mais utilizados por professores no trabalho com a leitura do texto literário na escola básica – as fichas de leitura – indicando limitações e sugestões para um trabalho de leitura mais produtivo.

No próximo capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que respaldam nosso trabalho, a partir do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2009) e de suas categorias de análise de textos. Apoiados em Braggio (1992), fizemos também um percurso pelos modelos de leitura que baseiam as concepções teórico-práticas historicamente construídas e influenciam o agir professoral (CICUREL, 2011). Ainda neste capítulo, justificamos a escolha da base teórico-metodológica que está no cerne da intervenção por nós realizada, apresentando as etapas para uma aula interativa de leitura que dialoga com o modelo de análise de textos proposto pelo ISD (LEURQUIN, 2014), além da descrição das etapas de leitura facilitadoras do letramento literário no EF (COSSON, 2009), e algumas apreciações sobre a conceituação do *conto* enquanto gênero de especificidade literária e a promoção da leitura de contos claricianos no ambiente escolar.

O capítulo seguinte refere-se aos procedimentos metodológicos e nele foram apresentadas as bases epistemológicas que delineiam a metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), teoria que orientou todas as etapas de nosso trabalho, além dos caminhos percorridos para a realização desta pesquisa, os procedimentos de coleta e de seleção de dados, o contexto em que se deu a investigação, os sujeitos envolvidos, os materiais utilizados na proposta interventiva com foco no ensino de leitura aplicada em sala de aula e que se serviu das contribuições da proposta das sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), além das etapas de trabalho com a leitura comunicativa (LEURQUIN, 2014) e com o texto literário (COSSON, 2009).

No último capítulo, apresentamos os resultados da intervenção didática aplicada, analisando a participação dos alunos nas atividades propostas. Fizemos a análise dos dados

obtidos e verificamos se os objetivos iniciais foram alcançados. Para tanto, explicitamos a percepção do contexto de produção nos contos trabalhados e refletimos sobre a aprendizagem dos elementos do nível enunciativo – vozes e modalizações – dentro de um universo maior de construção dos sentidos dos textos, através de atividades interativas pautadas na mediação do professor.

Na sequência, apresentamos algumas conclusões e considerações finais sinalizadoras de alguns questionamentos que podem esboçar os caminhos para futuras pesquisas.

Nossa dissertação, portanto, consistiu em uma pesquisa sobre o ambiente escolar enquanto espaço promotor da aprendizagem de língua materna através do desenvolvimento de capacidades de leitura que favoreçam o letramento literário, tendo como aporte teórico principal o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Considerou-se a abordagem deste estudo como qualitativa, uma vez que a reflexão sobre os fatos foi utilizada para a elaboração de ações de interferência na realidade investigada (THIOLLENT, 2011). A pesquisa, portanto, teve como campo de ação a Linguística Aplicada, estando relacionada ao trabalho do professor, à linguagem, ao ensino e à aprendizagem.

Por fim, este trabalho figura como tentativa de proposta teórico-metodológica para ser utilizada em diversas situações de aula e modalidades de ensino, oferecendo ao professor e aos alunos uma experiência de trabalho com a língua materna que possibilite o desenvolvimento de habilidades de leitura aliadas ao necessário letramento literário a que estes estudantes têm direito. (CANDIDO, 1995).

## 2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA LEITURA

Muito se tem discutido sobre o conceito e a funcionalidade da leitura e, por sua vez, sobre os métodos mais assertivos para o desenvolvimento das práticas leitoras no ambiente escolar. Os sentidos da leitura não devem ser compreendidos como únicos tampouco definitivos e exigem de todos os estudiosos e profissionais que atuam no ambiente pedagógico uma reflexão voltada à inserção do educando nas práticas sociais que se concretizam por meio da leitura e da escrita. (KLEIMAN, 2004; SOARES, 2011; SOLÉ, 1998).

No entanto, a consciência de que a escola é o principal espaço responsável por desenvolver práticas que buscam diversificar as aprendizagens relativas à leitura e às demais competências discursivas do educando, como a produção oral e escrita, ainda precisam ser trabalhadas de forma mais efetiva entre os membros que a compõe.

Os documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica, em vigor desde 1998, preconizam que os estudantes devem ser preparados para reconhecer e utilizar diversos tipos de textos orais e escritos procurando, de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. (BRASIL, 1998).

Galvão e Batista (1999), em ensaio sobre a leitura na escola primária brasileira desconfiam de que a evolução dos modos de compreender a leitura, implementadas nos documentos oficiais para a educação brasileira<sup>5</sup> e nos inúmeros estudos sobre a formação do professor de língua materna<sup>6</sup>, ainda não façam parte do cotidiano prático de muitas escolas. Os autores advogam que:

Essa suposta "evolução", porém, não parece ter se dado para todos e parece estar concentrada mais nos discursos sobre a leitura e seu ensino e na realidade de algumas poucas escolas. Estudos e pesquisas que procuram analisar o cotidiano da escola - em seu passado e em seu presente - mostram que embora haja diversos fatores de mudança e transformação, as práticas escolares tendem a restringir fortemente a oferta de leitura e a formação de leitores. (GALVÃO; BATISTA, 1999, grifos do autor).

<sup>5</sup> Cf. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96)./ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998./ BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE. (Lei nº 13.005/2014). / FORTALEZA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Expectativas de aprendizagem no ensino fundamental II. Fortaleza: SME, 2015.

<sup>6</sup> Cf. Liberato e Fulgêncio (2007); Kleiman e Moraes (1999); Bortoni-Ricardo (2012); Leurquin (2001; 2014); Leurquin e Parahyba (2015); Carvalho (2002), entre outros.

A consciência de que ainda persistem na escola práticas de leitura cristalizadas pela tradição e sem uma efetiva atividade mediadora por parte do professor convoca todos os segmentos que atuam na dinâmica pedagógica a refletirem sobre as representações que se fazem desse processo complexo, porém imprescindível às efetivas aprendizagens dos educandos.

Partindo da premissa de que a leitura é uma prática inserida nas relações que ocorrem em todos os espaços sociais, entender o significado dessa atividade para um determinado grupo pressupõe a análise das práticas de leituras que fazem parte do contexto em que esse grupo social está inserido.

Dessa forma, tendo por finalidade a descoberta dos fatores que influenciam as práticas de leitura desenvolvidas na escola, buscamos analisar as relações existentes entre as formas de conceber o ato de ler, ou seja, as representações dessa atividade social, a partir de questionários de pesquisa aplicados aos segmentos representativos das práticas pedagógicas escolares, a saber, professores de Língua Portuguesa, funcionária da biblioteca, diretora, coordenador pedagógico e alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Fortaleza-Ce.

A escola foco da investigação é a mais antiga do bairro e a única que oferece Ensino Fundamental II na comunidade em que está inserida, servindo também aos bairros adjacentes, o que justifica a alta procura por matrículas e salas de aula com média de 38 a 42 alunos. A estrutura física é antiga e reduzida, não possuindo ambientes como quadra coberta, sala de vídeo e biblioteca com espaço físico e acervo convidativo para os estudantes.

A pertinência dessa investigação de caráter diagnóstico, inserida dentro do contexto maior de realização deste trabalho<sup>7</sup> se justifica pela natureza das relações estabelecidas dentro do ambiente escolar, compreendido, por sua vez, como célula formal onde se desenvolvem diversas atividades de linguagem responsáveis pelas representações coletivas que são construídas historicamente. (BRONCKART, 2009; BUTTLER, 2009).

Utilizamos como instrumento de coleta questionários elaborados para registro e medição dos dados com os seguintes requisitos: validade, confiabilidade e precisão nas respostas dos colaboradores da pesquisa. A pesquisa buscou compreender as concepções dos diferentes segmentos que participam das dinâmicas da escola, investigando o modo como esses grupos representam as práticas leitoras no seu discurso.

---

<sup>7</sup> Todos os detalhes da etapa diagnóstica dessa investigação estão descritos no capítulo de Procedimentos Metodológicos.

Passemos à análise das principais respostas obtidas com vistas à reflexão sobre o contexto formal do ensino-aprendizagem da leitura.

## **2.1 O ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da leitura**

Compreendendo a leitura como um processo discursivo necessário ao atendimento das demandas da vida moderna que exigem dos indivíduos a inserção no meio social, através de atividades linguageiras socialmente situadas, ou seja, práticas de letramento, buscou-se conhecer as visões que permeiam a leitura no ambiente escolar. Essa investigação foi útil no sentido de que identificou as condutas presentes nos discursos dos diferentes grupos responsáveis pelos processos formais de escolarização. Dessa forma, conheçamos as respostas dadas a essas questões pelo grupo dos professores de língua materna participantes.

### ***2.1.1 A leitura na visão dos professores de Língua Portuguesa***

Os professores participantes dessa pesquisa atuam na disciplina de Língua Portuguesa nas séries finais do EF – 8º e 9º anos. No questionário aplicado a esse grupo versavam questões sobre o perfil do professor como leitor e como profissional a quem prioritariamente é delegada a responsabilidade de ensinar as práticas de leitura, assim como as avaliações que ele faz sobre o seu próprio trabalho e sobre o aprendizado dos alunos. Dessa forma, tivemos cinco professores convidados a participar, dos quais apenas um se recusou, segundo ele porque pensava que o questionário traria apenas perguntas objetivas, não estando “a fim” de responder perguntas subjetivas.

Das profissionais respondentes, todas do sexo feminino, verificou-se que duas são graduadas há menos de dez anos; uma, há menos de 20 anos e outra há mais de 20 anos. Em relação à titulação, duas possuem curso de especialização em gestão escolar e coordenação pedagógica; outra possui doutorado em Linguística e a última, apenas graduação. Essas respostas nos revelam que as professoras da escola buscam atualização de seus conhecimentos, ao mesmo tempo que as especialistas revelam na escolha do curso de pós-graduação uma intenção de assumirem cargos de gestão num futuro possível.

Sobre o perfil de leitoras, apenas a professora doutora admite ler mais de três livros por mês, enquanto as demais admitem ler apenas um ou menos. Dentre as leituras mais frequentes figuram livros científicos e livros didáticos. Questionadas sobre o formato de leitura que mais praticam, metade revela que prefere o livro impresso e a outra metade prefere

as plataformas digitais, como celulares, *notebooks*, *tablets* e leitores digitais. Essa tendência pela leitura em formato eletrônico vem ao encontro do refinamento das mídias digitais como plataformas de acesso à leitura (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013). No caso do grupo de professores, essa nova habilidade se configura, segundo eles, como meio de facilitação da leitura, pois permite a maior mobilidade no acesso e leituras diversificadas. Já a metade das professoras respondeu que são mais acostumadas aos livros impressos.

Quanto à concepção de leitura que admitiam possuir, somente a professora doutora definiu que a leitura deve proporcionar a inserção social dos alunos; outras respostas a esse questionamento se deram a partir da visão de que ler promove a aquisição de conhecimentos, proporciona o desenvolvimento do intelecto e a capacidade de compreender e interpretar, além de influenciar a expressão oral e escrita. As definições apresentadas aproximam a visão dos professores de conceitos tradicionais de leitura, de vertente empírica e cognitivista (BRAGGIO, 1992), não reconhecendo o aprendiz como sujeito que constrói conhecimentos a partir de sua situação histórica e sociocultural, fatos que refletem a manutenção de práticas hierarquizantes, classificatórias e que autorizam a conservação das relações de poder nas relações de ensino e aprendizagem.

Como forma de comparar a definição das atividades práticas de leitura, indagamos às professoras como elas avaliavam a boa leitura. Metade das respondentes associaram a boa leitura à fluência e ao respeito à pontuação; já a outra metade compreendeu a leitura de modo diverso, levando em conta a capacidade de o aluno relacionar o conteúdo com os conhecimentos prévios, entender as implicações do contexto e uma mencionou, ainda, que ler bem é conhecer os gêneros textuais. Essa nova realidade sinaliza para uma tentativa de aproximar a prática de leitura de uma noção que leva em conta o contexto e os conhecimentos que o leitor mobiliza antes de adentrar na leitura. No entanto, ainda persiste a visão da leitura como ferramenta para atingir outros objetivos, como o treino de pronúncia, que provoca apenas reações mecânicas e não propiciam a reflexão do conteúdo do texto. (SILVA; CARBONARI, 1998).

No tocante às dificuldades relatadas pelos professores quanto à prática da leitura na sala de aula, foram mencionados a falta de hábito, as deficiências que os alunos ainda trazem quando chegam ao EF II, o que gera dificuldades ainda maiores de compreensão, a quantidade numerosa de alunos por sala, que gera barulho e indisciplina, a falta de tempo e o fato de alguns não gostarem de ler – segundo os próprios alunos – a falta de interesse/curiosidade, o cansaço, a dificuldade de compreensão, fatores que levaram a

totalidade das professoras a deduzir que os estudantes nunca ou raramente praticam a leitura em casa.

Quanto às práticas de leitura em sala de aula, todas as respondentes afirmaram proporcionar momentos prática da leitura silenciosa dos assuntos do livro didático, a leitura em voz alta, individual e coletivamente, a conversa mediada pelas professoras, sobre a progressão temática dos textos e o uso de outros materiais, além do livro didático para incentivar a leitura, além de afirmarem que leem para os alunos para dar exemplo de fluência e facilitar a compreensão, mostrar seu envolvimento com a leitura e servir como referencial de leitor.

Sobre os textos que selecionados para as aulas de leitura, todas afirmaram que a maioria das leituras provém do livro didático que, segundo elas, configura-se como o grande vínculo do professor e do aluno da escola pública, além de textos de gêneros variados, com temas atuais e de interesse dos estudantes, que possuam múltiplas linguagens (visual e verbal) e textos clássicos, que estimulem a aquisição de vocabulário. Questionadas sobre a percepção do progresso nas habilidades leitoras dos alunos durante o ano letivo, todas as professoras responderam que sim, em especial no aumento da compreensão dos textos, incentivo a retirar livros na biblioteca, e aumento da participação na aula além da melhoria da expressão escrita e oral.

Por fim, a última pergunta pediu aos professores uma avaliação da influência do trabalho escolar no incremento da aprendizagem da leitura. Das quatro participantes da pesquisa, três concordaram que a prática da leitura leva os alunos a perceberem sua importância para o aprendizado de todas as disciplinas, além de ajudar a desenvolver as estratégias de argumentação e inferências. A única respondente que discordou, justificou que a escola pública não oferece recursos estimulantes à aprendizagem, como os recursos tecnológicos, o que limitaria, segundo ela, o trabalho do professor, além de concluir que o público atendido pela escola pública também é limitado e muitas situações comunicativas são apenas imaginadas.

Em conclusão, evidenciam-se pelos discursos das professoras das séries finais do EF, a combinação por vezes concorrente dos conceitos e das práticas de leitura implementadas em sala de aula, destacando-se modelos que valorizam a prática oral desconectada das práticas de engajamento dos estudantes nas dinâmicas que envolvem a construção de sentidos nos e pelos textos, estratégias que concorrem para desestimular a indisciplina e o desinteresse e favorecem a apreensão das práticas sociais mediadas pela linguagem.

### ***2.1.2 A leitura na visão da gestão escolar***

Geralmente ligados a atividades administrativas e/ou de cunho legal no ambiente da escola, consideramos pertinente para nosso estudo conhecer a visão do gestor no que diz respeito às práticas pedagógicas ligadas à leitura, manifestadas no ambiente escola. Também nos interessou conhecer as representações de leitura construídas pelo coordenador pedagógico, elemento de conexão entre a gestão escolar e os professores.

Os questionários elaborados para esse grupo continham perguntas idênticas, mas que geraram posicionamentos particulares, dado o contexto social e funcional em que cada um está situado no contexto maior da escola. Os dois aceitaram responder as questões, mas demoraram muitas semanas para devolvê-las à pesquisadora, sob a justificativa de estarem ocupados ou de haverem esquecido de preencher. Observemos as respostas separadamente.

#### ***2.1.2.1 A visão da diretora***

Graduada em Pedagogia há 25 anos e em Matemática há 15, a diretora assume cargos de gestão escolar há 11 anos e trabalha na instituição em que a pesquisa foi realizada desde 2013. Sobre a prática de leitura, ela informa que faz muito tempo que leu um livro de romance completo e que o que lê com mais frequência são documentos relativos à gestão da escola, como atas, memorandos, tomada de preços, circulares, boletins, entre outros, preferindo os textos impressos, apesar de ler bastante na tela do computador.

Sobre a função da leitura, a gestora entende que ela serve como fonte de conhecimento e para ajudar a melhorar a vida dos alunos no futuro no mundo do trabalho. Também acrescentou que a leitura serve como passatempo para os que gostam de ler. Em sua percepção, ler bem é não cometer erros e entender o que leu. Quanto à existência de projetos de leitura apoiados pela gestão, a participante afirma que todos os projetos, celebrações e eventos realizados na escola e na sala de aula têm o apoio da gestão, e afirmou que as maiores dificuldades que encontra no trabalho não só com a leitura, mas com todas as disciplinas é a falta de envolvimento de uma boa parte dos professores nas atividades realizadas pela escola, além do número de faltas e atrasos desses profissionais que, segundo ela, traz prejuízos para a aprendizagem dos alunos e para o andamento do trabalho da escola, pois a ausência dos professores piora agitação e aumenta a indisciplina dos alunos.

A diretora reconhece que nunca participou de aulas de leitura, por estar sempre ocupada com as atribuições administrativas do cargo que ocupa, mas que acompanha os

eventos que a coordenação pedagógica ou algum professor organiza, dando o apoio necessário. Sobre os locais de acesso à leitura na escola, a gestora cita a sala de aula e a biblioteca, opinando que o espaço físico desse ambiente deixa um pouco a desejar, mas que precisou abrir uma nova turma, devido à grande demanda por vagas, transferindo a biblioteca de local. Na visão da diretora, a presença dos pais na escola se dá nas reuniões de pais e mestres, nas premiações dos alunos destaque da escola, mas reconhece que não há atividades que envolvam os pais na aprendizagem, comentando que a maioria deles são ausentes da educação dos filhos e boa parte só vêm à escola quando chamados por causa de alguma ocorrência relacionada a mau comportamento.

Por fim, nossa respondente considera que as capacidades de aprendizagem de leitura dos alunos poderiam melhorar se houvesse mais participação da família e acrescenta o comprometimento maior dos professores com o trabalho pedagógico.

#### *2.1.2.2 A visão do coordenador pedagógico*

O coordenador pedagógico da escola é graduado em Pedagogia com habilitação em Inglês há 15 anos e já ocupou a mesma função em outro município, tendo atuado como professor de Inglês na escola em que se deu a pesquisa antes de assumir o cargo de gestão, em 2016. Ele revela ser um consumidor assíduo de livros, filmes, séries e jogos eletrônicos. Prefere temáticas de ficção científica e lê com maior frequência nas plataformas digitais.

Acerca de suas concepções de leitura, ele afirma que a leitura é essencial na vida das pessoas, pois além de servir como meio para aprender coisas novas também ajuda as pessoas a saírem da exclusão social. Para o profissional, ler bem envolve compreender o que está escrito e saber dar opinião sobre os acontecimentos do mundo a partir da leitura. Ele alega que apesar de se sentir motivado a realizar projetos de leitura e de outras aprendizagens em parceria com os professores, não consegue tirar os planos do papel por estar sempre atarefado com os problemas dos alunos ou dando aula quando faltam professores.

Uma característica da rede municipal de ensino na qual esta investigação se efetivou é que os coordenadores pedagógicos, além das atribuições inerentes ao cargo, devem estar disponíveis para substituir eventuais ausências de professores, o que exige que atuem como orientadores de aprendizagem de diferentes disciplinas e séries no decorrer do ano letivo. O profissional da gestão relata como dificuldade não só da leitura, mas da aprendizagem como um todo a falta de compromisso das famílias em acompanhar seus filhos

na vida escolar, além da necessidade constante de estar em sala de aula cobrindo faltas ou resolvendo problemas ligados à indisciplina e ao desinteresse dos alunos pelos estudos.

Quanto à participação nas aulas de leitura na sala de aula, afirmou que ele mesmo, sempre que pode, leva os alunos para a biblioteca ou dá aulas de leitura na sala, e que não acompanha as atividades que os professores desenvolvem constantemente, porque não dispõe de tempo. Afirmou ainda que pretende recomençar o projeto que premiava com livros os leitores mais assíduos do semestre. Quanto aos espaços de leitura reconhecidos pelo coordenador são os painéis que ele mesmo decora, além da biblioteca. Quanto a esse espaço, ele considera pequeno, mal iluminado e não atrativo para os alunos.

Sobre a participação dos pais nas atividades, ele avalia que é muito complexo trazer os pais para a escola, pois eles mal acompanham seus filhos em casa e só aparecem quando recebem alguma notificação da escola por problemas de indisciplina. Assim, ele considera que a aprendizagem dos alunos seria maior e melhor se houvesse mais participação da família e alunos dispostos a aprender. Após a exposição das visões do grupo gestor da escola, percebemos uma concepção de leitura voltada aos modelos tradicionais já citados atrelados à visão de que a leitura e o conjunto das aprendizagens escolares melhorariam a vida das pessoas no sentido profissional, além de as inserirem no mundo social.

Sobre os posicionamentos relativos ao envolvimento da gestão em questões de ordem pedagógica, os dois participantes reiteram o ativismo de suas atribuições, agravados pela ausência da família e de alguns professores, o que concorreria para acarretar problemas de toda ordem, desde os baixos níveis de aprendizagem até a indisciplina.

Em suma, as representações da leitura na visão da gestão não alcançam o complexo sistema mobilizado para efetivar aprendizagens significativas nos alunos, pois não reconhecem os fios condutores do processo como um todo, analisando as problemáticas da leitura somente sob o prisma do funcionamento do sistema, além de sacrificar importantes espaços de leitura, como a biblioteca escolar.

### ***2.1.3 A leitura na visão da funcionária da biblioteca***

Para iniciar as reflexões sobre as representações da funcionária da biblioteca, é importante comentar que na instituição de ensino pesquisada, a biblioteca foi reaberta há cerca de um ano e enquanto esteve fechada, teve seu acervo migrado de espaço físico quatro vezes, configurando-se um dos poucos ambientes destinados à leitura, além da sala de aula e dos cartazes em murais afixados nos corredores e pátios da escola.

Atualmente, a biblioteca conta com uma funcionária responsável pela organização do acervo e pelo atendimento aos alunos que procuram o ambiente. Essa profissional é graduada em Pedagogia e Química Industrial, e trabalha na escola há cerca de um ano após ter sido readaptada do nível de ensino infantil por motivos de saúde. A respondente afirmou gostar de ler artigos científicos, mas não informou a frequência dessa leitura nem a plataforma que prefere para realizá-la.

Quanto às finalidades da leitura, ela identifica a ampliação do conhecimento e da consciência crítica. Já quanto aos critérios para se ler bem, ela avalia a fluência, a interpretação dos textos e a socialização dos conhecimentos. Segundo ela, o único serviço que a biblioteca disponibiliza diariamente é o empréstimo de livros, não havendo ainda nenhum projeto de leitura estruturado, por estar se adaptando ao sistema de bibliotecas e que após seu remanejamento começou a participar de uma formação proporcionada pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) intitulada “Noções básicas de bibliotecas escolares”.

O colégio possui aproximadamente 900 alunos distribuídos nos três turnos e a biblioteca dispõe de aproximadamente 4.000 exemplares, o que configura uma média de 4,4 livros por aluno. Os estudantes que mais procuram a biblioteca são os do 6º e do 8º ano e segundo a profissional, os gêneros mais procurados são Histórias em Quadrinhos (HQ), contos e romances *best sellers* (Harry Potter, a saga Crepúsculo, A culpa é das estrelas, etc.).

Sobre esses dados, nota-se o interesse maior dos estudantes por leituras tradicionalmente reconhecidas por seu apelo lúdico e de entretenimento, como as HQs, ou midiático, como é o caso dos *best sellers*, o que evidencia que esses não são incentivados de forma ampla a conhecer o rico acervo de literatura brasileira que a biblioteca disponibiliza.

De acordo com as informações fornecidas pela funcionária da biblioteca, são emprestados apenas 25 livros por semana, o que denuncia a pouca atividade de leitura dos estudantes. Já os professores, quando exploram o ambiente da biblioteca, o fazem com motivações profissionais, acompanhando dos alunos em visitas guiadas de leitura.

Na visão da participante, o nível de leitura dos alunos é muito precário, sendo que os usuários mais assíduos, que frequentam por vontade própria ou incentivo dos professores, como é o caso dos alunos do 6º ano, denotam muitas dificuldades ligadas à decifração do código escrito. Para a profissional, a leitura constante ajudaria a desenvolver a prática, melhoraria a capacidade de interpretação, além de melhorar a escrita. Sobre o espaço da biblioteca, ela descreve o número reduzido de mesas, a ventilação não funcionar bem e a dificuldade de se levar uma turma completa para desenvolver uma atividade confortável. Ela

justifica que o acervo é muito rico, mas que poucos alunos frequentam o local segundo ela, por não gostarem de ler, sentirem preguiça, não compreenderem o que leem e preferirem acessar a *internet* em seus aparelhos celulares.

As respostas concedidas pela assistente da biblioteca, se aproximam de alguns aspectos já relatados pelos professores no que diz respeito às dificuldades para os alunos se habituarem ao processo discursivo da leitura. Segundo esse pensamento, o desinteresse e as mídias eletrônicas seriam concorrentes da prática de leitura estruturada no ambiente escolar e familiar. Sobre os objetivos e vantagens da leitura, as percepções da participante são as que mais se aproximam de um objeto de leitura que leva em conta os conhecimentos que os alunos já trazem enquanto sujeitos cultural e sócio-historicamente situados.

#### **2.1.4 A leitura na visão dos alunos**

Como fechamento da pesquisa diagnóstica, interessou-nos conhecer as percepções que os alunos – sujeitos centrais das relações de ensino-aprendizagem – possuem sobre as práticas de leitura realizadas no ambiente escolar.

Dessa maneira, elaboramos um questionário que foi aplicado a um grupo de 40 alunos de uma turma de 8º ano da instituição em análise. Nele constaram perguntas sobre o ambiente social da família, as práticas de leitura escolar e familiar dos estudantes.

O universo dos estudantes pesquisados foi constituído por 23 meninas e 17 meninos, dos quais 85% estava na faixa etária prevista para a série, 13-14 anos. A constituição familiar deles é bastante heterogênea, figurando famílias de núcleo reduzido, com apenas mãe e filhos ou de núcleo ampliado, com avós, tios, cunhados, sobrinhos e primos, além de pais e irmãos. A representação masculina adulta nas famílias era de 58%, enquanto as famílias com núcleo adulto apenas feminino alcançaram 42%.

O nível de escolarização de pais e responsáveis alcança patamares de 30% no ensino fundamental I, II e ensino médio, respectivamente. Os 10% restantes se encontram na zona de analfabetismo ou de ensino superior. Quanto à profissão desses adultos, mais de 48% exerce atividades domésticas, enquanto os 52% restantes dividem-se em serviços no comércio, na construção civil, como autônomos e no trabalho informal. Com relação a bens de consumo individual, os alunos afirmaram que 90% deles possui aparelhos celulares com acesso à *internet* e em 80% das casas há serviços de *internet Wi-Fi* ou 3G e TV a cabo.

Sobre as práticas de leitura na família, menos de 8% afirmaram ver seus pais/responsáveis lendo diariamente, 60% afirma vê-los esporadicamente lendo livros como a

Bíblia e receitas culinárias, e 33% nunca presenciou a prática. Da mesma forma, a maioria respondeu que não recebe auxílio para resolver as tarefas escolares, embora reconheçam que suas mães se preocupam com seus estudos. O gráfico abaixo, que tem a pergunta do questionário de pesquisa como título, demonstra bem essa realidade.

Gráfico 1 – Acompanhamento das atividades escolares



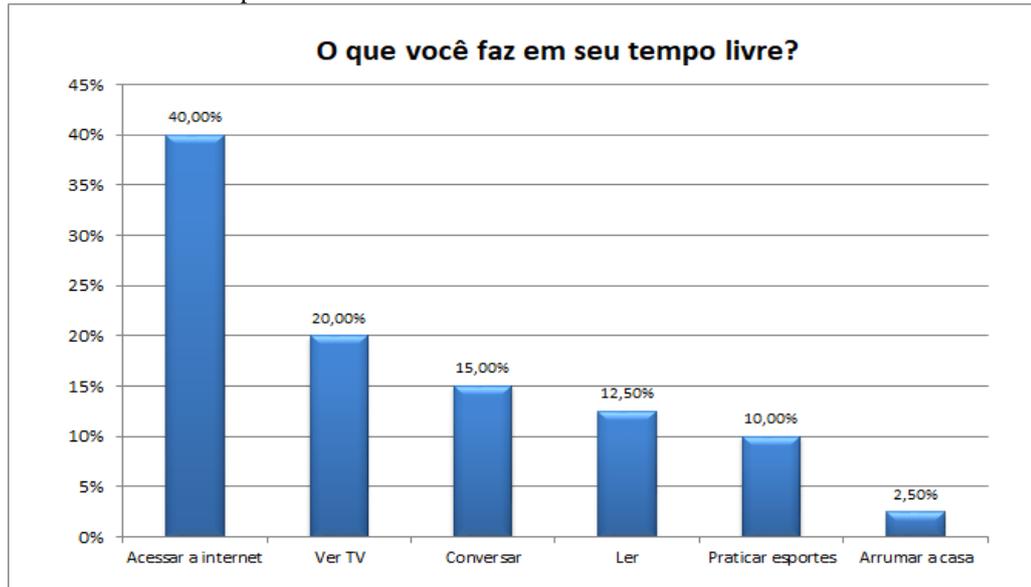
Fonte: Produzido pela autora.

Indagados se gostavam de ler, 67% concordaram e as demais opiniões se dividiram entre concordar parcialmente e discordar. Dentre os que se interessavam pela leitura, os meninos citaram temáticas como mistério, terror, aventura, investigação e ficção científica. Já as meninas deram preferência a romances, poemas e livros que elas classificaram como “famosos” – biografias de *youtubers*, livros correspondentes a séries e a filmes. Destes, 55% afirmou ter pelo menos cinco livros em casa, excetuando os livros didáticos. Contudo, apenas 32% admitiram ler no período das férias escolares.

Sobre a existência de pessoas que os incentivam a ler, os professores aparecem em 1º lugar, sendo lembrados por 30% dos alunos. Em seguida aparecem os pais, a bibliotecária, os colegas, primos, tios e também o pastor das igrejas que frequentam. Apesar disso, quando decidem começar uma leitura, eles levam em conta o seu próprio interesse por algum assunto e/ou a opinião dos colegas. Quanto aos objetivos da leitura, 80% afirmou que leem para saber o que vai acontecer na história ou para aprender coisas novas.

Em relação a como investem seu tempo livre, observemos o gráfico abaixo:

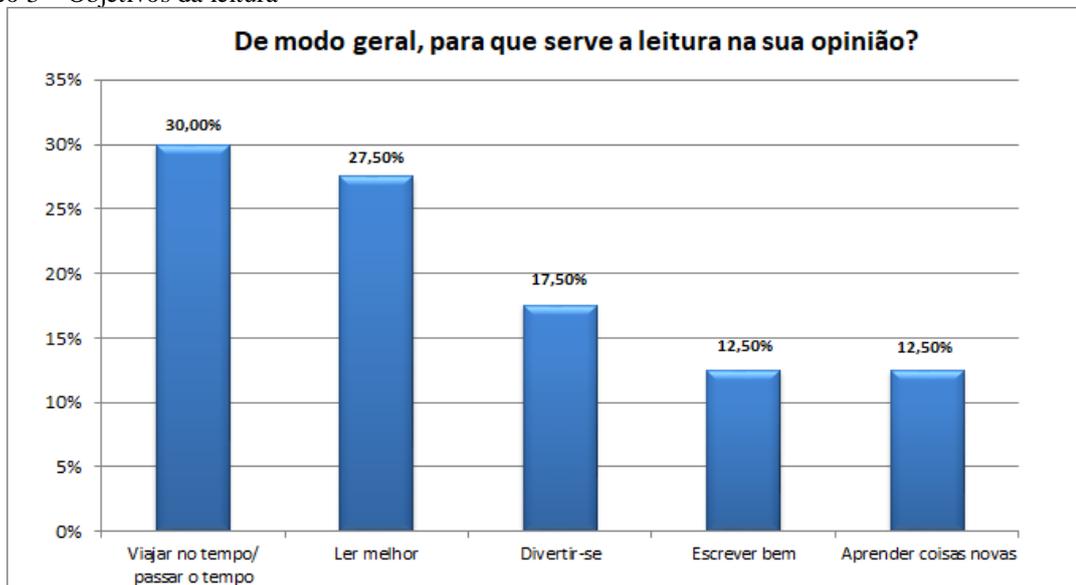
Gráfico 2 – Atividades no tempo livre



Fonte: Produzido pela autora.

A prática da leitura foi citada por apenas 12,5% dos participantes, apesar de 100% reconhecerem sua importância de modo geral. Ademais, 62% dos alunos consideraram o tempo investido em leitura insuficiente e somente 15% afirmou que sempre entende o que lê. Os alunos ainda expuseram suas visões sobre as finalidades da leitura e, entre outras atribuições, citaram a metáfora da *viagem*, bastante difundida pelo senso comum e pela mídia (CARVALHO, 2002; OLIVEIRA; FONSECA, 2016). Outras representações aparecem no quadro abaixo:

Gráfico 3 – Objetivos da leitura

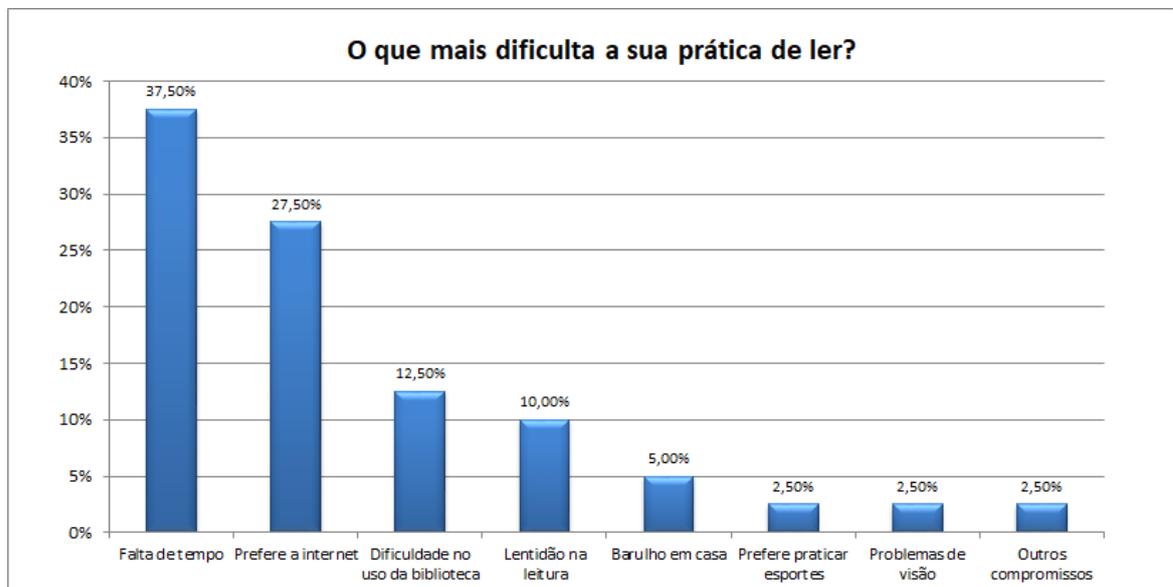


Fonte: Produzido pela autora.

Acerca das formas de acesso à leitura, 80% dos estudantes citaram a biblioteca, seguido da *internet* e dos livros didáticos. No entanto, esse espaço da escola não possui uma estrutura considerada agradável segundo 60% dos alunos pesquisados, que alegam que o ambiente é mal localizado, não dispõe de espaço físico, iluminação e ventilação adequados e no acervo não existem muitos livros interessantes. Em consequência desses fatores, somente 25% afirmaram utilizar o espaço com frequência.

Levados a refletir sobre que dificuldades os impedem de ampliar a prática da leitura, as respostas variadas dão conta, prioritariamente, da falta de tempo e a adesão às tecnologias mediadas pela *internet*. A visão completa das respostas pode ser vista no gráfico abaixo:

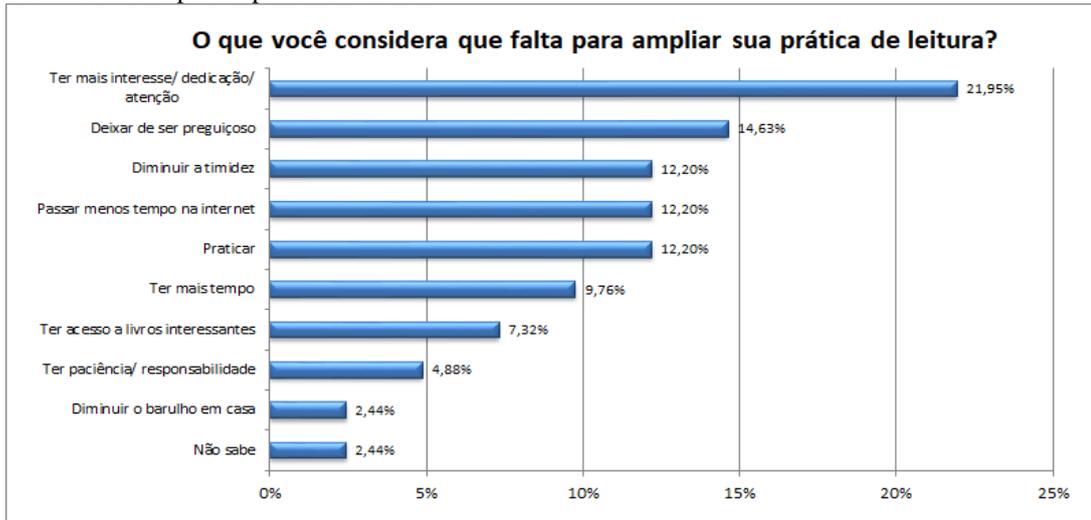
Gráfico 4 – Dificuldades para a prática de leitura



Fonte: Produzido pela autora.

Em contrapartida, as avaliações que eles fazem sobre como melhorar essa mesma prática refletem o desinteresse, a preguiça, a timidez e o treino, possivelmente motivados pelas práticas de leitura oral em sala. Observemos o panorama geral desses posicionamentos a seguir.

Gráfico 5 – Como ampliar a prática de leitura

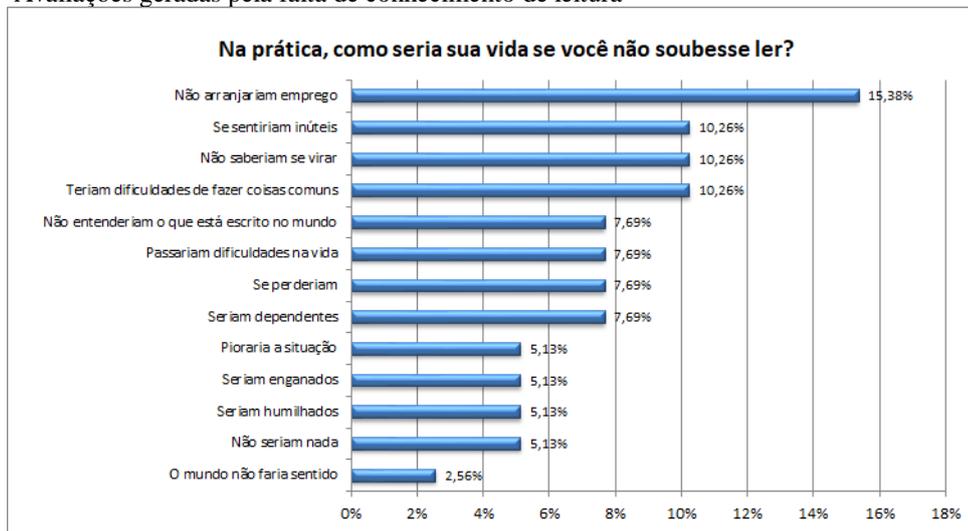


Fonte: Produzido pela autora.

Ao refletirem sobre as práticas sociais do cotidiano, os alunos emitiram sua opinião sobre a hipótese de não possuírem domínio de leitura. Os adjetivos e substantivos valorativos utilizados por eles demonstraram a noção socialmente construída de que a leitura é uma atividade positiva e de importância elevada (CARVALHO, 2002), ao passo que o desconhecimento dela tornaria a vida *ruim* (45%), *difícil*, *chata* (8%), *horrível*, *péssima*, *sem graça* (7%), *complicada*, *triste*, *terrível*, *irritante*, *tragédia* e *inferno* (3%), respectivamente.

De modo semelhante, as consequências provocadas por um hipotético “iletrismo” se manifestariam nas ações e atividades da vida prática desses estudantes em forma de exclusão e invisibilidade social, o que demonstra uma clara consciência das representações culturalmente construídas e transmitidas a respeito do analfabetismo (KLEIMAN, 2004).

Gráfico 6 – Avaliações geradas pela falta de conhecimento de leitura

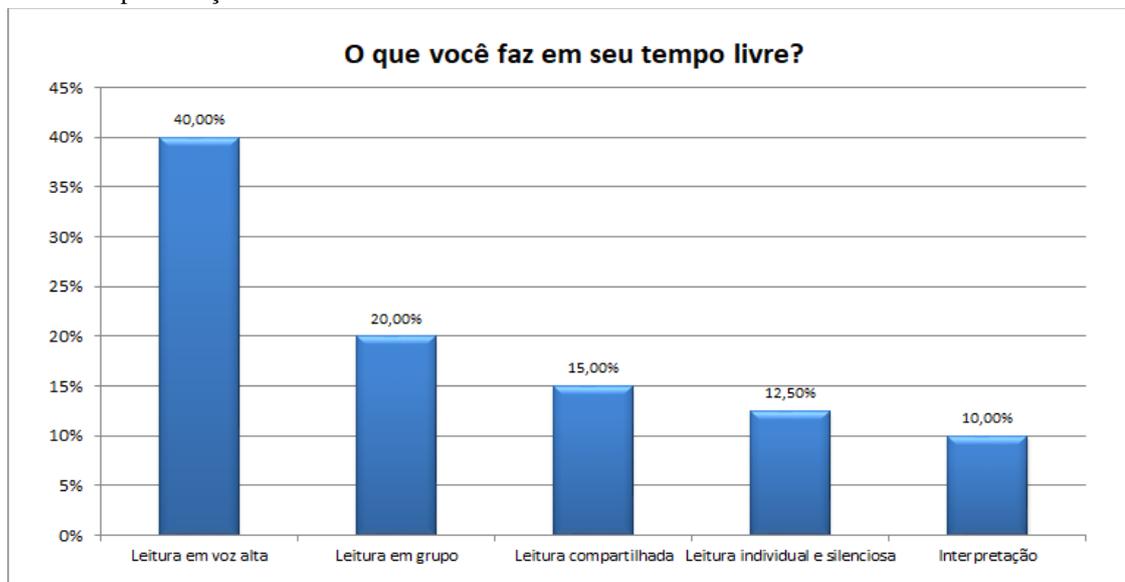


Fonte: Produzido pela autora.

Os dois últimos questionamentos feitos aos alunos diziam respeito a quais eventos representavam as práticas da aula de leitura e que sugestões eles dariam para melhorar a dinâmica dessa atividade cujo domínio está no cerne das atribuições da escola.

As respostas ao primeiro questionamento revelaram a percepção de considerável número de participantes da prática de leitura oral, realizada em diversas variações. A prática da leitura em voz alta, já legitimada pela tradição escolar, se desprovida de outras atividades que aproximem o aluno dos sentidos do texto, funciona apenas como adequação do “dizer” do aluno, alinhando o conceito do “bom” leitor à performance de sua fluência (SILVA; CARBONARI, 1998).

Gráfico 7 – Representações sobre a aula de leitura

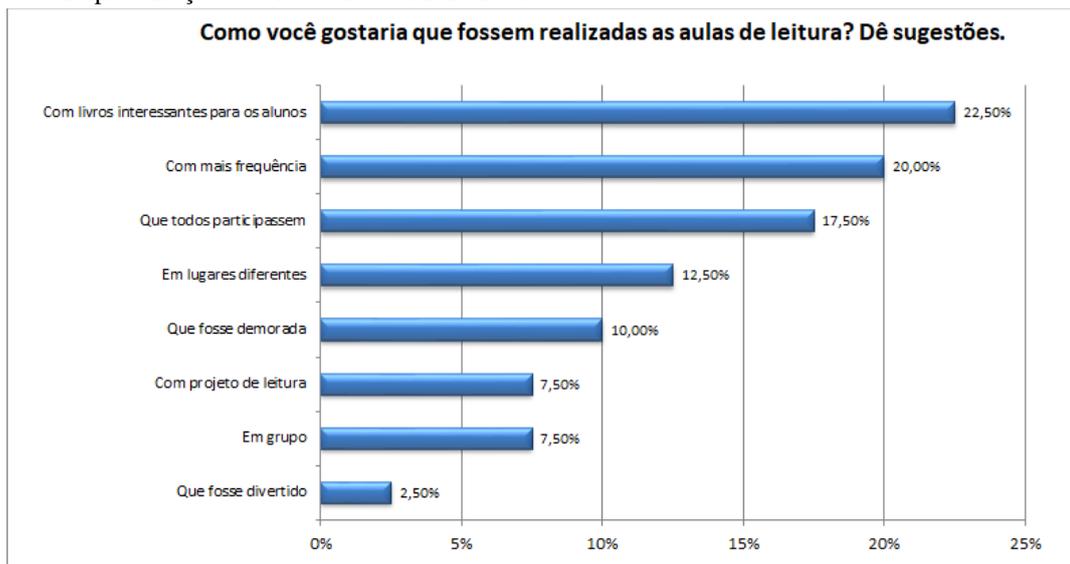


Fonte: Produzido pela autora.

De acordo com Silva e Carbonari (1998), a leitura em voz alta representa uma prática automatizadora de produção sonora de estímulos visuais, que produz o desenvolvimento de hábitos de comportamento e não o desenvolvimento da consciência e do espírito crítico dos alunos. Desse modo, a leitura oral não pode ser considerada isoladamente, mas deve estar inserida num conjunto mais amplo de procedimentos da prática leitora escolar.

Por fim, vejamos as sugestões que os estudantes consideraram desejáveis para a realização das aulas de leitura.

Gráfico 8 – Representações sobre a aula de leitura ideal



Fonte: Produzido pela autora.

Um percentual alto dos alunos apresenta uma visão de leitura como fruição, que revela novos mundos evocados, “dos quais se pode participar e se projetar em planos imaginários, onde se sobressai a “ficcionalização” em que entremeia o mundo do texto.” (OLIVEIRA; FONSECA, 2016, p. 315, grifo nosso), o que configura a metáfora da leitura como *viagem*. Tal concepção reflete ainda representações de leitura adquirida no ensino infantil e fundamental I, e que pode limitar esses estudantes à abertura para novas formas de conceber o ato de ler e suas funções.

Outras percepções dos estudantes sinalizam para o tempo dedicado à leitura e o desejo de integrar todos os estudantes no processo. No entanto, essa visão pode estar relacionada à intenção de ver todos os educandos praticando a leitura oral e, não necessariamente, construindo sentidos com e pelos textos. Dessa forma, enquanto os estudantes aliam suas representações de leitura ao deleite e à fruição em primeiro lugar, para os professores e demais representantes envolvidos no processo educativo destacam-se a capacidade de aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento da expressão oral e escrita, além do aumento do vocabulário que, na concepção desses profissionais, são alcançáveis através da seleção de boas leituras, garantidoras da formação plena.

Quanto aos conceitos de boas leituras e de bom leitor, percebeu-se que enquanto os professores diversificaram suas definições para boas leituras, associando-as a textos de diversos gêneros e que desempenham variadas funções, os demais grupos pesquisados, principalmente o dos alunos, associaram a boa leitura ao texto literário, noção que revela a necessidade de se criarem estratégias na escola que aproximem o aluno das diversas práticas

sociais de leitura, incluindo-se as práticas de leitura do texto literário, mediada pelo professor, que os auxilia a construir diferentes efeitos de sentido através da seleção de textos adequados aos gostos e também às necessidades educacionais desses sujeitos.

Desse modo, a análise dos contextos em que as diversas práticas de leitura se realizam é importante meio de investigação para se compreenderem as representações que orientam agir dos grupos envolvidos nas dinâmicas educacionais e refletir sobre os meios e os instrumentos utilizados pela escola para a efetivação de um trabalho de leitura que vise alcançar qualitativamente um maior número de estudantes.

Vejam os a seguir algumas reflexões sobre o trabalho com o texto literário tradicionalmente implementado na escola básica – a utilização de fichas de leitura literária – expondo limitações dessa prática desenvolvida em décadas de trabalho com a leitura e assinalando sugestões para a apropriação de uma postura voltada para a formação do leitor crítico e, conseqüentemente, para a efetivação do letramento literário, como nos orienta Cosson:

O letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2014, p. 23).

Analisemos, pois, a composição desses instrumentos de escolarização do texto literário e suas principais características.

## **2.2 Práticas de leitura do texto literário na escola básica**

Diversos estudiosos se debruçam em investigações sobre as dimensões da leitura no contexto escolar. Silva (2003) defende que a escola tem como finalidade formar leitores críticos e autônomos, capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo, mas lembra que na prática, no ambiente escolar, a leitura muitas vezes é praticada tendo em vista o consumo rápido de textos, deixando a troca de experiências, as reflexões e a valorização das interpretações dos alunos relegadas a segundo plano. Segundo a autora, a leitura do texto literário, por exemplo, resume-se muitas vezes a exercícios isolados e ao preenchimento de fichas de leitura que desmotivam a compreensão e a fruição do texto lido.

As fichas de leitura são recursos utilizados por muitos professores para garantir que os estudantes efetivem a leitura de livros paradidáticos previamente indicados. Atravessando décadas de trabalho pedagógico, essas fichas são consideradas por muitos educadores, editores e pesquisadores “uma importante estratégia para melhorar a qualidade da leitura nas escolas.” (GARCIA, 1992, p. 61).

No nível de ensino fundamental e médio, a grande maioria das escolas do setor privado seleciona pelo menos quatro obras anuais como leitura paradidática para seus estudantes, o que, na visão de Garcia (1992) já suscita uma discussão acerca dos critérios que parecem justificar a seleção desses livros. Na década de 80, o autor já alertava que a escolha desses títulos se dá muito antes deles chegarem à escola, quando as editoras concebem que leituras são indicadas para cada idade, tomando, assim, uma posição de selecionadora absoluta dos livros por eles considerados de qualidade e adequados a cada faixa etária, fato considerado pelo pesquisador a primeira e mais ideológica forma de selecionar a leitura a ser realizada na escola.

Dentro da lógica da indústria editorial, ainda concorreriam, segundo Garcia (1992) outros fatores para o “afunilamento” das escolhas no nível da escola, como as estratégias de *marketing* agressivo, a simpatia dos editores, pontualidade na entrega do material, as formas de pagamento, a existência de fichas de leitura que funcionem como guia prático ao trabalho do professor, entre outros. De acordo com os fatores acima citados, a seleção de títulos no nível escolar já estaria relativamente definida por critérios externos aos interesses dos alunos e professores e pela falta critérios bem definidos nos currículos quanto à leitura escolar. O pesquisador ressalta também a tendência pedagógica geral em adotar uma postura de uso coletivo do livro e de seleção unificada da leitura, o que poderia ser justificado, segundo ele, da seguinte forma:

[...] A seleção pressupõe quantidade e quantidade pode-se chegar à qualidade. Ao se dispor a fazer a seleção, o professor certamente conhecerá mais livros e terá melhor condição de intermediar a leitura de seus alunos, podendo estabelecer um plano de leitura para os alunos e/ ou para a escola. (GARCIA, 1992, p. 65).

O estabelecimento de um plano de leitura para os alunos e/ou a escola traduz em maior ou menor grau o interesse pela criação de técnicas que venham a garantir a sistematização da leitura dentro do programa de ensino da língua. Para esse fim, as fichas de leitura representariam um instrumento de subsídio para a esquematização das leituras feitas pelos alunos, principalmente àquelas realizadas individualmente, em casa e no período de

férias, atuando também como meio de controle do professor quanto ao cumprimento dessas atividades de leitura.

No tocante à seleção dos livros paradidáticos no nível da escola, Yassuda e Teixeira (1998), sinalizam que, além da “pré-seleção” imposta pelo mercado editorial, há uma tendência dos professores em selecionar leituras ditas “juvenis”, “narradas numa linguagem estereotipada, que tenta reproduzir a maneira de falar e de viver do jovem.” (*op. cit.*, 1998, p. 177), cerceando uma experiência de leitura com publicações “que apresentam uma linguagem bem cuidada, mas no entanto próxima da vivência do aluno (...)”, obras que, na visão das autoras, possuem um custo mais elevado e demandariam maior esforço intelectual para sua fruição. As autoras justificam esse comportamento pelas dificuldades de acesso da maioria dos professores a bens culturais, como livros que expressem maior variedade qualitativa, além da agressividade de algumas editoras “que acabam impondo determinado tipo de texto e também como este deve ser abordado *via suplemento de atividades.*” (YASSUDA; TEIXEIRA, 1998, p.178, grifo nosso).

No âmbito da educação pública, o consumo de leitura literária ainda não se assemelha às práticas desenvolvidas em décadas de trabalho pelo setor privado. Entretanto, a realidade educacional brasileira começou a passar por significativas transformações a partir de meados dos anos 90, com a entrada em vigor de leis<sup>8</sup> que objetivavam democratizar o ensino, diminuir a defasagem educacional da camada mais pobre da população, marcada historicamente por altos índices de analfabetismo.

Atendendo a essa demanda, diversas políticas públicas foram implementadas no intuito de garantir a melhoria dos índices de alfabetização e de acesso à leitura no ambiente escolar<sup>9</sup>, uma vez que se compreende que é importante possibilitar o acesso desses estudantes a livros de diversos gêneros – incluindo-se os gêneros literários – e temáticas, para que se oportunizem a criação e a manutenção da prática da leitura e sua consequente disseminação nos mais diversos ambientes onde se efetivam eventos e práticas sociais de letramento. (STREET, 2011; SOARES, 2011, KLEIMAN, 2016).

Dessa forma, a biblioteca escolar representa uma importante porta de acesso à leitura, principalmente, no âmbito da escola pública, cujos estudantes, em sua maioria não praticam atividades de leitura em outros ambientes sociais que não sejam ligados à escola, o

---

<sup>8</sup> Cf. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96). / BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. / BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE. (Lei nº 13.005/2014).

<sup>9</sup> Cf. BRASIL. Plano Nacional do Livro e da Leitura. Brasília: MEC; MinC, 2007.

que interfere na expectativa de desempenho desses sujeitos leitores e na superação das desigualdades educacionais da população brasileira.

Quanto à efetivação do trabalho com a leitura no ambiente escolar, o sistema público não revela de uma prática unificada, isto é, o educador tem autonomia para delinear seus planos de trabalho, de acordo com as orientações curriculares propostas pelos documentos oficiais de abrangência nacional e da competência de cada estado ou município. De forma abrangente, o que os documentos oficiais orientam é que sejam realizadas diversas práticas de leitura na escola e também o incentivo a essas práticas fora desse ambiente, facilitadas pelo uso do acervo das bibliotecas escolares (cf. GUALBERTO, 2013; FORTALEZA, 2015).

Quanto aos mecanismos de averiguação do processo de leitura do aprendiz, muitas pesquisas sobre estratégias coletivas que envolvem o componente da mediação pedagógica têm sido realizadas (cf. BORTONI-RICARDO, 2012; FREITAS, 2012; JESUS; CALIARI, 2014; SANTOS, 2016). No entanto, ainda são muito comuns o uso de instrumentos tradicionais, como as fichas de leitura, que na atualidade não estão mais restritas apenas ao formato impresso, ganhando novas possibilidades com a popularização dos meios eletrônicos.

Analisaremos a seguir, as definições e características básicas das fichas de leitura elaboradas para os diferentes níveis do ensino básico.

### ***2.2.1 Fichas de leitura: instrumentos de controle ou de construção de sentidos?***

As fichas de leitura podem ser definidas de diferentes maneiras, a depender do nível de escolarização em que esteja o aprendiz. No ensino básico, foco de nosso interesse, tentamos construir um conceito de acordo com sua funcionalidade. Dessa forma, elas seriam um documento normalmente escrito que resume as principais informações de um texto. Esses dados objetivam registrar o mais importante do conteúdo do texto ou da obra. Funcionando como um recurso para a memória, seriam são compostas *a priori* por um breve resumo do enredo, dados biográficos e, algumas vezes, por impressões de seu autor.

Desde as primeiras séries do ensino fundamental, quando já adquiriram domínio da linguagem gráfica, os aprendizes já são conduzidos a desenvolver capacidades de percepção de detalhes elementares do texto. As fichas de leitura voltadas para esse nível de ensino, buscam, na maioria das vezes, extrair informações explícitas do texto, como, nomes de personagens, características e ações realizadas por eles.

Vejam os exemplos retirados do material disponível no *site* da Editora Porto para o nível correspondente ao 1º e 2º anos do EF.

Figura 1 – Ficha de leitura do livro *A menina Gotinha de Água* (Fragmento)

A menina Gotinha de Água

**Fichas de leitura**

**Ficha 1**

Lê até ao fim da página 9.  
Depois da leitura, responde às questões.

1. Qual é a personagem principal deste livro? De que cores se vestia?

\_\_\_\_\_

2. Assinala com X as afirmações verdadeiras.

A menina Gotinha de Água era muito, muito bonita.

A menina Gotinha de Água vivia numa linda flor.

A menina Gotinha de Água nunca saía do mar.

A menina Gotinha de Água era muito brincalhona.

2.1. Corrige as afirmações falsas.

\_\_\_\_\_

3. Explica como é que a menina Gotinha de Água, sendo tão pequenina, conseguia ter tanta força?

\_\_\_\_\_

4. Faz a correspondência correta.

<p>No Mar, o Sol beijou a menina Gotinha de Água</p> <p>Na nuvem, a menina Gotinha de Água</p> <p>O Sol beijou os cabelos da menina</p> <p>A menina Gotinha de Água e o Sol</p> <p>O arco-íris</p>	<p>encontrou milhões de gotinhas iguais a ela.</p> <p>e levou-a para uma nuvem.</p> <p>estavam muito felizes!</p> <p>e logo apareceram as sete cores do arco-íris</p> <p>era tão lindo!</p>
--	---

A menina Gotinha de Água

**Ficha 2**

Lê desde o início da página 10 até ao fim da página 19.  
Depois da leitura, responde às questões.

1. Recolhe informação no texto e completa a tabela.

	Os ventos	As nuvens	A gotinha	O Sol
Empurravam as nuvens.	X			
Estremeceu de medo.				
Voavam altas sobre o mar.				
Pareciam navios de algodão em rama.				
Muito vermelho, espreitava ao longe.				
Reparou que voavam sobre a Terra.				

2. Pinta as caixas, utilizando a mesma cor para associar a cada nome o(s) adjetivo(s) correspondente(s). Segue o exemplo.

murchas      fontes      homens      terra

campos      tristes      flores      seco(a)(s)      searas

2.1. O que pensou fazer a menina Gotinha de Água quando olhou para baixo e viu tudo tão seco, tão murcho e tão triste?

\_\_\_\_\_

2.2. Transcreve uma expressão que mostre que, quando se deixou cair, a menina Gotinha de Água não ia sozinha (pág.15).

\_\_\_\_\_

3. Rodeia com a mesma cor as palavras que rimam.

mar      amor      sorriam      luar      flor      caíam

Fonte: CARLOS, Papiniano (2017).

Essa ficha de leitura faz parte do material de apoio da referida editora, servindo como suplemento de leitura para os alunos e de guia prático para o professor. Como já explicitado anteriormente, a disponibilização de subsídios que facilitem o ação do professor diante das práticas de leitura nos conduz a algumas reflexões, como a tendência natural de o educador escolher livros que já possuam esses materiais disponíveis, o que pode representar uma limitação dos estudantes a textos que não possuam temáticas tão relevantes se comparados a outros; não necessidade da presença do professor do ambiente de sala de aula no processo de mediação de leitura, o que fortaleceria práticas individuais de leitura e de compreensão, sem a interação entre os educandos na construção interativa de saberes numa fase tão inicial da vida escolar e leitora.

Com a popularização do acesso à *internet*, muitos professores e estudantes começaram a compreender que a leitura pode ganhar outros espaços, não se limitando

somente ao livro impresso. Atualmente, diversos títulos livros podem ser encontrados em formato digital em *sites* e *blogs* gratuitos e pagos, o que possibilita a difusão da leitura em novas plataformas formatos e ambientes. Também é possível encontrar uma infinidade de fichas de leitura em branco disponibilizadas em *blogs* pedagógicos e que têm a vantagem, segundo seus elaboradores, de servir como registro de leitura de qualquer livro indicado pelo professor.

Analisemos agora o exemplo de uma dessas fichas elaboradas para o nível de ensino de 4º e 5º anos do EF.

Figura 2 – Ficha de leitura literária para o EF

FICHA LITERÁRIA	
NOME DO LIVRO: _____	ESCREVA A PARTE DA HISTÓRIA QUE VOCÊ MAIS GOSTOU:
AUTOR (A): _____	_____
ILUSTRADOR (A): _____	_____
EDITORA: _____	_____
SOBRE O QUE FALA A HISTÓRIA? _____	LI ESSE LIVRO EM _____ DIAS.
_____	DE 0 A 10, DOU NOTA _____ PARA ESSE LIVRO.
_____	FAÇA A SUA ILUSTRAÇÃO SOBRE A HISTÓRIA
ONDE ACONTECE A HISTÓRIA? _____	
QUAIS SÃO OS PERSONAGENS PRINCIPAIS DESTA HISTÓRIA? _____	
_____	
DE SUA OPINIÃO SOBRE A HISTÓRIA: _____	
_____	
_____	

Fonte: 11 FICHAS de leitura literária (2016).

Nessa ficha de leitura, o aluno é deve observar além do enredo da história, alguns detalhes que dizem respeito à sua composição editorial e autoral. É notável que o elaborador se refere sempre aos pormenores do texto utilizando-se do termo “história”, o que caracteriza a predominância da sequência textual narrativa nessa etapa escolar. As demais informações giram em torno de aspectos básicos desse tipo textual, como a temática do texto, a identificação de personagens, espaço e tempo da narrativa. Em seguida pede-se que o aluno delineie um resumo dos fatos principais, finalizando com a possibilidade de o aprendiz manifestar sua opinião geral sobre o texto, porém de forma vaga, não ancorada em nenhuma categoria de análise específica. Um item que nos chamou a atenção foi o espaço reservado para a anotação do tempo gasto para finalizar a leitura da obra, fato que evidencia uma prática

viciada em fórmulas que valorizam a quantidade de livros lidos em detrimento do aprofundamento de sua interpretação.

Continuando a descrição das fichas de leitura elaboradas por professores e disponibilizadas em *sites*, observemos um modelo elaborado para o nível de 6º e 7º ano do EF que tem a mesma finalidade do anterior, ou seja, servir como registro de leitura de qualquer obra indicada pelo professor.

Figura 3 – Ficha de leitura para o primeiro ciclo do EF II

Ficha de registro de leitura	
Nome _____ Nº _____ Ano _____ Turma _____	<b>Classifique o texto assinalando com um X a opção correta:</b>
Data de início da leitura: ____ / ____ / ____	Texto prático <input type="checkbox"/>
Data de conclusão da leitura: ____ / ____ / ____	Texto narrativo <input type="checkbox"/>
Título: _____	Texto descritivo <input type="checkbox"/>
Autor (es): _____	Texto instrucional <input type="checkbox"/>
Ilustrador: _____	Texto expositivo/informativo <input type="checkbox"/>
Editora: _____	Texto político <input type="checkbox"/>
Personagens da história: _____	Texto dramático <input type="checkbox"/>
Espaço onde decorre a ação: _____	Texto conversacional <input type="checkbox"/>
Tempo em que decorre a ação: _____	<b>Faça o resumo do texto</b>
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____

Fonte: FICHAS de leitura para alunos do ensino fundamental (2017).

O elaborador dessa ficha de leitura mantém o propósito de análise do texto a partir de seus elementos explícitos, como editoração da obra, identificação das características básicas da narrativa (personagens, espaço, tempo) e produção de um resumo do texto. Nessa ficha, fica evidente uma tentativa de despertar no aluno para a noção da existência de diversas sequências textuais – o que entra em contradição com as primeiras perguntas, direcionadas ao texto narrativo.

Nas séries finais do ensino fundamental, as fichas de leitura já agregam informações que exigem o desenvolvimento de habilidades de leitura mais reflexiva.

Observemos a ficha de leitura elaborada também por um professor e disponibilizada em seu *site* de compartilhamento de trabalhos educacionais.

Figura 4 – Ficha de leitura para 8º e 9º ano do EF

PORTUGUES – FICHA DE LEITURA – 8º e 9º ANO	
Nome:	Turma: N°
<b>1. O AUTOR</b>	<b>3. VISAO CRITICA DO LEITOR</b>
Nome:	Parte mais interessante e porquê
<b>Dados biográficos:</b>	Parte mais interessante e porquê
Datas de nascimento e morte (caso já tenha ocorrido):	5 Palavras desconhecidas:
Outras ocupações:	5 Palavras marcantes:
Outras obras publicadas:	Frases (No máximo 3):
<b>2. A OBRA</b>	1)
Título:	2)
Referências bibliográficas:	3)
Gênero literário (assinala com X a tua opção)	<b>4. REFLEXAO FINAL</b>
Romance   <input type="checkbox"/>   Novela   <input type="checkbox"/>   Conto   <input type="checkbox"/>   Biografia   <input type="checkbox"/>   Memórias   <input type="checkbox"/>   Diário   <input type="checkbox"/>   Outros: <input type="checkbox"/>	Esta obra fez-me refletir sobre...
Tema:	
A linguagem (conotativa ou denotativa, classes de palavras mais usadas, recursos expressivos, ...):	

Fonte: FICHA de leitura 8º e 9º ano (2015).

A análise das categorias de perguntas dessa ficha indica a intenção de que o aluno realize uma pesquisa biográfica sobre o autor da obra lida, bem como das referências de publicação do título. Desperta o estudante para a compreensão dos traços que distinguem os gêneros textuais narrativos, sequência textual fortemente trabalhada em todo o ensino fundamental, além de abordar as nuances da linguagem denotativas ou conotativas presentes no texto – elemento básico do tratamento do texto literário. A proposta de leitura também delinea os primeiros traços de investigação reflexiva do enredo, enfocando também o vocabulário escolhido pelo escritor.

Partindo para o nível médio, verifiquemos nesse momento mais uma ficha de leitura oferecida por editoras como encarte de seus livros paradidáticos e que, por contar com equipes especializadas de professores e pedagogos para formular seus materiais, demonstram um grau de elaboração mais avançado do que aquelas disponibilizadas na *internet*.

Figura 5 – Ficha de leitura para o ensino médio

**UM CRIME MAIS QUE PERFEITO**, de Pedro Bandeira

**Estudo do texto**

**1** *Um crime mais que perfeito*, de Pedro Bandeira, apresenta a história de um personagem que cometeu um crime e criou um álibi perfeito.

a) Que crimes foram cometidos pelo narrador-personagem?  
*Ele matou a mulher e o garçom que lhe dera o álibi.*

b) Qual foi a motivação do crime?  
*O narrador-personagem queria se livrar da mulher com quem ia se casar por interesse.*

c) Qual foi o álibi encontrado?  
*O criminoso encontrou um garçom muito parecido consigo e que se fez passar por ele numa briga na hora do crime.*

**2** O narrador começa a história na prisão, esperando sair dela rapidamente.

a) Qual era o motivo que o levou à prisão?  
*A briga que o garçom armara no bar.*

b) Por que motivo o narrador não conseguiu sair da prisão, segundo sua perspectiva?  
*Ele imaginava que estava havendo uma tempestade e que a baragem estava se rompendo ameaçando a cidade.*

**3** O narrador se supõe muito inteligente porque cometeu o crime perfeito.

a) Assinale as atitudes que revelam sua inteligência.  
 Ele matou o garçom;  
 Convenceu o garçom a se fazer passar por ele na briga;  
 Mostrou para a mulher que estava interessado em terras no interior;  
 Confessou o crime.

b) No desfecho, quem se revelou mais inteligente? Por quê?  
*Quem se mostrou mais inteligente foi o delegado da cidadezinha do interior, porque usou uma gravação para assustar o criminoso e levá-lo a confessar.*

**4** Apesar de se considerar um gênio por ter cometido o crime perfeito, o narrador é, na verdade, considerado um tolo pelos policiais da cidade em que foi preso. Contraponha a suposta genialidade do narrador (sua auto-imagem) aos erros cometidos (dados da realidade) que o levaram a ser descoberto.

Auto-imagem	Realidade
Tem sangue-frio para matar.	Tem medo de morrer.
Considera-se um gênio.	Não percebe a inteligência do policial.
Crê ter domínio sobre a situação.	Percebe sua fraqueza quando quebra a perna.

**5** No final da história, o policial diz ao criminoso que ele foi descoberto porque o crime era perfeito demais. A perfeição no caso era a principal falha. Na sua opinião, qual seria a atitude do narrador que teria levantado suspeita sobre sua culpa?  
*Embora seja uma resposta pessoal, a provável atitude suspeita seria criar uma grande confusão na cidade sem motivo real. Mas pode haver outras respostas.*

**6** Ao tratar a relação entre o crime e o castigo correspondente, a história nos passa uma mensagem. Assinale a frase que melhor representa a mensagem.  
 Os espertos não são tão espertos assim.  
 Todo poder tem limites.  
 Quem com ferro fere, com ferro será ferido.  
 Todo crime é sempre descoberto.

**Sugestões de Atividades**

**1. Crime e castigo**  
Professor, a idéia é discutir o universo simbólico do crime e do castigo; isto é, o impulso de transgressão, de sensação de onipotência, tão típicos do jovem, e a conseqüente punição que nem sempre é vislumbrada. Para tornar o tema mais concreto, sugerimos a exibição do filme norte-americano *Linha mortal*, no qual jovens estudantes de medicina, julgando poder dominar a linha entre a vida e a morte, induzem a morte e promovem a ressurreição em si mesmos. No entanto eles não contavam com as conseqüências, verdadeiros castigos: alucinações, medo, angústia. O filme permite sensibilizar os alunos para discutir, por exemplo, o que se busca e o que se encontra nas drogas.

**2. Produção de texto**  
A proposta de redação visa desenvolver a alteridade por meio da mudança do foco narrativo. Dê aos alunos a orientação seguinte:  
*Reescreva a mesma história, com jeito de conto policial, narrando os fatos do ponto de vista do policial que suspeita da culpa do narrador, cria uma armadilha e o prende. Dê atenção aos detalhes, como nome das personagens, modos de agir, locais, etc.*

Fonte: BANDEIRA, Pedro (2000).

A proposta dessa ficha de leitura procura dispor de atividades que exploram tanto aspectos literários, como buscam aproximar o texto ficcional da realidade plausível dos alunos, estabelecendo contato com seus valores as imagens que constroem do mundo.

Apresenta além de questões voltadas ao levantamento de fatos ocorridos no texto aprofundar a análise para que os alunos formulem hipóteses e façam inferências sobre a leitura. Ao final, traz uma proposta de cruzamento de linguagens, com a sugestão de filmes, debates e produção textual.

Ao final dessa análise descritiva, observamos que todas as fichas de leitura apresentadas tiveram a intenção de iniciar os estudantes, em diferentes etapas de ensino, na leitura dos textos. Entretanto, com exceção da ficha destinada ao ensino médio, nível escolar em que já estão melhor delineados os objetivos da leitura literária, nenhuma das demais se mostrou satisfatória na construção de práticas coerentes de leitura que valorizem a construção de aprendizados coletivos através de experiências comuns. Ao contrário, elas reforçam a tendência da leitura individual e solitária, ao invés de motivar a atividade de leitura compartilhada, em que ora o professor, ora os alunos assumem a responsabilidade de organização dos momentos de leitura coletiva (LEURQUIN, 2014).

Na contramão dessa tendência, as fichas de leitura podem servir, inclusive, como instrumento de competição entre os educandos, quando valorizam a quantidade de tempo dispensado à conclusão da leitura, sem abrir questionamentos mais bem formulados sobre a compreensão do que se lê. É possível perceber também através desse modelo de estudo, que não são bem delineados os objetivos/finalidades da leitura, servindo, muitas vezes, apenas para cumprir uma programação instituída nos planos pedagógicos do professor e da escola. Talvez essa constatação justifique o interesse maior de quem elabora esses dispositivos em levantar resumos e aspectos formais do texto do que propor uma reflexão.

Outro traço evidente dessas fichas ou guias é o seu caráter de controle avaliativo das leituras realizadas pelos estudantes, o que nos leva a questionar a validade e a eficácia desses instrumentos tradicionalmente utilizados por professores e alunos quanto à compreensão global dos textos literários e das possibilidades de análise crítica que devem ser fomentadas pela leitura.

É possível elencar diversos aspectos que deixam a desejar na elaboração de fichas de leitura e que poderiam servir como sugestão de melhoria aos seus desenvolvedores como, por exemplo, o fato de não fazerem reflexões sobre o contexto em que os textos são produzidos (quem escreveu, qual seu papel social, quando o texto foi escrito, em que meios circulou, quais tipos de discurso o autor utilizou, qual seu objetivo, a que público o texto foi destinado, qual o gênero, motivos para a escolha do gênero).

Outra observação perceptível é o recurso não é eficaz em mobilizar os conhecimentos que os estudantes já possuem para construção de sentidos e para a autonomia

desses sujeitos enquanto leitores em formação; Não levam em conta contextos de antecipação, ou seja, não realizam atividades prévias de predição, levantamento de hipóteses, suposições, a fim motivar o aluno e despertar seu interesse pela leitura; da mesma forma que não se interessam em fazer uma avaliação a respeito das suposições levantadas (se foram confirmadas ou refutadas durante a leitura); Não valorizam o confrontamento de ideias a partir de inferências realizadas durante o processo de leitura; Ao final da leitura, os alunos não são guiados a analisarem a compreensão, construindo uma representação global do conteúdo temático do texto e sendo encorajados a tecer críticas à obra, apresentando posicionamentos a respeito desta.

Diante do exposto, denotamos a necessidade de se repensar esse modelo de trabalho pedagógico, adotando outras estratégias tanto teóricas quanto metodológicas que promovam uma compreensão global do texto e que validem uma interpretação voltada à reflexão dos aspectos sociais e discursivos envolvidos na sua produção. (MACHADO; BRONCKART, 2009). Com base nas discussões expostas acima e que levam em conta as diferentes percepções na qual a leitura de modo geral e a leitura escolar estão assentadas, faz-se necessário repensar a teoria que serviu de embasamento a nosso percurso metodológico.

No próximo capítulo, passaremos a discutir o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e seu modelo de análise de textos, bem como um percurso pelos modelos de leitura historicamente construídos, as etapas para uma aula interativa de leitura (LEURQUIN, 2014), as etapas de leitura para o letramento literário no EF (COSSON, 2009), além de algumas apreciações importantes sobre a conceituação do conto enquanto gênero de especificidade literária e a promoção da leitura de contos claricianos no ambiente escolar.

### 3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

É crescente a tentativa de compreender as diferentes dimensões das atividades humanas, principalmente aquelas que são permeadas pela linguagem. Nesse sentido, diversas pesquisas acadêmicas com objetivo de analisar interações verbais têm se produzido em todo o mundo. No entanto, as ciências em que esses conhecimentos têm sido produzidos, como a Psicologia, a Sociologia e a própria Linguística, ao atuarem de maneira isolada, não têm dado conta de prever as condições de uso da linguagem.

Quando se busca construir uma reflexão sobre as práticas de ensino e de aprendizagem, é imprescindível levar em conta que esses processos estão intrinsecamente associados à condição de que os sujeitos envolvidos neles, professores e alunos, são seres sociais e, por essa razão, estão inseridos em contextos de interação que se efetivam por meio de práticas de linguagem. Esses conceitos influenciarão diretamente o trabalho pedagógico com a escrita e a leitura, uma vez que essas atividades estão diretamente ligadas à produção e à recepção dos conhecimentos construídos socialmente.

Vygotsky (1991), ao estudar os mecanismos psicológicos que dão suporte à aprendizagem, observou a importância da língua e a relação entre linguagem e pensamento focalizando a interação para a efetivação desse processo. No âmbito das práticas de letramento em língua materna, esse pressuposto é essencial para compreendermos a proposta teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), uma vez que não se trata de uma corrente propriamente linguística, nem psicológica ou sociológica, mas uma corrente que possui pontos de contato com todas essas ciências, como afirma seu principal teórico, Jean-Paul Bronckart (2006).

Neste capítulo apresentaremos as bases epistemológicas e os conceitos fundamentais que norteiam o Interacionismo Sociodiscursivo, aporte teórico que serviu de subsídio ao percurso metodológico desenvolvido neste trabalho e à análise dos dados obtidos. A escolha desse quadro liga-se ao fato de que ele nos fornece uma visão clara sobre a importância da linguagem verbal no funcionamento e no desenvolvimento humano, dentro das atividades sociais. (BUTTLER, 2009).

#### 3.1 O Interacionismo Sociodiscursivo: uma corrente da ciência do humano

Compreendendo a linguagem como mediadora entre o pensamento e a ação em convívio social, Vygotsky (1991) destaca as interações entre os sujeitos para a apropriação do

conhecimento. Respalhada por esse conceito encontra-se a corrente teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), cujas bases, entre outras teorias, são atribuídas principalmente ao Interacionismo Social de Vygotsky (2005) e à teoria do discurso de Bakhtin (2007).

Todas as teorias que compõem o quadro epistemológico do ISD têm em comum a concordância de que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos”. (BRONCKART, 2009, p. 21).

Tomando como central a historicidade do ser humano, o interacionismo social se interessa tanto por compreender as condições sob as quais se desenvolveram formas particulares de organização social, quanto por perceber de que modo se desenvolveram formas de interação de caráter semiótico. Conforme Bronckart (2009, p. 22), o interacionismo social, portanto, “trata dos processos filogenéticos [desenvolvimento da espécie], e ontogenéticos [desenvolvimento do indivíduo] pelos quais essas propriedades sociossemióticas tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos”. No tocante ao processo de aprendizagem, esse não é só influenciado pelo professor, mas também pelo desenvolvimento sociocultural de qualquer indivíduo.

Para que se compreenda a problemática desenvolvida pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), é preciso atentar para duas noções fundamentais: *atividade* e *ação* (de linguagem). A noção de atividade remete para as dimensões sociológica e histórica das condutas humanas. Oriunda de Leontiev (1979 *apud* BRONCKART, 2009), diz respeito às “organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, através das quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna sobre esse mesmo ambiente” (*op. cit.* p. 31).

Na esfera da ação, as condutas humanas são consideradas em sua dimensão psicológica, o que nos remete para um agente individual e para as propriedades psíquicas atribuídas a ele (VEÇOSSO, 2014). De acordo com Bronckart (2009, p. 42), “a tese central do Interacionismo Sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da *apropriação*, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. Um dos princípios do ISD reitera que

a construção do pensamento consciente humano deve ser tratado paralelamente ao da construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, sendo os processos de socialização e os processos de individualização (ou de formação de pessoas) duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano. (BRONCKART, 2006, p. 9. grifos do autor).

A teoria do ISD de Bronckart (2009), apoiada em conceitos de Popper e Habermas (1972/1991), preconiza que existem três mundos no que se refere à linguagem: o *mundo objetivo*, no qual os signos linguísticos remetem a leis ou teorias que exprimem conhecimentos elaborados sobre o meio físico, material; o *mundo social*, no qual os conhecimentos coletivos são acumulados; e o *mundo subjetivo*, em que são consideradas as características próprias de cada um dos indivíduos. Esses três mundos são representados pelo homem, que interage em sociedade através do seu agir comunicativo – por meio dos signos que os constituem –, interferindo no meio em que vive.

Os signos, então, sendo compartilhados pelos membros do grupo, veiculam representações coletivas do meio, as quais se configuram em interação com o que Habermas denominou *mundos representados*. (VEÇOSI, 2009). Essas três ordens de conhecimentos formam o contexto específico em que se realizam as atividades de linguagem vistas como característica fundamental da atividade humana.

Nesse sentido, de acordo com Bronckart (2009, p. 35, grifos do autor), o processo de semiotização “dá lugar ao nascimento de uma **atividade** que é propriamente **de linguagem** e que se organiza em **discursos** e em **textos**”. Esses textos organizam-se em **gêneros**. Para o ISD, as práticas de linguagem são o maior instrumento para o desenvolvimento humano não somente no que diz respeito aos conhecimentos e saberes, mas, sobretudo, às capacidades de agir das pessoas. Essa construção de capacidades do agir é resultante do meio sociocultural e do “linguajeiro”, como conceitua o autor, nesta obra.

Sendo que o foco das reflexões do ISD reside nas “ações de linguagem” e não na análise dos gêneros, aliamos o estudo dos contos de Clarice Lispector pela intenção de não analisar única e especificamente o gênero conto em suas características estruturais, mas sim, na intenção de nos determos no reconhecimento das “ações linguajeiras” através das quais Clarice desenvolve seus enredos e permite ao leitor adentrar nos significados das ações de suas personagens, sempre permeadas por condutas representativas dos mundos social, subjetivo e físico.

Para o ISD, nossas interações em sociedade se dão pela produção do discurso, e não como ações isoladas. Dessa forma, o discurso tem como produto o texto, enquanto unidade de ação discursiva. Bronckart (2009, p. 75) define o texto como “[...] toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”. Essa definição aproxima-se do conceito de *enunciado* apresentado por Bakhtin (1997), base conceitual de sua teoria do discurso.

### 3.1.1 O modelo de análise de textos do ISD

Bronckart (2009) elabora um modelo de análise de textos apresentando alguns critérios de classificação. Inicialmente, ele propõe a observação da situação de ação da linguagem, que podem ser externas ou internas ao sujeito produtor do texto, deixando visíveis as conexões entre essas situações, o mundo social e o diálogo que apresenta com outros textos. Outro elemento de análise diz respeito ao contexto de produção textual. De acordo com o teórico, o contexto de produção se dá a partir de um conjunto de fatores que influenciam o modo de organização dos textos. Agrupados em dois conjuntos, dão conta do mundo físico e do mundo social e subjetivo.

No primeiro plano, o autor evidencia que “[...] todo texto resulta de um ato realizado em um contexto físico [...]” (*op. cit.*, p. 93), sendo definido por quatro parâmetros: o *lugar* e o *momento de produção*, o *emissor* e o *receptor*. No segundo plano, a produção de todo texto estaria inserida em um quadro social de interações comunicativas que se baseia em um contexto social e subjetivo. Dessa forma, de acordo com Bronckart (2009), esse contexto se decompõe em quatro parâmetros, a saber, o *lugar social* em que o texto é produzido, a *posição social do emissor e do receptor* e o *objetivo* da interação verbal.

O autor considera que a abordagem do ISD se concentra em descrever as operações psicológicas que se baseiam na construção de *mundos virtuais* ou *mundos discursivos*, diferentes da noção de *mundos representados* de Habermas, mas que guardam relação com essa, dada sua natureza descritiva das atividades humanas.

Para Habermas (1987 *apud* BRONCKART, 2009), os signos remetem, antes de mais nada, a aspectos do meio físico (mundo objetivo), mas no quadro das atividades que realizamos, os signos incidem sobre como organizamos, coletivamente, as nossas tarefas (mundo social). Finalmente, todos os conhecimentos, construídos no social, fazem parte de um mundo subjetivo que permitem o engajamento do indivíduo nas tarefas do cotidiano. Essas três ordens de conhecimentos formam o contexto específico em que se realizam as atividades de linguagem.

Quanto ao conceito de mundos e sua importância na concepção do agir, Buttler (2009, p. 31) reitera que:

[...] Tal como discutido por Bronckart, os elementos do agir – intenções, objetivos, finalidades, determinantes externos, instrumentos e recursos do indivíduo para o agir – não podem ser apreendidos pela observação direta das condutas humanas observáveis, mas, sim, nas interpretações que os agentes e os observadores do agir nos fornecem a partir de textos (orais e escritos). (BUTTLER, 2009, p. 31).

### 3.1.2 A arquitetura interna do texto no ISD

Dando continuidade à exposição de seus métodos de análise, Bronckart (2009) concebe a organização de um texto como um “folhado textual” constituído por três camadas superpostas ou níveis que são denominados: *infraestrutura geral do texto*, *mecanismos de textualização* e *mecanismos enunciativos*. Segundo o teórico, essa distinção de níveis de análise responde adequadamente à necessidade metodológica de desvendar a trama da organização textual, mas a lógica de sobreposição proposta está baseada na constatação do caráter hierárquico de qualquer organização textual.

Temos, assim:

- a) *infraestrutura geral do texto*, que corresponde ao nível mais profundo que comporta o contexto de produção dos textos, os tipos de discursos, suas modalidades de articulação e sequências que eventualmente aparecem nesses discursos. Nessa camada estão inseridos o plano geral do texto, e as noções de tipos de discurso e de sequência;

Quanto à organização do conteúdo temático, Bronckart (2009, p. 152) esclarece que elas “parecem poder ser resumidas em uma decisão de caráter binário”, a saber: se o conteúdo é organizado em um mundo disjuncto ou distante da situação de produção, em que as representações mobilizadas referem-se a fatos passados, a fatos futuros e a fatos plausíveis ou imaginários, ocorrendo, dessa forma uma ancoragem em um dado espaço-tempo por meio de fórmulas linguísticas temporais ou espaciais, os fatos são narrados como se fossem passados ou futuros, e podem ser colocados em um tempo autônomo ao da enunciação. No entanto, se o conteúdo temático não estiver ancorado a nenhuma origem específica, mas fizer referência às coordenadas do mundo de ação de linguagem em curso, os fatos são expostos.

A partir dessa configuração dos mundos discursivos da ordem do NARRAR e da ordem do EXPOR, Bronckart (2009) deriva os conceitos ora apresentados em mais duas definições relativas ao conteúdo das instâncias de agentividade (personagens, grupos, instituições), à sua inscrição espaço-temporal e também aos parâmetros físicos da ação da linguagem em curso (agente produtor, interlocutor e espaço-tempo da produção). Surge, então, a possibilidade de construção de um discurso implicado e outro autônomo.

Considera-se que há implicação quando em um texto são perceptíveis as referências aos parâmetros da ação de linguagem em curso, por meio de referências dêiticas (eu, nós, aqui, lá), sendo necessário ter acesso às condições de produção desse texto para interpretá-lo completamente. Já a relação de autonomia acontece quando o texto não requer

nenhum conhecimento das suas condições de produção. (*op. cit.*, p. 155). Chegamos, então, a quatro tipos de discurso, correspondentes aos diferentes mundos discursivos.

Quadro 1 – Coordenadas gerais dos mundos discursivos

	Em relação às coordenadas espaço-temporais ↓	
Em relação à situação de produção ↓	Conjunção	Disjunção
	EXPOR	NARRAR
Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: Adaptado de BRONCKART (2009, p. 157).

Os textos podem, assim, ser constituídos por diferentes tipos de discurso. Para a interpretação do discurso interativo, é necessário um conhecimento dos parâmetros da situação de linguagem em curso. As unidades linguísticas típicas desse discurso são as frases interrogativas, imperativas, exclamativas; os tempos verbais do presente do indicativo acompanhado do pretérito perfeito ou o futuro perifrástico; dêiticos espaciais, temporais e pronominais referindo-se aos protagonistas da interação verbal. Já o discurso teórico caracteriza-se pelo uso de frases declarativas, verbos no presente do indicativo com valor genéricos, sem referências dêiticas, além dos verbos modais, como *pode/ poderia/ deve/ deveria* que podem indicar discurso teórico. (BUTTLER, 2009).

O relato interativo utiliza unidades linguísticas que estabelecem um distanciamento entre o momento do fato relatado e o da enunciação. Predominam verbos no pretérito perfeito e imperfeito, associados, por vezes, ao pretérito mais que perfeito. São apresentados fatos com personagens e ações em uma forma de narrar implicado podendo surgir elementos dêiticos, pois o enunciador geralmente está inserido nos acontecimentos que relata. Já a narração, um discurso autônomo e disjunto em relação à situação de produção. Utiliza-se do pretérito perfeito e do imperfeito e suas formas correspondentes, além da ausência de pronomes de 1ª e 2ª pessoa.

Além de admitir que os textos são organizados em tipos de discursos, Bronckart (2009), com base em Adam, considera que os textos também estão organizados em sequências textuais, modos de planificação convencionais, que se desenvolvem no interior do plano geral do texto. Essas sequências são classificadas em seis principais tipos: *narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva*.

- b) *mecanismos de textualização*, são articulados à linearidade do texto e contribuem para o estabelecimento da coerência temática. São elementos constitutivos desse nível textual as *conexões*, responsáveis por marcar a sequência temática do texto, a *coesão nominal* e a *coesão verbal*;
- c) *mecanismos enunciativos* que contribuem mais claramente que os anteriores para manter a coerência pragmática ou interativa do texto, esclarecendo posicionamentos enunciativos e traduzindo as diversas avaliações que pesam sobre o conteúdo temático, através dos expedientes das *vozes* e das *modalizações*, que orientam, de forma mais direta, a interpretação do texto.

Bronckart (2009) ao definir os parâmetros enunciativos de seu folhado textual, lança o questionamento acerca do posicionamento enunciativo, ou seja, que entidades assumiriam a responsabilidade pelas avaliações expostas através das modalizações. Consciente da necessidade de analisar com mais atenção a questão da responsabilização enunciativa a partir das diversas operações de linguagem que constituem os mundos discursivos e de suas distintas formas de planificação, o autor propõe as instâncias denominadas por ele de narrador e/o expositor, que, junto ao autor empírico, desempenham papéis formais específicos na distribuição das vozes e na marcação das modalizações. (*op. cit.*, 2009, p. 320).

Citando Ducrot (1984) e Genette (1972) e em consonância com o posicionamento de alguns linguistas e da maior parte dos especialistas da literatura, Bronckart (2009) reconhece a necessidade de invocar outras instâncias (enunciador/narrador) às quais caberia a responsabilidade enunciativa de um texto. Haveria, assim, uma necessidade de se dissociar a noção usual do autor, aquele que está na origem do texto, das outras vozes responsáveis pelo que é enunciado, o que dependeria da dimensão comportamental ou mental das ações de linguagem implicadas em qualquer produção textual.

Dessa forma, o autor empírico, ao entrar no mundo virtual criado por ele a partir de sua produção textual, se neutraliza, sendo substituído pelo textualizador, responsável pela articulação dos tipos de discurso em uma unidade textual, pelo narrador, quando se gerencia o mundo da ordem do NARRAR, ou pelo expositor, quando se está em jogo o gerenciamento de um mundo da ordem do EXPOR. (BRONCKART, 2009, p. 323).

Passemos, ao conhecimento da noção das vozes que entram em cena nos textos e assumem as formas mais concretas de realização dos posicionamentos, as modalizações. (*op. cit.* p. 326).

O gerenciamento de vozes e de modalizações pode revelar diferentes avaliações formuladas nos textos sob análise, bem como verificar quais vozes povoam cada texto, ou seja, que instâncias se responsabilizam por tais avaliações. (BRONCKART, 2006).

Nas palavras de Buttler (2009, p. 38),

O paradigma de Bakhtin e de seu círculo nos permite entender que os discursos são sempre dialógicos, estão sempre em contato com outros discursos, com outras “vozes”. Essas vozes podem ser provenientes de diferentes esferas ideológicas. Dessa forma, o mundo interior de um indivíduo é repleto de outras vozes, ou seja, nossos enunciados são sempre heterogêneos. (BUTTLER, 2009, p. 38, grifos do autor).

Bronckart (2009) retoma o conceito bakhtiniano de vozes, relacionando-o com o posicionamento enunciativo revelado no texto: para ele, as vozes são as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado. Essas vozes podem ser reagrupadas em três subconjuntos:

- *a voz do autor empírico*
- *as vozes sociais*, isto é, as vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto.
- *as vozes de personagens*, ou seja, as vozes de pessoas ou instituições que estão diretamente implicadas no percurso temático. (BRONCKART, 2009, p. 130-131, grifos do autor).

Nessa perspectiva, a função principal do gerenciamento das vozes é esclarecer quem assume os posicionamentos enunciativos frente ao conteúdo temático que o texto veicula, sendo importante para a compreensão global dos sentidos construídos a partir de um texto, o estudo da multiplicidade de vozes presentes nele.

Segundo Bronckart (2009), além das vozes, fazem partes dos mecanismos enunciativos as modalizações, que têm como objetivo geral a tradução, a partir de qualquer voz enunciativa, dos comentários ou avaliações formuladas a respeito de algum elemento do conteúdo temático. Para o pesquisador, “[...] as modalizações pertencem à dimensão *configuracional* do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na *interpretação* de seu conteúdo temático”. (BRONCKART, 2009, p. 330, grifos do autor).

As modalizações orientam o leitor na interpretação do texto, ao mesmo tempo em que são recursos linguísticos que revelam as atitudes do autor em relação aos enunciados. O pesquisador inspira-se na *teoria dos três mundos* (objetivo, social e subjetivo) de Habermas para categorizar quatro tipos de modalização descritas a seguir:

- a) *Modalizações lógicas* (apoiadas no mundo objetivo): Avaliações apoiadas em conhecimentos construídos e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo. Seus elementos constitutivos são avaliações do valor de verdade dos fatos e são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis, etc.
- b) *Modalizações deônticas* (apoiadas no mundo social): Avaliações elaboradas com base nos valores e nas regras constitutivas do mundo social. Seus elementos se apresentam como sendo do domínio da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso, apresentando os fatos como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc.
- c) *Modalizações apreciativas* (apoiadas no mundo subjetivo): Dão conta do enunciado inteiro e traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos como bons, maus, estranhos, na visão de quem os avalia.
- d) *Modalizações pragmáticas* (apoiadas no mundo sócio-subjetivo): 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), as razões (o dever-fazer).

Além dos verbos mencionados acima, é possível captar a presença das modalizações em um enunciado a partir de adjetivos e alguns grupos de advérbios que também expressam a subjetividade do enunciador e são importantes guias para a interpretação e o reconhecimento das posições das vozes ante às situações narradas em textos de caráter literário, como os que compõem esta dissertação.

Embora Machado (2005) afirme que o objetivo geral da obra de Bronckart, seja a apresentação de um quadro teórico e metodológico para a análise dos processos de ação em toda produção textual, achamos válida a concepção de um texto como uma estrutura disposta em níveis e, nesta pesquisa, analisamos o nível dos mecanismos enunciativos.

A análise desses mecanismos enunciativos em contos selecionados da escritora Clarice Lispector visa a oferecer contribuição para a interpretação dos textos, que se constitui no tema desta pesquisa. Pretendemos, com o levantamento e a análise desses mecanismos, sugerir novas metodologias que possam ser adicionadas às já existentes e que contribuam para o estudo da interpretação textual. Desse modo, acreditamos na relevância do ISD, já que, por sua natureza não só teórica como metodológica, permite a análise de textos referentes às diversas e multifacetadas atividades e, com isso, uma maior compreensão do humano.

### 3.2 Os modelos de leitura e a formação de leitores críticos

O objetivo principal de nossa pesquisa é o desenvolvimento de práticas pedagógicas que assegurem um espaço de leitura significativa definido na realidade da sala de aula e que promovam a formação do cidadão leitor crítico, como orientam os PCN (LEURQUIN; CARNEIRO, 2014). Para isso, observamos as contribuições trazidas pelos estudos linguísticos das últimas décadas que alavancaram a área do ensino e enveredaram por diferentes conceitos, trazendo significativa contribuição, de modo especial, ao ensino da leitura em língua materna.

Marcuschi (2000) também reitera que as concepções de língua são fundamentais para direcionar práticas de ensino ou para entender como o saber escolar foi se constituindo na sua relação com o saber científico, ressaltando as várias concepções de língua ligadas às diversas fases dos estudos linguísticos e suas contribuições para o ensino de leitura. Dentre os estudiosos que se dedicaram a essas pesquisas, nos basearemos em Braggio (1992), que apresenta estudos sobre as principais tendências relacionadas ao processo de ler na escola, especialmente no que concerne à alfabetização.

Inicialmente, sobressai-se a concepção em que a linguagem é vista quanto à sua natureza e aquisição e o conhecimento restrito a um produto da experiência de fatos observáveis e mensuráveis. (ALMEIDA, 2008). São assinalados por Braggio (1992) como contribuições linguísticas ao processo educacional, o *método fônico da leitura*, cuja ênfase na habilidade restringia a leitura à tarefa de internalizar padrões regulares de correspondência entre som e soletração e a leitura com significado não ocorre, havendo uma preocupação excessiva com a decodificação mecânica da língua escrita. Braggio (1992, p. 23), analisa que, nessa proposta os processos de produção e de recepção já são percebidos, mas a ênfase recai sobre técnicas de ajudar as crianças a lerem conjuntos de palavras e não de construir sentido.

A concepção psicolinguística, cujo principal representante é Chomsky, postula que é ao sujeito e à sua mente que se deve a criação da linguagem e a aquisição do conhecimento – o sujeito ideal é um agente que processa ativamente o conhecimento. Por esse modelo de leitura, as crianças aprenderiam a falar compreendendo inconscientemente o funcionamento da língua. A leitura e a escrita seriam, na análise de Braggio (1992), atos mecânicos e não processos de construção de sentidos.

Baseado nos postulados psicolinguísticos, como revela a autora, Goodman e Smith entendiam a leitura como um processo seletivo em que interagem vários componentes para o acesso ao sentido do texto. Nessa fase primeira, eles consideram que existe uma

atividade de predição psicolinguística no qual o leitor, ao interagir com o texto, utiliza o conhecimento linguístico, o conceitual e sua experiência, fazendo previsões ou antecipações das informações, formulando ou rejeitando “hipóteses de leitura”. (BRAGGIO, 1992, p. 23).

Na segunda fase de sua proposta, Goodman continua na linha cognitivista e expande o modelo psicolinguístico, focalizando como componente básico o significado, que considera estar na mente do autor e do leitor. A noção de leitura é ampliada e direcionada para a realidade do aluno. O processo de ler tem início com a linguagem gráfica e envolve a percepção visual e o leitor tenta buscar e reconstruir o significado ou mensagem pretendida e codificada pelo autor.

Na década de 60, surgem outras significativas contribuições aos estudos da linguagem que, na visão de Braggio (1992), constituíram os fundamentos para os modos de ler, nos modelos interacionista I e II, nos quais já se inicia a interação entre componentes da leitura, leitor e texto, mas ainda não nos moldes do sócio-interacionismo. Nessa fase, intensificam-se as pesquisas linguísticas com a língua em uso, como como a Sociolinguística, a Pragmática e a Linguística de Texto.

Conforme Braggio (1992), no modelo interacionista I, linguistas e psicólogos interessados nas relações entre linguagem e sociedade voltaram-se para os aspectos sociais constitutivos da linguagem, colocando a fala e o sentido como foco dos estudos linguísticos. Contudo, a estudiosa alerta que o ensino continua voltado para técnicas de ler e escrever ou de realizar leituras “corretas”; não enfatiza o contexto sociocultural e as variedades linguísticas que as crianças trazem para a escola; considera a interação apenas entre leitor e o texto.

Outra modalidade que a pesquisadora coloca como o modelo interacionista de leitura II, dá ênfase à escrita e à leitura focalizando a linguagem escrita do ponto de vista da comunicação ou ainda, situando a língua e a aprendizagem da linguagem nos contextos sócio-culturais. Nessa concepção, as crianças aprendem a ler e a escrever do mesmo modo e pelos mesmos motivos que aprendem a falar e a ouvir, ou seja, pela necessidade de se comunicarem, se entenderem e serem entendidas. A sala de aula e a escola devem fundamentar seus programas de alfabetização no uso funcional da linguagem escrita.

De acordo com essa autora, o modelo de leitura elaborado na visão sociopsicolinguística reflete as alterações e mudanças de paradigma nas Ciências Sociais em relação à leitura e à escrita. Nessa perspectiva, leitor e texto não apenas se tocam, mas, no processo, se transformam ao interagirem como participantes de uma transação da qual surge o significado. A leitura é um evento dinâmico, é uma atividade processual que atinge tanto a

produção quanto a recepção do texto. Assim, o ato de ler consiste numa atividade realizada na interação entre o escritor, o leitor e o texto.

Nessa concepção, a ênfase situa-se na ação inter-relacionada em que o significado é sempre uma relação entre o texto e o contexto sociocultural. No dizer de Almeida (2008, p. 75) “o que diferencia essa proposta das anteriores é a valorização das duas modalidades ler/escrever e a percepção de que há flexibilidade entre elas, tendo em vista que o leitor ativa esses três sistemas no evento da leitura”.

Almeida (2008) acrescenta a esse quadro teórico a perspectiva que surge dos novos encaminhamentos para a leitura em que interagem os três principais componentes baseados em estudiosos como Bakhtin, Vygotsky e Freire, que pensam a linguagem, o homem e a sociedade de modo totalizante e concreto. Segundo a pesquisadora e afinando-se com a visão de Braggio (1992, p. 85), “é do entrelaçamento de suas ideias que uma concepção plena de leitura e escrita emerge.”. A junção das propostas desses três pesquisadores muito contribuiu para os estudos educacionais no século XX.

Conforme Braggio (1992), o processo de comunicação constrói-se na perspectiva de que o homem, humanizado pela linguagem, toma consciência de si mesmo e de sua realidade, reflete sobre ela, transformando-a e transformando-se como sujeito e como agente sócio-histórico. Essa perspectiva permite novos estudos e aberturas para compreendermos não só o funcionamento da linguagem, mas também o da leitura na sala de aula.

Adotando postura similar, Leurquin e Carneiro (2014) acrescentam que a percepção da leitura como atividade dialógica só é possível se nos sustentarmos numa teoria do convívio social na qual o ser social, ou seja, o outro ou os outros com os quais nos relacionamos sejam reconhecidos como fontes discursivas. Dessa forma, os autores asseguram que o primeiro passo para o desenvolvimento de leitores ativos e participativos é reconhecer a necessidade de interagir com o outro – sejam os fisicamente presentes na sala de aula ou os outros trazidos no texto. Sem essa tomada de consciência o que lemos não tem sentido.

Nessa perspectiva, o professor tem o papel de leitor mais experiente, mediador na construção dos significados no espaço de formação do aluno leitor crítico. Esta etapa converge com a proposta de modelo de aula de leitura feita por Braggio (1992), denominada modelo sociopsicolinguístico de leitura. Leurquin (2001) defende que tal modelo focaliza o professor como um formador de leitor, com um papel fundamental na mediação da reconstrução e da ressignificação do texto.

Por tudo isso, a leitura na escola ganha um *status* especial, de urgência, levando-nos a pensá-la ainda hoje como um desafio particularmente interessante e necessário a ser considerado (LEURQUIN, 2014). Dessa forma, os autores pontuam que a atividade de leitura em sala de aula deve ser vista como um acontecimento em que haja um relacionamento entre o leitor e o texto.

Portanto, entender uma aula de leitura interativa, nessa perspectiva, além de considerar os níveis já citados, também há necessidade de permitir a “colocação em cena” de atividades formativas genuínas e, no caso deste trabalho, de práticas de leitura em sala de aula que exerçam de maneira sistemática e aberta a função de preparar o estudante utilizar a comunicação de forma pragmática e consciente (LEURQUIN, 2001).

Com a intenção de promover práticas significativas de leitura em sala de aula, analisemos, no tópico seguinte, a proposta de uma aula interativa de leitura delineada por Cicurel (1991 *apud* LEURQUIN 2001) e redefinida por Leurquin (2014).

### **3.3 A aula interativa de leitura proposta por Leurquin (2014)**

Após conhecer os principais modelos de leitura que permeiam o ensino, e alinhar-se com a concepção que entende essa atividade dentro de uma matriz pessoal, social, histórica e cultural, aliando a experiência do leitor às circunstâncias socialmente moldadas e propósitos da leitura (BRAGGIO, 1992), conheçamos uma proposta de transposição didática arquitetada por Cicurel (1991 *apud* LEURQUIN, 2001) e redefinida por Leurquin (2014) com base no quadro teórico do ISD.

Inicialmente, a estudiosa alerta para a necessidade de se planejar a aula de leitura a fim de alcançar os objetivos traçados pelo professor, sujeito ativo desse processo. Dessa forma, a estudiosa orienta que uma aula interativa de leitura deve ter três etapas:

A primeira etapa, corresponde a de ativação dos conhecimentos prévios e orientação das atividades posteriores. Nessa sessão, o professor deve auxiliar os educandos utilizando diversas técnicas de acionamento de ideias sobre o texto. Após esse momento, deve acontecer o primeiro contato do aluno com o texto para garantir a compreensão global do tema e os posicionamentos do autor.

Na segunda etapa, o aluno deverá fazer uma leitura sistematizada e com objetivos. Nesse momento, são redefinidas as entradas a serem exploradas durante a leitura, a partir do modelo teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009). Dessa maneira, são definidas as etapas da análise textual, partindo do contexto de produção e seguindo-se dos

níveis do texto, a saber, *organizacional* – avalia os tipos de sequência discursiva, o plano geral do gênero e os mecanismos de textualização; *enunciativo* – trabalha as vozes do texto, o posicionamento dos agentes do discurso e as modalizações; *semântico* – analisa as figuras de ação, as intenções, e recursos para o agir professoral.

Na terceira e última etapa, Leurquin (2014) reitera a necessidade de serem propostas atividades de socialização das compreensões realizadas pelos alunos, de modo a relacionar os conhecimentos adquiridos aos prévios, recriando as significações da primeira etapa.

A seguir, apresenta-se um quadro esquemático que resume as etapas do trabalho interativo de leitura acima descrito:

Quadro 2 – Etapas de uma aula interativa de leitura (LEURQUIN, 2014).

<p><b>1ª etapa da leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acionamento dos conhecimentos previamente adquiridos pelos leitores sobre o tema tratado no texto com o intuito de despertar o desejo de ler no aprendiz;</li> <li>• Realização de leitura silenciosa, feita pelo professor ou por um aluno, com o objetivo comunicativo, interativo, "sem cobranças" ou avaliações.</li> </ul>
<p><b>2ª etapa da leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de leitura estudiosa a fim de entender como foi tecido o texto;</li> <li>• Definição das entradas de análise do texto com base no quadro teórico-metodológico do ISD;</li> <li>• Compreensão do contexto de produção e das entradas selecionadas para adentrá-lo;</li> <li>• <b>Entrada pelo contexto de produção</b> (Quem escreveu? Por quê? Onde? Quando? Qual o posicionamento do autor sobre o tema? Por que o gênero escolhido, sua função?);</li> <li>• <b>Entrada pelo nível organizacional do texto</b> – mobiliza a infraestrutura geral do texto e os mecanismos de textualização: coesão nominal e verbal (Como se organiza o texto (plano textual – conteúdos temáticos e sequências textuais narrativas, descritivas, injuntivas, argumentativas, explicativas, dialogais; os elementos linguísticos a serviço do texto);</li> <li>• <b>Entrada pelo nível enunciativo:</b> assegura a coerência pragmática que ressalta os posicionamentos do autor do texto frente a determinado assunto. (Vozes – importância da autoria, das vozes que soam no texto marcando suas posições, intenções, desejos e outros. Modalizações – objetivos e intenções através da trama discursiva onde a modalização pode representar relações de poder, etc.);</li> <li>• <b>Entrada pelo nível semântico:</b> tipos de discurso (direto, indireto) que desempenham papéis dentro do contexto do mundo do expor e do mundo do narrar.</li> </ul>
<p><b>3ª etapa da leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de atividades em que o professor possa socializar as compreensões feitas pelos alunos;</li> <li>• Reação do leitor diante do texto analisado e refazendo as ligações de conhecimentos.</li> </ul>

Fonte: Produzido pela autora com base na proposta de LEURQUIN (2014).

Por fim, reafirma-se a intenção da proposta acima descrita de contribuir para que o professor possa acompanhar o processo de desenvolvimento do seu aprendiz de forma que ele possa interagir de maneira mais significativa em situações comunicativas que envolvam práticas de letramento e de emancipação. (STREET, 2014; MAGALHÃES, 2012; SOUZA, 2011). Levando em conta o caráter de nossa pesquisa e o fato de a autora não haver trabalhado o texto literário, faz-se oportuno agregar os estudos desenvolvidos pelo professor Rildo Cosson (2009), apresentando etapas de leitura do texto literário sistematizadas por ele.

### ***3.3.1 As etapas de leitura definidas por Cosson (2009) para o letramento literário no EF***

Reconhecendo a necessidade de a escola lançar mão de recursos que norteiem o trabalho com o texto literário em sala de aula do ensino básico, Cosson (2009, p. 47), baseado nas distinções feitas por M. A. K. Halliday sobre a aprendizagem da linguagem, reconhece que

[...] a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona a seus usuários. (COSSON, 2009, p. 47).

O autor afirma ainda que as aulas de literatura tradicionais oscilam entre essas duas últimas aprendizagens e, praticamente, ignoram a primeira, que deveria ser o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola.

Dessa forma, em consonância com o que defende o autor quanto à prioridade que deve ser dada a esse modelo de aprendizagem de linguagem que se apropria da literatura enquanto experiência do mundo, Cosson (2009) também apresenta um modelo de leitura ao qual denominou *sequência básica para o letramento literário*.

As etapas desse modelo guardam relação com as já apresentadas por Leurquin (2001; 2014) e descritas nesse trabalho. A diferença principal reside no fato de sua proposta tratar da especificidade da leitura literária, elemento que nos interessa particularmente pela natureza de nossa pesquisa.

A seguir, apresenta-se um quadro com as linhas gerais dessa sequência para o trabalho com o ensino fundamental:

Quadro 3 – Sequência básica para o letramento literário (COSSON, 2009)

<p><b>Motivação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Operações que o leitor realiza antes do contato com o texto;</li> <li>• Criação de laços entre leitor e texto.</li> </ul>
<p><b>Introdução</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do autor e da obra (inclusive fisicamente);</li> <li>• Características gerais da obra (tendo o cuidado de não tomá-las como direção de leitura).</li> </ul>
<p><b>Leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura inicial do texto mediada pelo professor, pois, enquanto atividade escolar tem um objetivo a cumprir;</li> <li>• Deve haver uma avaliação constante, mas não engessada desse processo para intervir de forma eficiente na formação leitora.</li> </ul>
<p><b>Interpretação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações construídas pelo leitor, durante e depois da leitura;</li> <li>• Deve ser compartilhada, para fortalecer e ampliar seus horizontes de leitura a partir da construção de uma comunidade de leitores.</li> </ul>

Fonte: Produzido pela autora com base na sequência básica proposta por COSSON (2009).

Dessa forma, Cosson (2009), Leurquin (2001; 2014) e muitos pesquisadores que têm se dedicado ao estudo das práticas de letramento estão afinados, em maior ou menor grau, aos modelos interacionista e sociopsicolinguístico de leitura, por compreenderem que os eventos de leitura devem considerar as características da interação entre autor e leitor via texto, além da importância do papel do professor enquanto formador de leitores, contribuindo mobilizar e ressignificar os conhecimentos dos alunos, no intuito de formar de leitores críticos.

### 3.4 A conceituação de gênero: alguns apontamentos

Para compor a perspectiva de trabalho aqui apresentada que pretende utilizar o *conto* enquanto gênero literário, faz-se necessário traçar um percurso que busca descrever a noção de gêneros historicamente construída até chegarmos à descrição daquela sobre a qual embasaremos nossa pesquisa.

De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 35), “A reflexão sobre o conceito de gêneros iniciou-se na Grécia Antiga com Platão e Aristóteles”. Tentando definir a Poética, Platão, através de Sócrates, enumerou alguns gêneros de caráter literário que apresentavam especificidades: o *épico* (ou narrativo), o *lírico* (como o ditirambo) e o *dramático* (como a

tragédia e a comédia). Já Aristóteles pensou em uma divisão dos gêneros da arte retórica a partir das maneiras de participação dos cidadãos na vida da cidade. Assim, ele enumera os gêneros retóricos – *deliberativo, judicial e epidítico*. (ROJO; BARBOSA, 2015).

Durante a Idade Média, de acordo com Moisés (2012, p. 30), “o problema dos gêneros entrou em recesso”, sendo analisado de modo fragmentado, mas mantendo-se a inspiração aristotélica da Antiguidade Clássica. Já no século XX, as contribuições dos estudos críticos literários, do estruturalismo e da Nova Retórica fortaleceram a noção de gêneros moderna, que tem em Mikhail Bakhtin e nos teóricos de seu círculo de discussões (Pavel Medvédev e Valentin Volochinov) a extensão da reflexão sobre os gêneros de maneira mais abrangente, sem distinção entre a vida comum e a arte.

De início, Bakhtin e seu grupo discutem com os formalistas russos a abordagem dos gêneros poéticos, mas na visão desses últimos, o gênero funcionaria como uma unidade formal e estrutural do texto e não como um elemento de realização social, base epistemológica da teoria discursiva elaborada por Bakhtin posteriormente. (ROJO; BARBOSA, 2015). Nessa nova abordagem, os gêneros são entendidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados em cada esfera de atividades humanas” que pressupõem a utilização da língua. (BAKHTIN, 1997, p. 279). Assim, “o interesse que a abordagem bakhtiniana dos gêneros discursivos suscita há décadas no meio acadêmico lança uma nova perspectiva de aplicação dessa teoria ao ensino dos papéis sociais dos gêneros do discurso” (BANDEIRA, 2016, p. 409), favorecendo a reflexão que Bronckart (2009) inicia a partir dos postulados do ISD e servindo-lhe de pressuposto teórico.

Dessa maneira, a noção de texto utilizada nesse trabalho corrobora com a proposição de Bronckart (2009, p. 75), que concebe o texto enquanto “unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação e da comunicação)” e que se agrupa em conjuntos de textos ou em um gênero de texto, que é compreendido, por sua vez, a partir de sua relação de interdependência com as atividades humanas, apresentando um caráter múltiplo e de quantidade infinita, diferentemente dos segmentos que entram em sua composição (segmentos de relato, de argumentação, de diálogo, etc.) que são em número finito, podendo ser reconhecidos por seus traços linguísticos particulares. (BRONCKART, 2009).

Propomos a seguir, um breve percurso acerca do gênero conto, a partir de suas características formais e historicamente situadas e de sua funcionalidade na construção de um modelo de letramento literário.

### 3.4.1 O conto como instrumento para o letramento literário

O letramento literário pode ser entendido, de acordo com Zappone (2008), como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária e tem caráter ficcional. Uma vez que a escola pretende formar leitores de textos diversificados, este trabalho se apresenta como um elemento importante que pretende, entre outros objetivos, apresentar uma proposta de leitura do gênero *conto* que proporcione uma experiência de “letramento literário” na escola básica. Apresentamos, a seguir, algumas considerações sobre o gênero *conto* e suas especificidades, enquanto recurso central de nosso trabalho de aproximação do estudante do plano da leitura literária.

A prática de contar histórias acompanha a humanidade em toda a sua evolução dentro do espaço e do tempo e, embora não se consiga precisar quando se iniciou esta ação, é possível afirmar que em todas as épocas os povos cultivaram seus contos, os quais, inicialmente tidos como anônimos, foram preservados pela tradição e chegaram até a contemporaneidade.

Moisés (2012, p. 261), faz uma abordagem histórica sobre o conto, afirmando que sua origem é remota e difícil de precisar, porém, afirma que seja possível imaginá-lo como precursor das primeiras manifestações literárias de caráter narrativo. Alguns estudiosos sinalizam o seu aparecimento antes de Cristo dentro de contextos da Bíblia (como, por exemplo, no conflito de Caim e Abel, entre outras), do antigo Egito (na história “Os Dois Irmãos”, de autor desconhecido) e da antiguidade clássica (“Afrodite e Mercúrio, na *Odisséia*, entre outros episódios clássicos). Segundo o autor (2012, p. 262), os exemplares mais típicos de contos surgiram no Oriente, na Pérsia e na Arábia, apresentando características a serem acentuadas ou desenvolvidas no decorrer do tempo.

Refletindo sobre a própria palavra *conto*, Ferreira (2011, p. 248), afirma que, dentro do âmbito literário, essa palavra possui as seguintes acepções: 1. Narrativa falada ou escrita concisa, breve; 2. Conto de fadas. Gotlib (1988, p. 11) cita três acepções que Júlio Cortázar utiliza em seu estudo sobre Edgar Allan Poe: “1. Relato de um acontecimento; 2. Narração oral ou escrita de um acontecimento falso; 3. Fábula que se conta às crianças para diverti-las.”. Todas as definições apresentadas têm em comum a noção de que o conto é um modo de contar algo, e nesse sentido, são todas narrativas. Na visão de Gancho (2002, p. 8), dentro do contexto dos gêneros literários narrativos do qual fazem parte também o romance, a novela e a crônica, o conto pode ser definido como:

[...] uma narrativa mais curta, que tem como característica central condensar conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens. O conto é um tipo de narrativa tradicional, isto é, já adotado por muitos autores nos séculos XVI e XVII, como Cervantes e Voltaire, mas que hoje é muito apreciado por autores e leitores, ainda que tenha adquirido características diferentes, por exemplo, deixar de lado a intenção moralizante e adotar o fantástico ou o psicológico para elaborar o enredo. *Obs.:* Tanto o conto quanto a novela podem abordar qualquer tipo de tema. (GANCHO, 2002, p. 8).

Moisés (2012, p. 265) acrescenta, ainda, que o conto, dentro de sua história e de sua essência, é “a matriz da novela e do romance”, contudo, isto não o obriga a transformar-se nelas. Para o autor (2012, p. 273), o conto é objetivo e atual, pois não se detém em pormenores secundários e, essa objetividade se evidencia em quatro unidades: *ação, lugar, tempo e tom*, por meio das quais é possível perceber que todas as partes da narrativa devem seguir uma harmoniosa estruturação, com o único objetivo de provocar no espírito do leitor uma impressão singular (de ódio, simpatia, pavor, acordo, ternura, indiferença, entre outros sentimentos).

O estudioso (2012, p. 277) ressalta, também, que o número de *personagens* no conto é reduzido, tendo em vista que a decorrência natural das unidades de ação, tempo, lugar e tom somente se estabelecerá com a existência e a manutenção de uma pequena população no decorrer da narrativa. Quanto à *estrutura*, Moisés (2012, p. 278) indica que o conto tradicional tende a ser “objetivo”, “plástico” e “horizontal” e costuma ser narrado em terceira pessoa e escapar do introspectivismo, já que o seu campo de ação é constituído da realidade viva, presente e concreta. A *linguagem* do conto também precisa ser objetiva, plástica e direta, tendo o diálogo como o seu mais importante componente, afinal, ele é a base expressiva desse gênero.

Já a *trama*, pretende ser linear, objetiva, pois tem um andamento semelhante ao ritmo dos acontecimentos da vida, com os pormenores que se acumulam numa ordem lógica, de fácil percepção para o leitor. No que diz respeito ao *ponto de vista*, elemento também denominado *foco de narração*, Moisés (2012, p. 291) recorre às ideias de Cleanth Brooks e Robert Penn Warren, dois críticos norte-americanos que estabeleceram um quadro sinótico composto por quatro focos de narração: 1º) a personagem principal conta sua história; 2º) uma personagem secundária conta a história da personagem central; 3º) o escritor, analítico ou onisciente, conta a história; 4º) o escritor conta a história como observador.

As características do conto podem variar de uma época para outra, mas essas variações ocorrem em maior ou menor grau constituindo sempre uma estrutura básica que configura o gênero. Sobre a novidade dos elementos que marcam a evolução do conto,

encontramos em Bosi (2015, p. 7) argumentos que apresentam uma definição de conto dentro de uma perspectiva contemporânea.

O conto cumpre a seu modo o destino da ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduções do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendente variedade. Ora é o quase documento folclórico, ora a quase crônica da vida urbana, ora o quase drama do cotidiano burguês, ora o quase poema do imaginário às soltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa votada às festas da linguagem. (BOSI, 2015, p. 7).

Dessa maneira, o conto contemporâneo constitui-se reflexo da nova narrativa que se foi construindo nas últimas décadas, substituiu a estrutura clássica pela construção de um texto curto, com o objetivo de conduzir o leitor para além do dito, para a descoberta de um sentido do não-dito. A ação se torna ainda mais reduzida, surgem monólogos, a exploração de um tempo interior, psicológico, a linguagem pode, muitas vezes, chocar pela rudeza, pela denúncia do que não se quer ver. Em contrapartida, cobra a participação do leitor, exige uma leitura que descortine não só o que é contado, mas, principalmente, a forma como o fato é contado, a forma como o texto se realiza. (BOSI, 2015).

Nesse contexto, nos interessou trabalhar nesta pesquisa com contos de Clarice Lispector, por seu caráter contemporâneo, exigindo um leitor ativo diante das descobertas e das situações apresentadas ao longo das narrativas construídas pela autora, que o levem a uma constante reflexão sobre a vida a partir da arte e a uma maior consciência dos elementos envolvidos nos jogos de palavras pertinentes à leitura crítica e reflexiva do texto literário.

### ***3.4.2 Eventos e práticas de letramento a partir de contos de Clarice Lispector***

De acordo com Matsushita e Carvalho (2014, p. 76), a escola tem o “objetivo, e o desafio, de proporcionar aos seus alunos os instrumentos cognitivos necessários para que eles se tornem leitores literários competentes e autônomos”. Uma vez que é possível compreender a escrita a partir de sua especificidade literária, a apropriação do conceito de letramento pelos estudos de Literatura se faz muito pertinente. Nessa perspectiva, entendermos que o conto clariciano pode desempenhar um papel importante no letramento literário do estudante.

Por essa razão e objetivando estreitar os laços que permeiam o trabalho com a leitura em sala de aula e a aquisição de significativas experiências de letramento literário, desejamos colocar nossos alunos em contato com a obra da escritora Clarice Lispector, detentora de prestígio literário justificado por sua habilidade com as palavras e com a

revelação dos conflitos da existência humana, experimentados pelas emoções de suas personagens.

Clarice Lispector escreveu romances, contos, crônicas, livros infantis, artigos em jornais e também foi tradutora. Suas obras alcançaram repercussão nacional e internacional, sendo traduzidas para diversos idiomas. Na visão de Loureiro e Santos (2010, p. 29), em seus contos, “a autora respeita as características fundamentais do gênero, concentradas em um núcleo narrativo, focalizando um momento carregado de significação”.

A escritora procura refletir em suas obras sobre as angústias do homem, decorrentes da mecanização e da massificação da vida. Muitos críticos ressaltam essa singularidade do estilo clariciano. Nos contos que escreveu, Lispector, como “[...] um pescador de momentos singulares cheios de significação” (BOSI, 2015, p. 9), acha, a partir de situações simples do cotidiano, elementos que atraem e envolvem o leitor.

Em 1971, a autora publica *Felicidade Clandestina*, volume que traz, entre outros contos já apresentados no *Jornal do Brasil*, em que trabalhou durante alguns anos, os que rememoram sua infância em Recife e outros que envolvem temáticas relativas às descobertas da adolescência e conflitos familiares. (MORAES, 2011). Os contos dessa obra indicam a afirmação de Gotlib (2009, p. 78) de que "o núcleo familiar constituirá um eixo fundamental em torno do qual serão construídos os textos de Clarice Lispector". Nessa obra estão incluídos todos os contos a serem trabalhados em nosso projeto de leitura e que serão descritos em capítulo posterior.

Enquanto projeto que almeja favorecer o letramento literário dos alunos, esta pesquisa pretende desenvolver a capacidade de ressignificar as experiências proporcionadas pela leitura e levar os alunos a se identificarem com as temáticas abordadas na obra, trazendo-as para a experiência cotidiana, de modo a contribuir para a formação de sua competência leitora e desmistificar a fala corrente de que Clarice Lispector é inalcançável e hermética. (SILVA; GOMES; NASCIMENTO, 2015).

A respeito de questionamentos com esse teor, a própria escritora, em uma entrevista concedida a Júlio Lerner, em 1977, afirmou não saber qual o perfil de leitor de sua obra.<sup>10</sup> Essa declaração nos leva a concluir que, para que a leitura do texto literário seja significativa no ambiente escolar, essa deve passar por um planejamento de ações a fim de que sejam criadas situações de interatividade que motivem o aluno à leitura, independente de autor ou tema.

---

<sup>10</sup> Entrevista de Clarice Lispector concedida a Júlio Lerner em fevereiro de 1977. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ohHP112EVnU>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

É o agir professoral (CICUREL, 2011) e a adoção de fundamentos teórico-metodológicos adequados à aula de leitura que torna possível trazer a obra de autores considerados clássicos, como Clarice Lispector, à realidade do aluno. É através do trabalho planejado e com vistas à formação reflexiva do leitor, mobilizando, inclusive, as relações afetivas estabelecidas entre leitor e texto – natureza inerente à literatura – que este passa a produzir sentido para o jovem.

Por fim, faz-se necessária uma reflexão comprometida sobre a exploração de obras que, por sua universalidade, podem proporcionar ao aluno valiosas reflexões sobre a realidade que o rodeia e sobre si mesmo. Somente assim, estaremos contribuindo para dotar o ser humano não somente de habilidades leitoras eficientes, mas de um desenvolvimento global, oportunizando uma trajetória de autonomia e emancipação tanto para o educando quanto para o professor. (ZINANI; SANTOS, 2013).

No próximo capítulo, explicitaremos os pressupostos teórico-metodológicos deste estudo, apresentando os procedimentos desenvolvidos para a realização da pesquisa.

## **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Passemos nesta seção à descrição dos métodos utilizados para alinhar a reflexão teórica com a intervenção prática que constituiu nosso trabalho de pesquisa.

### **4.1 Caminhos percorridos para a elaboração da proposta metodológica**

Antes de qualquer consideração, é válido ressaltar que o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) traz em sua filosofia uma abordagem que visa favorecer a reflexão e a transformação do contexto de ensino e de aprendizagem nas escolas de ensino básico do país.

Desse modo, analisando nossa própria prática escolar em anos de trabalho com Língua Portuguesa nas séries finais do ensino fundamental, percebemos dois elementos que nos chamaram a atenção quanto ao desenvolvimento de capacidades de leitura mais elaboradas por esse grupo de aprendizes.

O primeiro deles foram as dificuldades de compreensão que os estudantes apresentam quando são levados a desenvolver interpretações de camadas mais profundas dos textos que leem, como por exemplo, a distinção entre fatos e opiniões dos enunciadores do texto ou a presença de elementos linguísticos que marquem as diferentes percepções ou pontos de vista presentes nos discursos a que são expostos.

O outro fator se refere ao distanciamento que os jovens têm do contato com gêneros literários, uma vez que, figurando de forma indefinida nos documentos que regulam esse nível de ensino, os livros didáticos, material a que os estudantes mais têm acesso, apresentam textos dessa natureza de forma diluída, ou ainda como suporte ao estudo das categorias morfossintáticas da língua.

Em reunião com a orientadora e exposta a vontade de refletir sobre o tema, optamos pela construção de uma proposta de pesquisa que focasse no trabalho do professor com a leitura do texto literário a partir das categorias de análise do ISD propostas por Bronckart (2009).

Dessa forma, buscamos, com base em trabalhos que já havia desenvolvido em anos anteriores, elaborar um projeto de leitura de contos da escritora Clarice Lispector que alinhasse a leitura a partir de pressupostos teórico-metodológicos promotores do letramento literário (COSSON, 2009) com a interpretação baseada nas camadas textuais que fundamentam o aporte epistemológico do ISD. (BRONCKART, 2006, 2009).

Para facilitar o esquema de trabalho com os níveis de análise textuais do ISD, levamos em conta também as orientações da proposta de Leurquin (2014) para uma aula comunicativa de leitura.

No tocante à construção de todo o projeto de pesquisa, utilizamos algumas técnicas descritas na metodologia da pesquisa-ação elencados por Thiollent (2011) e como forma de sistematizar o trabalho com a leitura do gênero conto, nos beneficiamos de algumas reflexões da proposta das Sequências Didáticas (SD) descrita por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Todos os elementos teórico-metodológicos utilizados na organização deste trabalho visaram a contribuir para o aperfeiçoamento da proposta de intervenção da qual essa dissertação é fruto.

#### **4.2 O universo de aplicação da metodologia**

A presente pesquisa consistiu numa reflexão sobre as práticas de ensino de língua materna com o intuito de intervir produtivamente na didática do ensino da leitura, contribuindo com o propósito do letramento literário a partir do gênero conto, bem como do desenvolvimento de capacidades de leitura na aula de língua materna do Ensino Fundamental II.

O público-alvo que serviu de amostra para esta pesquisa foi constituído por 40 alunos de ambos os sexos, com idade entre 12 e 15 anos da turma 8º ano A do turno da tarde de uma escola do município de Fortaleza, Ceará. A instituição, denominada Escola Municipal Bárbara de Alencar, situa-se no bairro Parque Santa Maria, pertencente à área do Grande Jangurussu. Tal região abrange a maior quantidade de bairros e conjuntos habitacionais de Fortaleza, configurando-se como o maior distrito da capital e também um dos que possuem os bairros com menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>11</sup> da cidade<sup>12</sup>, de acordo com o Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010.

Uma das motivações para a aplicação dessa intervenção foi o fato de a escola não possuir nenhum projeto específico que tivesse como foco a leitura, a não ser o incentivo dos professores para que os alunos frequentem e retirem livros emprestados na biblioteca escolar,

---

<sup>11</sup> O IDH é síntese de três fatores – longevidade, educação e renda – e serve como parâmetro de desenvolvimento social desenvolvido pela Organização das Nações Unidas (ONU).

<sup>12</sup> O tratamento dos dados foi realizado pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, em 2014, e está disponível em seu *site* institucional através do *link*: <<https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-apresenta-estudo-sobre-desenvolvimento-humano-por-bairro>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

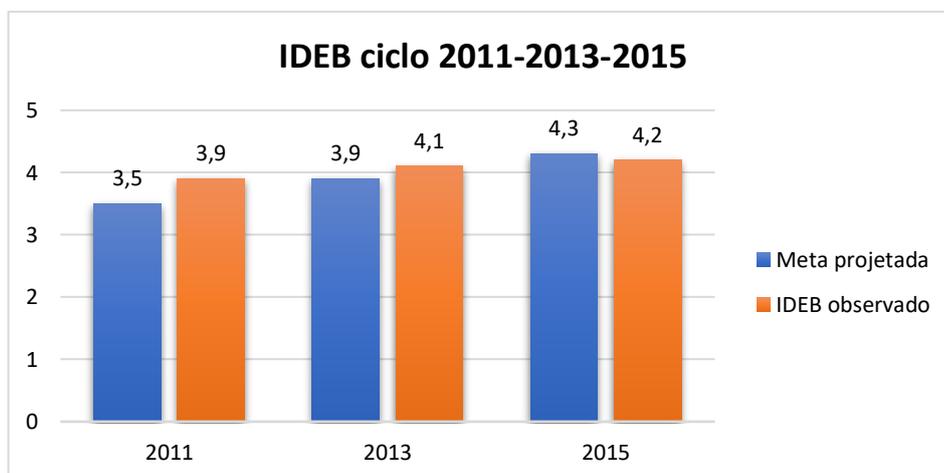
ou a realização de algum a aula temática organizada pelo próprio professor regente da disciplina de Língua Portuguesa.

É válido ressaltar que a biblioteca da escola passou um considerável período fechada por questões de ordem administrativa municipal, impossibilitando aos estudantes o acesso ao ambiente destinado à leitura e ao seu acervo, fato que pode ser considerado de notável prejuízo para o desenvolvimento social dos aprendizes e de suas habilidades leitoras, como reiteram Wisniewski e Polak (2009, p. 4408):

O desejo de aprender a ler e saber o que há nos livros, geralmente, existe nas crianças. Compete à escola desenvolvê-lo e mantê-lo. Na biblioteca escolar é possível incentivar o hábito da leitura, desde que sejam oferecidas atividades atraentes para que os alunos se sintam à vontade e gostem de frequentá-la. (WISNIEWSKI e POLAK, 2009, p. 4408).

Figuram também como motivações de relevância para essa intervenção os baixos índices de aprendizagem adequada de leitura observados a partir dos resultados das avaliações do SPAECE e do IDEB, além do fato de ser a pesquisadora funcionária dos quadros efetivos da escola, residente no bairro em que ela se localiza e de ter sido estudante da instituição durante todo o ensino infantil e fundamental, fator de ordem pessoal que contribui com o perceptível interesse em melhorar os níveis de conhecimentos e habilidades de leitura de seus estudantes. A seguir, tem-se os indicadores referentes à escola observados nas últimas amostragens da Prova Brasil, instrumento de medição dos índices do IDEB e que mostram queda nos índices de leitura e de interpretação, não alcançando a meta almejada para 2015.

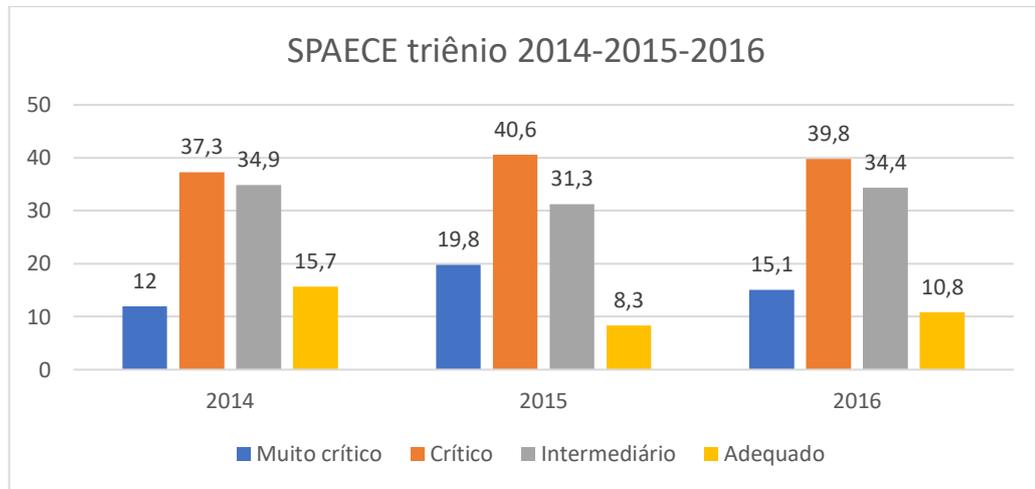
Gráfico 9 – Resultados da EM Bárbara de Alencar no IDEB



Fonte: INEP. IDEB (2018).

De modo semelhante, apresentamos os índices de rendimento obtidos no SPAECE pela escola em que ocorreu a intervenção no triênio 2014-2015-2016.

Gráfico 10 – Resultados da EM Bárbara de Alencar no SPAECE



Fonte: UFJF. CAED. (2017).

Dentro desse universo, os anos finais do EF exigem dos professores e de todos os profissionais da escola maior atenção, visto que atravessam um momento de transição do nível de ensino fundamental para o nível médio. Além do que, é nessa fase da vida que os estudantes passam por significativas transformações de ordem sociocultural, afetivo-emocional, cognitiva e corporal, requerendo, como exige o texto introdutório dos PCN para este ciclo, um “(...) esforço de articulação dos aspectos envolvidos nesse processo, considerando as características do objeto de conhecimento em questão – as práticas sociais da linguagem –, em situações didáticas que possam contribuir para a formação do sujeito”. (BRASIL, 1998, p. 45).

O aporte metodológico principal utilizado para este trabalho foi o da pesquisa-ação, “pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução<sup>13</sup> de problemas ou de objetivos de transformação.” (THIOLLENT, 2011, p. 23). Considera-se a abordagem deste estudo como qualitativa, uma vez que a reflexão sobre os fatos foi utilizada para a elaboração de ações de interferência naquela realidade, o que confirma os pressupostos da pesquisa-ação, de acordo com seu principal estudioso. Trata-se, assim, de uma pesquisa sobre o ambiente escolar enquanto espaço promotor da aprendizagem de língua materna através do desenvolvimento de capacidades de leitura que favoreçam o

<sup>13</sup> Apesar de comungarmos com os principais objetivos da metodologia da Pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), entendemos que a Linguística Aplicada não se propõe a resolver problemas, mas sim a criar uma inteligibilidade para questões de uso da linguagem. (MOITA LOPES, 2006).

letramento literário, tendo como aporte teórico o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). A pesquisa, portanto, teve como campo de ação a Linguística Aplicada, estando relacionada ao trabalho do professor, à linguagem e ao ensino e à aprendizagem.

A seguir, descreveremos a sequência metodológica que serviu de norte para a construção e a realização de todas as etapas da pesquisa.

### **4.3 Método de procedimento: a pesquisa-ação**

Seguindo os pressupostos delineados por Thiollent (2011), a partir do diagnóstico prévio de uma realidade na qual se deseja interferir com o objetivo de transformar os fatos ali encontrados, faz-se necessário estabelecer métodos de procedimento para que se obtenham resultados sistemáticos e cientificamente coerentes.

Dessa forma, elegemos a estratégia metodológica da pesquisa-ação, por se apresentar apropriada aos nossos objetivos, uma vez que, segundo definição do próprio autor,

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

A estratégia metodológica da pesquisa-ação dá lugar a uma grande diversidade de propostas de pesquisa em diversos campos de atuação social, sendo muito divulgada nas pesquisas educacionais, quando há uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação, sendo que seu objeto principal de investigação não são as pessoas e sim a situação social e os problemas de diferentes naturezas encontrados nessa situação.

De acordo com Thiollent (2011, p. 23), “o objetivo do método consiste em resolver, ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada”, havendo durante o processo, um acompanhamento das ações e de toda a atividade dos atores da situação. A pretensão da pesquisa-ação não se resume a uma forma de ação, sob o risco, como prevê o estudioso de se cair no ativismo, mas pretende “aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados”. (*op. cit.*, p. 23, grifos do autor).

A pesquisa-ação, nas palavras de seu principal teórico, trata-se por assim dizer, de um método de pesquisa que pode agregar vários métodos ou técnicas de investigação social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa no nível de captação

de informação. Dessa forma, os tópicos centrais da *pesquisa-ação* agregados a elementos de outras práticas metodológicas, como as *Sequências Didáticas* (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), o modelo de *Aula interativa de leitura* (LEURQUIN, 2014) e o modelo de *Sequência básica para o letramento literário* (COSSON, 2009) foram eficazes na elaboração das atividades interventivas aqui descritas.

Após serem apresentados os conceitos e objetivos principais do método, é necessário descrever as etapas metodológicas que foram executadas a partir dele. Na realização de uma *pesquisa-ação*, Thiollent (2011) define as etapas como flexíveis e passíveis de adaptações à dinâmica interna do grupo social que envolve os pesquisadores e a situação investigada. Isto posto, nossa investigação consistiu na realização de nove etapas, a saber: pesquisa bibliográfica, fase exploratória, fase diagnóstica, aprofundamento teórico-metodológico, seminário, elaboração de material interventivo, aplicação do material interventivo, análise de resultados e divulgação de resultados.

Apesar de não possuir um caráter rígido, permitindo que se façam retornos a etapas temporalmente já superadas, enquanto pesquisa científica é preciso seguir um roteiro de ordem prática para o alcance dos objetivos definidos envolvendo todos os participantes do processo. Daí a necessidade de se caracterizarem as fases que serviram como fio condutor de todo o trabalho e que serão descritas em seus pormenores a seguir.

#### **4.3.1 A pesquisa bibliográfica**

Etapa inicial de nosso trabalho, consistiu em fazer os primeiros levantamentos sobre os principais autores<sup>14</sup> que abordam a temática da leitura de modo geral, da leitura de caráter literário e seus desdobramentos para o ensino, bem como os fundamentos do Interacionismo Sociodiscursivo, com o objetivo embasar teoricamente fases as etapas da pesquisa e da ação pedagógica.

#### **4.3.2 A fase exploratória**

Nesta etapa, fizemos um mapeamento de nosso campo de pesquisa, ou seja, o ambiente escolar em que a proposta interventiva foi realizada. (THIOLLENT, 2011). Essa análise se deu através da aplicação de questionários aos sujeitos envolvidos no processo de

---

<sup>14</sup> Todos os autores citados em nossa pesquisa podem ser encontrados nas Referências deste trabalho.

ensino-aprendizagem de língua materna dessa unidade escolar. Para isso, foram elaborados questionários socioculturais com perguntas objetivas e subjetivas que foram aplicados aos alunos, aos professores de Língua Portuguesa das séries finais do EF, à funcionária da biblioteca, ao coordenador pedagógico e à diretora escolar.

As respostas dadas pelos participantes serviram de subsídio às reflexões expostas no capítulo dois desta dissertação, principalmente no que concerne ao posicionamento desses sujeitos em relação às suas práticas de leitura pessoais e à atividade pedagógica na qual estão direta e indiretamente inseridos.

No questionário para a funcionária da biblioteca constaram perguntas que ajudaram a traçar o perfil da profissional e suas avaliações sobre a leitura no ambiente escolar, dos alunos frequentadores do espaço, assim como a participação dos professores e a existência de projetos que envolvessem a leitura naquele ambiente. A seguir, apresenta-se um quadro síntese com as perguntas elaboradas para esse questionário.

Quadro 4 – Questionário aplicado à funcionária da biblioteca escolar

<b>Perfil pessoal e profissional da funcionária da biblioteca escolar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a sua graduação?</li> <li>• Qual a sua titulação?</li> <li>• Quantos livros você lê por mês?</li> <li>• Você dá preferência à leitura em qual formato, impresso ou eletrônico? Justifique.</li> <li>• Qual a importância da leitura para a sua vida e para a sua profissão?</li> <li>• O que é ler bem, na sua opinião é?</li> <li>• Há quantos anos você trabalha na biblioteca da EM Bárbara de Alencar?</li> <li>• Você possui curso de aperfeiçoamento profissional para atuar na biblioteca escolar? Participa de alguma formação nessa área?</li> <li>• A biblioteca dispõe aproximadamente de quantos exemplares?</li> <li>• Quantos livros são emprestados por semana? Qual é o perfil dos alunos que mais pegam livros emprestados?</li> <li>• Os professores de Língua Portuguesa frequentam, conhecem e usam a biblioteca com que objetivos?</li> <li>• Há projetos voltados para a prática da leitura na escola? Se sim, quais e como são realizados?</li> <li>• Como você considera a leitura dos alunos na escola?</li> <li>• Quais os estilos de leitura mais procurados pelos alunos?</li> <li>• Na maioria das vezes, os alunos frequentam a biblioteca por livre espontânea vontade ou por imposição do professor?</li> <li>• Que dificuldades você encontra/ percebe na prática de leitura dos alunos?</li> <li>• Como você avalia o espaço da biblioteca escolar?</li> <li>• Que benefícios a biblioteca escolar proporciona, na sua opinião, para a aprendizagem da leitura?</li> </ul>

Fonte: Produzido pela autora com base em Barbosa (2016).

O questionário elaborado para os professores foi respondido por quatro dos cinco profissionais que atuam no ensino de Língua Portuguesa no 4º ciclo do Ensino Fundamental – 8º e 9º anos – do turno da tarde. Dentre os respondentes, todos graduados em Letras, uma possuía título de doutora em Linguística, duas tinham especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica e outra possuía apenas graduação. Apenas um professor se absteve de responder ao questionário.

Três aspectos foram levados em consideração na elaboração das perguntas: o perfil profissional do professor e sua relação com a leitura, o perfil de sua prática pedagógica e seus posicionamentos sobre a prática de leitura. Segue um quadro ilustrativo do questionário.

Quadro 5 – Questionário aplicado aos professores

<b>Perfil pessoal e concepções profissionais do professor</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Você já é graduado(a) em Letras há quanto tempo?</li> <li>• Qual a sua titulação?</li> <li>• Quantos e quais tipos de livros você mais lê por mês?</li> <li>• Você dá preferência à leitura em qual formato, impresso ou eletrônico? Justifique.</li> <li>• Como professor(a) de Língua Portuguesa, qual sua concepção de leitura?</li> <li>• O que é, na sua opinião, ler bem?</li> <li>• Que dificuldades você encontra no trabalho com a leitura em sala de aula?</li> <li>• Com que frequência você acha que a leitura é praticada em casa pelos alunos?</li> <li>• Você oportuniza a leitura em sala de aula? Geralmente, como você conduz essas aulas?</li> <li>• Você lê com frequência para os alunos? Com que finalidade?</li> <li>• Qual o critério de seleção dos textos para as suas aulas de leitura?</li> <li>• Durante o ano letivo, você percebe, quanto à leitura, alguma progressão na aprendizagem dos alunos? Se sim, quais?</li> <li>• A sala de aula, na sua opinião, proporciona a aprendizagem da leitura e sua apreensão? Justifique.</li> </ul>

Fonte: Produzido pela autora com base em Barbosa (2016).

Os próximos questionários foram elaborados no intuito de contemplar as visões da gestão da escola, um segmento que tem como figuras principais o diretor escolar, responsável de forma mais direta pelas demandas administrativas e estratégicas da escola, e os coordenadores pedagógicos, colaboradores diretos das ações que os professores desenvolvem em sala de aula. Em nossa pesquisa participaram a diretora escolar e um dos dois coordenadores pedagógicos, que responderam ao questionário individualmente.

Os aspectos considerados na elaboração das perguntas foram: o perfil profissional do membro da gestão e sua relação com a leitura, a percepção das práticas pedagógicas e seus posicionamentos sobre o trabalho de leitura desenvolvido no ambiente escolar. A seguir, tem-se o quadro ilustrativo dos questionamentos feitos a este grupo.

Quadro 6 – Questionário aplicado aos membros da gestão escolar

<b>Perfil pessoal e concepções profissionais do diretor escolar e coordenador pedagógico</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a sua formação acadêmica e titulação?</li> <li>• Você já é graduado(a) há quanto tempo?</li> <li>• Há quanto tempo você atua como diretor(a) escolar/coordenador (a) pedagógico?</li> <li>• Quantos livros você lê por mês? Justifique.</li> <li>• Qual tipo de livros você lê com mais frequência?</li> <li>• Você dá preferência à leitura em qual formato? Justifique.</li> <li>• Para o (a) diretor (a) escolar/ coordenador(a) pedagógico(a), qual a finalidade da leitura?</li> <li>• Ler bem, na sua opinião é?</li> <li>• Existem projetos de leitura desenvolvidos com a colaboração da gestão/ coordenação pedagógica? Quais?</li> <li>• Que dificuldades você percebe no trabalho com a leitura na escola de forma geral?</li> <li>• Você já participou de momentos de leitura com os alunos em sala de aula? Quais a sua percepção sobre as aulas de leitura realizadas nesse espaço?</li> <li>• Como você descreveria o envolvimento da gestão escolar/ coordenação pedagógica no desenvolvimento de ações voltadas à aprendizagem da leitura dos alunos?</li> <li>• Em que espaços da escola é possível ter acesso à leitura?</li> <li>• Qual sua opinião sobre a biblioteca escolar (espaço físico, acervo, etc.)?</li> <li>• Existe uma preocupação na escola em envolver os pais nos processos de aprendizagem, principalmente aqueles voltados à leitura?</li> <li>• Marque duas das opções que você considera importantes para o melhor desenvolvimento das capacidades leitoras dos estudantes?</li> <li>( ) A formação dos professores</li> <li>( ) A participação da família</li> <li>( ) Alunos dispostos a aprender</li> <li>( ) Gestores capacitados</li> <li>( ) Gestores preocupados e atuantes nos projetos de aprendizagem</li> <li>( ) Coordenadores comprometidos e capacitados</li> <li>( ) Outro</li> </ul>

Fonte: Produzido pela autora.

O último questionário dessa fase exploratória foi aplicado aos 40 alunos pertencentes à turma que participou da nossa intervenção, como o intuito delinear o perfil dos estudantes com os quais trabalhamos através de suas próprias percepções.

As perguntas elaboradas para esse grupo versaram sobre o contexto pessoal e socioeconômico dos aprendizes, o contexto familiar, a experiência de leitura no contexto social e no contexto escolar. Apresentamos um quadro com as principais perguntas elaboradas para esse grupo

Quadro 7 – Questionário aplicado aos estudantes participantes da intervenção

<b>Perguntas sobre o perfil sócio-econômico, familiar e educacional dos alunos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade: ____ anos</li> <li>• Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino</li> <li>• Com quem você mora? Quem você reconhece como seu responsável?</li> </ul>

- Qual o nível de escolaridade de seu responsável?
- Qual a profissão de seus pais ou responsáveis.
- Marque os eletroeletrônicos que há em sua casa.
 

<input type="checkbox"/> Aparelho de TV	<input type="checkbox"/> Geladeira/Freezer	<input type="checkbox"/> Ar condicionado
<input type="checkbox"/> Micro-ondas	<input type="checkbox"/> Internet 3G ou Wi-fi	<input type="checkbox"/> Veículo automotor
<input type="checkbox"/> Lavadora de roupas	<input type="checkbox"/> TV a cabo	<input type="checkbox"/> Smartphone
<input type="checkbox"/> Computador/ Notebook		
- Com que frequência você vê seus pais/responsáveis lendo? De que tipo são essas leituras?
- Em casa, quem o ajuda nas atividades escolares?
- Você gosta de ler?
- O que você prefere ler?
- Quantos livros você tem em casa (exceto os livros didáticos)?
- Durante as férias escolares você costuma ler algum livro?
- Que pessoas o incentivam a ler?
- Qual critério você usa para escolher um livro?
- Ao iniciar a leitura de um livro, qual o seu objetivo?
- O que você faz em seu tempo livre?
- Você considera que o seu tempo dedicado a leitura é:  suficiente  Insuficiente
- Você acha que a leitura é importante?
- Você entende o que lê?
- De um modo geral, para que serve a leitura, na sua opinião?
- De que formas você tem acesso à leitura?
- Com que frequência você vai à biblioteca da escola? Por quê?
- A biblioteca da escola é um espaço agradável? Justifique.
- O que mais dificulta o início da sua prática de ler?
- O que você considera que falta para ampliar sua prática de leitura?
- Pense na trajetória que você faz da sua casa para a escola: você utiliza a leitura em alguma dessas situações, como pegar um ônibus, ler um anúncio, um folheto de propaganda, no trânsito para ler uma sinalização, receber ou fornecer informações; ler informativos no portão ou nos flanelógrafos da escola, entre outros. Reflita: Na prática, como seria sua vida se você não soubesse ler?
- Que eventos representam a aula de leitura na escola para você?
- Como você gostaria que fossem realizadas as aulas de leitura? Dê sugestões.

Fonte: Produzido pela autora.

Por fim, é válido ressaltar que as respostas colhidas em todos os questionários e analisadas no capítulo dois deste trabalho nos ajudaram a conhecer e a refletir sobre o ambiente e o público com o qual trabalhamos, além de perceber a dinâmica de ações e conceitos que envolvem as práticas de leitura presentes nos discursos dos profissionais e dos estudantes que vivenciam essas práticas. A pertinência dessa etapa se justifica pela compreensão de que o contexto sociocultural que envolve o universo escolar se destaca como de fundamental importância para a elaboração de estratégias interventivas que visem o desenvolvimento das capacidades de leitura dos estudantes.

### ***4.3.3 A fase diagnóstica***

Na fase diagnóstica, o objetivo foi realizar uma análise das principais dificuldades encontradas na fase exploratória da pesquisa. Para isso, examinamos todos os questionários produzidos pelos participantes da pesquisa e catalogamos as principais dificuldades encontradas em todo o contexto relativo ao processo de ensino e aprendizagem da leitura. Analisamos inicialmente o questionário respondido pelos professores, e concluímos que quanto à formação inicial, são atualizados, pois, dos quatro consultados, três continuaram os estudos com pós-graduação, como especialização e mestrado e doutorado. Um detalhe que chama a atenção foi a preferência de metade do grupo pesquisado por se especializar na área de gestão escolar, o que insinua a intenção de migrar para esse campo havendo possibilidade.

Já as dificuldades encontradas na efetivação do trabalho com a leitura diziam respeito a condições de trabalho dos professores e a condições externas ao trabalho de sala de aula. Os educadores relataram que os maiores empecilhos que enfrentam se devem à falta de interesse dos alunos pela leitura, as dificuldades de interpretação que eles enfrentam, a insatisfação com a profissão diante da escassez de condições de trabalho adequadas e de recursos didáticos, limitando seu trabalho ao uso quase que exclusivo do livro didático, assim como a concorrência dos recursos tecnológicos a que os alunos têm acesso, como celulares e computadores, em comparação aos recursos escolares, tidos como limitados e tradicionais.

Também foi perceptível no discurso dos professores que o trabalho com a efetivação da leitura se torna lento e muitas vezes desprovido de avanços significativos pelo grande número de alunos por turma, o que impossibilita um trabalho de intervenção mais específica do professor para com os estudantes com maiores dificuldades de leitura. Dessa maneira, os resultados alcançados pelos professores deixam a desejar, pelos vários fatores que dificultam um satisfatório processo de ensino e aprendizagem. É notável perceber que os professores não mencionaram dentro do seu universo de compreensão da leitura, a importância da leitura literária, como elemento de ampliação da visão de mundo dos educandos e possível meio de superação de muitas dificuldades de aprendizagem e de formação humana para esse grupo específico.

O segundo questionário analisado foi aplicado à funcionária da biblioteca, espaço reconhecidamente relevante para o incentivo às práticas leitoras escolares. Por meio das respostas dadas pela única professora responsável pelo ambiente, percebemos que, apesar de ter sido readaptada e migrada do nível de ensino infantil, trata-se uma profissional motivada que está adquirindo experiência nesse primeiro ano de trabalho na escola. Concluímos

também que, apesar de possuir um acervo considerado adequado pela funcionária, a biblioteca não é bem localizada nem arejada, não possui espaço suficiente para a prática de aulas interativas, não está bem equipada e ainda não existem projetos de amplo alcance voltados para a prática da leitura, além de haver uma baixa procura dos alunos pelo ambiente.

O terceiro questionário foi produzido especificamente a fim de tomar ciência dos posicionamentos assumidos pela gestão da escola, quanto aos temas relativos ao ensino e à aprendizagem, em especial à percepção do trabalho com a leitura na instituição. Os resultados da análise demonstraram que a gestão, na pessoa da diretora escolar, se considerava relativamente participante das práticas pedagógicas, justificando seu distanciamento pelas atribuições administrativas do cargo que ocupa, além de assinalar o pouco envolvimento de uma parcela dos professores em atividades que promovam as práticas de leitura, não participando de forma efetiva dos eventos que a escola promove ou de atividades como concursos e outras atividades externas.

Já a visão do coordenador pedagógico focalizou o ativismo constante de suas atribuições como motivo para não acompanhar de forma mais presente as atividades que os professores desenvolvem na sala de aula. O profissional da gestão também relata como dificuldade não só da leitura, mas da aprendizagem como um todo a falta de compromisso das famílias em acompanhar seus filhos na vida escolar, o que provoca um alto nível de desinteresse pelos estudos e mau comportamento, levando muitos professores a retirarem esses estudantes de sala de aula, para tentar trabalhar melhor.

Por fim, o último questionário analisado foi o respondido pelos alunos. As respostas dadas por eles nos fizeram diagnosticar que as dificuldades encontradas na aprendizagem da leitura estão além do ambiente escolar. A maioria dos discentes não cumpria uma rotina de estudos, nem tinha ninguém que os cobrasse ou mesmo auxiliasse nas atividades escolares. Apesar de boa parte ter acesso a bens de consumo mínimos, inclusive a posse de algumas obras paradidáticas, dentre outros fatores, eles não têm tradição de leitura em casa, o que os limita na obtenção de êxito nos estudos, nem veem seus pais lendo com frequência, o que enfraquece a atividade de leitura domiciliar pela falta de modelos a seguir. A análise das questões revelou ainda que o principal contato que eles têm com o livro, na maioria das vezes, é na escola, sob a mediação do professor.

No entanto, mesmo com todo contexto adverso ao universo da leitura, eles tinham a consciência da importância dessa prática para suas vidas e classificaram como ruim, difícil e péssima a hipótese de não dominarem a leitura nas suas principais práticas sociais. A maioria dos alunos relatou que achavam o tempo dedicado à leitura insuficiente. Contraditoriamente,

indicaram que um dos motivos para não lerem com mais frequência seria a falta de tempo, mas assumiram que entre as suas preferências no tempo livre seria usar os aparelhos eletrônicos com acesso à *internet*.

Desse modo, cabe ao professor desenvolver estratégias que atraíam esses jovens para o universo da leitura, tornando-a atrativa e envolvente para eles. Para isso, os docentes devem lançar mão de aulas com mais recursos de mídia e com textos que se despertem a curiosidade do leitor a além de proporcionar experiências de leitura em outros ambientes, que não somente o da sala de aula, como sugestão deles próprios. Por fim, as ponderações suscitadas por nosso diagnóstico ampliaram as implicações práticas de nosso estudo, exigindo uma definição mais consistente da teoria na qual nos ancoramos para intermediar a ação.

#### **4.3.4 O aprofundamento teórico-metodológico**

Nessa etapa, o objetivo principal foi consolidar o estudo das teorias elencadas para subsidiar a pesquisa, tendo em vista os problemas diagnosticados. Para isso, fizemos a leitura dos principais autores que se destacaram a respeito dos problemas analisados na segunda e terceira etapas da pesquisa-ação. É válido salientar que a etapa de aprofundamento metodológico perpassou todo o trabalho de pesquisa, intervenção e escrita deste estudo, configurando-se como uma das etapas mais pertinentes ao desenvolvimento de todas as demais etapas.

Após a fase de diagnóstico e de estudo, foi necessário centralizar as informações coletadas nos questionários e através da observação direta, a fim de tomar decisões a respeito do processo de intervenção a ser realizado. Essa etapa, definida por Thiollent (2011) como seminário, será descrita a seguir.

#### **4.3.5 A fase de seminário**

O objetivo principal dessa etapa da nossa pesquisa-ação, como nos ensina Thiollent (2011), foi centralizar as informações reunidas coletadas através dos questionários e discutir com o grupo interessado as suas interpretações. (*op. cit.*, p. 38). A partir daí foi possível formar nossa equipe de pesquisa, constituída por 40 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II. A escolha da referida turma se deu pelo fato de a professora pesquisadora ser a responsável por toda a carga horária de Língua Portuguesa dela, fato que contribuiu para a

aplicação da intervenção sem quebras no trabalho desenvolvido, conseqüentemente para a verificação mais coerente das aprendizagens adquiridas.

Os estudantes foram informados sobre o trabalho de intervenção pela professora pesquisadora e convidados formalmente a participar da equipe por meio de um Termo de Assentimento, direcionado a eles, e por um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) direcionado aos pais, já que, na condição de pesquisa científica, a intervenção necessitou cumprir protocolos éticos relativos ao grupo participante, que envolvia alunos menores de idade<sup>15</sup>. O documento foi distribuído aos pais no período da reunião bimestral de pais e mestres. Na ocasião, foram explicados os objetivos do trabalho e o modo de participação dos estudantes.

Depois do convite aceito, eles foram conscientizados da seriedade da pesquisa, ficando livres para aderirem à proposta de forma espontânea. Foram expostos os problemas encontrados na fase diagnóstica e analisadas com os participantes da pesquisa as maneiras de intervir produtivamente na solução das dificuldades encontradas. Para isso, nos reunimos na sala de aula para discutir a necessidade de uma intervenção. Todos os sujeitos envolvidos no ambiente em que se propôs a investigação não se opuseram a colaborar com a nossa pesquisa.

Em outro momento, realizamos uma breve reunião na própria sala de aula para explicar as etapas do trabalho aos estudantes. Esclarecemos, então, que a pesquisa seria realizada em 20 horas/aula, distribuídas em 10 dias, haja vista as aulas serem geminadas. Observou-se ainda que todos a produção de material escrito, audiovisual e oral seria recolhida pela professora para fins de análise de dados, além das gravações dos áudios<sup>16</sup> das aulas do projeto de leitura, que não seriam analisados, mas serviriam para registro da pesquisadora.

Após a etapa do seminário, que funcionou como oficialização da pesquisa, passemos à descrição da etapa de elaboração do material interventivo.

#### ***4.3.6 A elaboração de material interventivo***

O intuito dessa etapa foi elaborar atividades de estudo, embasadas pelas principais teorias que subsidiaram nossa pesquisa. A intervenção foi intitulada “Projeto de leitura de

---

<sup>15</sup> O projeto de execução da pesquisa foi registrado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) desta Universidade por meio da Plataforma Brasil, órgão vinculado ao Ministério da Saúde, sendo devidamente aprovado através do Parecer nº 2.544.895, por representar nível de risco mínimo aos participantes. Os documentos citados encontram-se na seção de Anexos desta dissertação.

<sup>16</sup> Os áudios não foram analisados neste trabalho e serviram como subsídio para a análise das atividades produzidas e postas em prática pela pesquisadora, a fim de gerar reflexão e aperfeiçoamento dessas mesmas práticas.

contos de Clarice Lispector” e para sua realização foi elaborado um caderno que contou com cinco blocos de atividades<sup>17</sup>, cuja aplicação ocorreu durante cinco semanas, sendo realizados todos os procedimentos de aplicação de cada bloco num período de 4h/a semanais, totalizando 20h/a de atividades totais. Houve alguns contratempos de ordem externa que prejudicaram o início da execução das atividades e sua finalização no tempo previsto. No entanto, todos esses impedimentos foram superados e a execução de nossa proposta de trabalho ocorreu de forma satisfatória.

Os exercícios formulados para cada bloco se basearam na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) de Sequência Didática (SD) adaptada ao ensino de leitura de textos literários e envolveu a compreensão contextos de produção e dos mecanismos enunciativos, a saber, vozes e modalizações presentes nos textos enunciados produzidos pelos personagens e narradores, a partir da leitura e da análise de contos de Clarice Lispector<sup>18</sup> à luz do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (2006, 2009). Para a programação das aulas comunicativas de leitura, nos valem da proposta sistematizada por Leurquin (2014), que reorganizou os estudos de Cicurel (1991) e também os estudos de Cosson (2009) no tocante à metodologia denominada por ele como *Sequência básica para o letramento literário*.

Como subsídio às aulas de leitura de nosso projeto, utilizamos o gênero conto, pela experiência que os estudantes já possuem com textos desse gênero discursivo desde o início da escolarização, além de pertencer a uma sequência familiar aos estudantes, a narração, e constituir-se como gênero literário de fácil leitura em períodos de tempo que estivessem inseridos dentro das horas-aula definidas para a realização da proposta. O conto propicia um trabalho produtivo em sala de aula, como defendem Souza e Kist (2013, p. 268), “devido a seu poder de síntese, economia de meios e rápida leitura; diferentemente de um romance, é um gênero que propicia agilidade e facilidade sistemática para gerar um interesse nos alunos em formação enquanto leitores ativos”. A seleção dos contos que serviram de objeto de estudo para nossas aulas de leitura baseou-se em fatores que julgamos de pertinentes quanto ao perfil de nossa pesquisa e de nosso público-alvo. Dessa forma, buscamos viabilizar uma proposta de letramento literário a partir da leitura de contos da escritora Clarice Lispector, valendo-se dos seguintes critérios de seleção:

---

<sup>17</sup> As atividades completas estão disponíveis nos Apêndices deste trabalho.

<sup>18</sup> Em consulta aos alunos antes da elaboração do projeto de pesquisa, eles demonstraram o desejo de conhecer textos da escritora Clarice Lispector, por curiosidade e por já haverem ouvido falar sobre ela em redes sociais.

- a) Os contos estudados deveriam ter extensão máxima de duas laudas, no intuito de atender à demanda temporal de nossas oficinas, possibilitando que o primeiro passo da aula interativa de leitura, como propõe Leurquin (2014) acontecesse no mesmo encontro;
- b) Os textos de nossa amostra deveriam circular prioritariamente – mas não excluindo outras temáticas – em torno das relações dos personagens com as descobertas e conflitos da infância e da juventude, mas que permitissem perceber as refinadas relações dialógicas entre leitor e autor, através do domínio dos jogos de palavras, que servem como “instrumento ideológico de transmissão de valores de um autor adulto”. (ALVES, 2013);

Em vista disso, utilizamos quatro contos reunidos no livro *Felicidade Clandestina*, cujo traço característico é a presença de diversas narrativas em tom autobiográfico de recordações familiares e de infância da autora.

O planejamento das atividades levou em conta a realização de cinco blocos de tarefas, assim distribuídas: a primeira atividade, considerou prioritariamente a percepção dos alunos para os aspectos delineadores dos contextos de produção de oito textos de diferentes gêneros e sequências textuais. Essa atividade serviu como introdução ao trabalho coletivo e objetivou proporcionar a interação entre os participantes; A segunda atividade, elaborada a partir o conto *Uma amizade sincera*, teve caráter diagnóstico e objetivou sondar as “entradas” de análise textual (LEURQUIN, 2014) e as categorias baseadas no ISD (MACHADO e BRONCKART, 2009).

A partir dessa atividade, foi possível fazer o levantamento das categorias em que os alunos demonstraram maior dificuldade de compreensão; O terceiro e quarto blocos de exercícios corresponderam à leitura e à análise mediada dos contos *Felicidade clandestina* e *Tentação* e, por fim, a atividade avaliativa trabalhou a leitura e a análise do conto *Restos do carnaval*. No trabalho com o primeiro e o último contos, a dinâmica da aula interativa de leitura foi realizada até o momento realização da leitura global do texto. Em seguida, os estudantes foram orientados a resolver as questões sem a mediação da professora nem a interação com os demais colegas da turma, a fim de se extraírem os dados a serem analisados na última seção dessa dissertação.

É válido salientar que para as quatro atividades de leitura de contos claricianos foram elaboradas questões que visaram abordar todas as categorias de análise propostas por BRONCKART (2009), uma vez que, com o aprofundamento do aporte teórico e a formulação das atividades foi possível perceber a relação de complementaridade de todos os níveis de

realização textual, como já defendiam Machado e Bronckart (2009, p. 53), “frequentemente, a análise de um dos níveis ilumina a análise do outro, principalmente quando se trata dos resultados das análises dos níveis organizacional e do enunciativo, que são índices fundamentais para a interpretação dos índices do nível semântico.”

Reiteramos ainda que, apesar da abrangência das atividades e das categorias elencadas no caderno de atividades, em nossa análise final, delimitamos as discussões dos resultados à apreciação das aprendizagens construídas a respeito dos contextos de produção e dos mecanismos enunciativos, objeto primeiro de nossa investigação. Passemos, nesse momento, à descrição das atividades elaboradas para nossa intervenção.

A atividade inicial marcou a abertura de nossa proposta interventiva e serviu como forma de incentivar os estudantes para o desenvolvimento de atividades coletivas e que buscam criar laços de interação para construir e reforçar aprendizados. Assim, organizamos uma etapa independente, que contou com a leitura de oito textos de diferentes sequências e gêneros textuais, além da reflexão em grupos sobre os elementos mobilizados pelo autor no momento da produção do texto. A seguir, tem-se o plano de aula dessa etapa:

Quadro 8 – Plano de aula 1

<b>ESCOLA MUNICIPAL BÁRBARA DE ALENCAR</b> <b>PROJETO DE LEITURA DE CONTOS DE CLARICE LISPECTOR</b> <b>PLANO DE AULA 1</b> <b>PROFESSORA: Edvania Ferreira Bandeira</b>			
<b>SÉRIE:</b> 8º ano	<b>TURMA:</b> A	<b>TURNO:</b> Tarde	<b>CH:</b> 4h/a
<b>Tema</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O contexto de produção dos textos</li> </ul>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler textos de diferentes sequências e gêneros;</li> <li>• Construir conceitos a respeito das intenções e objetivos do autor quando da produção dos diversos textos que circulam socialmente;</li> <li>• Conceituar as sequências e gêneros textuais;</li> <li>• Desenvolver a interação a partir do trabalho em equipes.</li> </ul>			
<b>Procedimentos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar os alunos em grupos de 5 componentes e distribuir textos de diferentes sequências e gêneros;</li> <li>• Promover a leitura inicial do texto e discutir a organização de seu contexto de produção;</li> <li>• Responder as questões relativas ao texto correspondente da equipe;</li> <li>• Ler o texto em voz alta e apresentar o resultado obtidos através da discussão dos elementos constitutivos do contexto de produção;</li> <li>• Construir um quadro conceitual com as principais sequências e gêneros textuais em colaboração com os alunos;</li> <li>• Discutir as questões de forma coletiva.</li> </ul>			
<b>Recursos didáticos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Xerox da atividade proposta; quadro branco, pincel, apagador.</li> </ul>			

- Textos utilizados:
- POLÍCIA investiga troca de bebê por casa. **Folha de S. Paulo**, 09 jun. 1999. Caderno Cotidiano. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff10069907.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2017.
- SCLIAR, Moacyr. A casa das ilusões perdidas. **Folha de São Paulo**, 14 jun. 1999. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff14069909.htm>>. Acesso em: 10. Jul. 2017.
- PANORAMA com Clarice Lispector. In: **TV Cultura Digital**. 07 dez. 2012. 28min 3s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ohHP1I2EVnU&t=662s>>. Acesso em: 10 fev. 2017.
- ALBISSÚ, Nelson. Misteriosa revelação. In: ALBISSÚ, Nelson. **Contos de mistério e assombros**. SP: Cortez, 2012. p. 96.
- SCLIAR, Moacyr. Pausa. In: BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 2015.
- MORLEY, Helena. **Minha vida de menina**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- O QUE SÃO REGIÕES POLARES? **Enciclopédia de cultura geral**. SP: Formar, s.d. v. 4. p. 37-38.
- A CARTOMANTE. Adaptação do conto homônimo de Machado de Assis. Banco de peças adaptadas In: **Teatro na escola [Blog]**. 09 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-pecas/item/a-cartomante>> Acesso em: 28 jul. 2017.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com essa atividade, os estudantes puderam refletir sobre os posicionamentos assumidos pelo autor do texto para que ele se tornasse significativo também para o público destinatário, ajudando os estudantes a construírem os efeitos de sentido a partir de conhecimentos mobilizados antes da leitura propriamente dita. Os questionamentos levaram em conta a etapa inicial da análise de textos proposta por Machado e Bronckart (2009) acerca da situação de produção dos textos e contou com perguntas sobre o lugar e o tempo da produção, o autor e sua intenção de destinatário, os meios de veiculação, os objetivos do escritor, a adequação ao gênero escolhido e os possíveis posicionamentos do autor em relação ao conteúdo temático do texto.

Após a leitura e discussão coletiva de todos os textos, construímos um quadro contendo as características gerais das sequências textuais descritas por Adam (2008) e, com a experiência construída pelos alunos ao longo dos anos de estudo, elencamos alguns gêneros mais corriqueiros de cada tipologia textual. Na etapa seguinte, iniciamos nossa SD propriamente dita seguindo as etapas da aula interativa de leitura proposta por Leurquin (2014) e as principais ideias da proposta de sequência básica para o letramento literário definidas por Cosson (2009). Vejamos o plano de aula proposto para essa etapa:

Quadro 9 – Plano de aula 2

**ESCOLA MUNICIPAL BÁRBARA DE ALENCAR**  
**PROJETO DE LEITURA DE CONTOS DE CLARICE LISPECTOR**  
**PLANO DE AULA 2**

PROFESSORA: Edvania Ferreira Bandeira			
SÉRIE: 8º ano	TURMA: A	TURNOS: Tarde	CH: 4h/a
<b>Tema</b>			
• Atividade diagnóstica a partir do conto <b>Uma amizade Sincera</b> , de Clarice Lispector.			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acionar conhecimentos prévios dos leitores e expandi-los;</li> <li>• Conhecer aspectos gerais da biografia da autora e de sua obra;</li> <li>• Entender o contexto de produção do conto apresentado;</li> <li>• Observar a arquitetura textual de um texto narrativo;</li> <li>• Identificar as diferentes vozes presentes no texto e as modalizações realizadas através de seu discurso;</li> <li>• Reconhecer as instâncias psicológicas que regem as ações e organizam o conteúdo temático do texto;</li> <li>• Desenvolver habilidades de leitura analítica e criteriosa;</li> <li>• Confrontar as hipóteses levantadas antes e depois da leitura para construir conhecimentos sólidos;</li> </ul>			
<b>Procedimentos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oralmente, explorar os conhecimentos prévios dos alunos a partir da primeira etapa da leitura;</li> <li>• Apresentar <i>slides</i> com dados biográficos e as principais obras da autora em estudo;</li> <li>• Apresentar o livro de contos eleito para o projeto de leitura e fazer a leitura das informações presentes nas “orelhas” da publicação;</li> <li>• Promover a leitura inicial do texto em voz alta e esclarecer a necessidade de uma segunda leitura mais criteriosa para a resolução das atividades que constam no material distribuído;</li> <li>• Permitir que os estudantes resolvam as questões propostas (sem a mediação do professor);</li> <li>• Na última etapa, debater o texto com os alunos confirmando ou descartando as inferências feitas na primeira etapa da leitura;</li> <li>• Comentar coletivamente as questões, tirando as possíveis dúvidas dos alunos.</li> </ul>			
<b>Recursos didáticos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Xerox da atividade proposta; quadro branco, pincel, apagador.</li> <li>• Notebook, projetor, <i>slides</i> produzidos pela professora.</li> <li>• LISPECTOR, Clarice. Uma amizade sincera. <i>In</i>: LISPECTOR, Clarice. <b>Felicidade clandestina</b>. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p.13-16.</li> </ul>			

Fonte: Produzido pela autora.

A fase inicial da sequência didática, intitulada por nós de *Leitura inicial* possibilitou à pesquisadora diagnosticar em que entradas e categorias se concentravam as dificuldades dos alunos. Por isso, essa atividade contou com exercícios pertencentes às quatro entradas para a análise do texto propostas por Machado e Bronckart (2009) e se desenvolveu a partir das três entradas propostas por Leurquin (2014) para uma aula de leitura interativa, além de elementos constantes da proposta de Cosson (2009), como a antecipação/ motivação, introdução do autor do texto e a leitura do texto literário.

Nas etapas iniciais de nossa aula, organizamos a sala em círculo para facilitar o debate das ideias e partimos para a etapa de ativação de conhecimentos prévios dos alunos sobre a autora, seguindo-se a apresentação dos principais aspectos de sua vida, elementos influenciadores de sua obra, em especial, da obra que elegemos para a realização desta

pesquisa. Posteriormente, partimos para a ativação dos conhecimentos a partir do título do conto, *Uma amizade sincera*, e as expectativas geradas partir dele.

Na etapa seguinte, foi realizada a leitura inicial em voz alta pela professora a fim de que se tivesse o primeiro contato com o texto. A partir daí os alunos dispuseram de tempo para realizar uma segunda leitura mais analítica e, assim, resolver as atividades propostas no material. As questões da atividade foram baseadas no contexto de produção, níveis que compõem o folhado textual descrito por Bronckart (2009), a saber, organizacional, enunciativo e semântico. As questões elaboradas a respeito dessas categorias não seguiram uma divisão rígida e pretenderam despertar no leitor a noção de complementaridade e interdependência desses níveis que não se sobrepõem um ao outro, mas se acrescentam visando a construção global de significados.

Por conseguinte, os itens formulados analisaram o tempo, o lugar e os meios de circulação do conto e seus prováveis destinatários, bem como a progressão de seu conteúdo temático, os papéis sociais desempenhados pelos personagens, a coesão verbal que estrutura as camadas mais internas do texto. Além delas, foram observadas a identificação das marcas linguísticas das modalizações e das vozes que se responsabilizam por esses comentários em todo o texto, baseados em aspectos psicológicos que permeiam o agir das personagens e a percepção dos mundos representados que se realizam através das atividades de linguagem mobilizados pela autora na construção de uma linha argumentativa sutil e psicológica dentro das suas narrativas.

A etapa final de nossa aula, buscou levar o aprendiz à acomodação dos conhecimentos adquiridos a partir da confrontação das hipóteses levantadas no início da aula e dos novos conhecimentos adquiridos a partir da leitura, assim como promoveu o debate sobre o conceito de sinceridade dos personagens e dos estudantes e os limites saudáveis e necessários para se manter um bom relacionamento interpessoal. Como já mencionado, nossa primeira atividade de leitura do conto teve o objetivo de diagnosticar em qual ou quais níveis textuais se concentravam as principais dificuldades dos alunos. Ela correspondeu à etapa diagnóstica da nossa SD.

Ainda na elaboração das atividades que envolveram a compreensão global do primeiro conto, percebemos que as categorias de análise guardavam entre si uma relação de acréscimo de informações relevantes para a compreensão dos pormenores do texto de forma mais completa. E, embora analisando as respostas dadas pelos alunos nessa primeira atividade, percebêssemos a deficiência maior na compreensão das categorias enunciativa e semântica, optamos por manter questões de todas as entradas textuais, no intuito de favorecer

a construção de interpretações ampliadas e críticas, objeto tão caro à aprendizagem da leitura e ao fazer literário.

A segunda atividade de nossa intervenção foi elaborada e executada de modo semelhante à anterior. Entretanto, como já conhecíamos as falhas na compreensão dos estudantes, tivemos uma atividade modular mediada pelo professor em que se desenvolveram conceitos e habilidades de leitura buscando fortalecer a compreensão das categorias enunciativa e semântica. Segue o plano de aula do primeiro módulo de intervenção propriamente dita:

Quadro 10 – Plano de aula 3

<b>ESCOLA MUNICIPAL BÁRBARA DE ALENCAR</b> <b>PROJETO DE LEITURA DE CONTOS DE CLARICE LISPECTOR</b> <b>PLANO DE AULA 3</b> <b>PROFESSORA: Edvania Ferreira Bandeira</b>			
<b>SÉRIE:</b> 8º ano	<b>TURMA:</b> A	<b>TURNO:</b> Tarde	<b>CH:</b> 4h/a
<b>Tema</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Módulo mediado a partir do conto <b>Felicidade clandestina</b>, de Clarice Lispector.</li> </ul>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acionar conhecimentos prévios dos leitores e expandi-los;</li> <li>• Assistir a entrevista concedida pela autora e ser capaz de perceber elementos norteadores para a interpretação em seu discurso;</li> <li>• Entender o contexto de produção do conto apresentado;</li> <li>• Observar elementos a arquitetura textual de um texto narrativo;</li> <li>• Identificar as diferentes vozes presentes no texto e as modalizações realizadas através de seu discurso;</li> <li>• Reconhecer as instâncias psicológicas que regem as dinâmicas do agir dentro do texto;</li> <li>• Desenvolver habilidades de leitura através das estratégias de predição e inferências;</li> <li>• Confrontar as hipóteses levantadas antes e depois da leitura para concretizar conhecimentos relevantes e críticos;</li> </ul>			
<b>Procedimentos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oralmente, explorar os conhecimentos prévios dos alunos a partir da primeira etapa da leitura;</li> <li>• Exibir o vídeo com a entrevista concedida pela autora poucos meses antes de sua morte;</li> <li>• Promover o debate das impressões que foram sendo acionadas durante a leitura;</li> <li>• Promover a leitura inicial do texto em voz alta e esclarecer a necessidade de uma segunda leitura mais criteriosa para a resolução das atividades que constam no material distribuído</li> <li>• Construir conceitos sobre o que diferencia o texto literário do não literário;</li> <li>• Permitir que os estudantes resolvam as questões propostas construindo a interpretação a partir das interações com os colegas e da mediação da professora;</li> <li>• Corrigir coletivamente as questões, tirando as possíveis dúvidas dos alunos;</li> <li>• Na última etapa, debater o texto com os alunos confirmando ou descartando as inferências feitas na primeira etapa da leitura;</li> <li>• Assistir a um vídeo produzido por estudantes que transpuseram o conto para a linguagem teatral.</li> </ul>			
<b>Recursos didáticos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Xerox da atividade proposta; quadro branco, pincel, apagador.</li> <li>• Notebook, projetor, caixa de som, vídeos selecionados.</li> </ul>			

- LISPECTOR, Clarice. Felicidade clandestina. *In*: LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p.09-12.
- PANORAMA com Clarice Lispector. *In*: **TV Cultura Digital**. 07 dez. 2012. 28min 3s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ohHP1I2EVnU&t=662s>>. Acesso em: 10 fev. 2017.
- FELICIDADE clandestina: Clarice Lispector. *In*: **TV Imago Unioeste**. 19. set. /2017. 9min 59s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=W03ynpwM1n0>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

Fonte: Produzido pela autora.

Iniciamos a primeira etapa da aula alinhando as propostas de Cosson (2009) e Leurquin (2014) quanto aos cenários de antecipação da leitura com a exibição de uma rara entrevista concedida pela autora sobre seu estilo e motivações para escrever.

É importante salientar que, embora os contos trabalhados fossem da mesma escritora, a cada aula trouxemos um detalhe para construir um panorama geral da vida e da obra de Clarice Lispector, uma vez que esses elementos foram importantes balizadores para as análises possíveis sobre sua obra, principalmente no caso de textos que seguem uma veia autobiográfica, como é o caso do conto *Felicidade clandestina*.

Dando continuidade ao trabalho, buscamos acionar por meio de palavras-chave advindas do título e dos conhecimentos prévios sobre a autora, as possíveis temáticas que aproximaram o leitor do texto, levando-o a interagir com os demais estudantes na construção coletiva dos sentidos. Os estudantes foram incentivados a debater sobre os possíveis elementos que eles considerassem pertinentes às inferências realizadas antes e durante a leitura inicial, sendo possível a cada momento, mantê-los, recriá-los ou acrescentar novas possibilidades. Como forma de manter a atenção dos leitores, a leitura inicial foi feita pela própria professora sem que os alunos possuíssem o texto, a fim de que fossem realizadas pausas estratégicas que incentivaram os estudantes a predizerem as ações que sequenciavam o conto.

Após a conclusão da leitura preditiva guiada, os alunos receberam o texto integral e as atividades dirigidas, sendo disponibilizado tempo para a resolução e construção coletiva de aprendizagens, levando sempre em conta, as quatro categorias já expostas.

O conto *Felicidade clandestina*, foi muito bem acolhido pelos estudantes, que se envolveram do início ao final da atividade de leitura preditiva mediada pela professora, o que facilitou também a percepção do contexto de produção e das nuances reconhecíveis através dos níveis de análise presentes de forma mais profunda ou superficial na arquitetura textual. (BRONCKART, 2009). Nesse sentido, sistematizamos os traços principais que caracterizam o gênero conto e suas especificidades. Em nosso caso, foi necessário levar o leitor a perceber o caráter psicológico dos contos claricianos, permeados por dilemas e reflexões que são

provocados, muitas vezes, por fatos triviais e sem importância, mas que adquirem valor muito significativo dentro da percepção dos personagens e do narrador.

Ainda sobre o conjunto de contos desse estudo, faz-se necessário observar a posição privilegiada do tempo e do espaço psicológico que se sobrepõem ao tempo cronológico, evidenciando a tendência de investigação do mundo interior das personagens e não das sequências de ações, comuns nos contos tradicionais, o que favoreceu a compreensão, ainda que inicial, da presença de diferentes vozes permeadas pelo construção do texto, além das intenções e posicionamentos sugeridos no texto, reveladores dos mundos psicológicos que povoam os mundos físico e sócio-subjetivo das personagens e da própria autora.

Na terceira etapa da aula de leitura, os alunos foram incentivados a expor suas impressões construídas a partir dos significados da leitura, construindo uma representação favorecida pela interação interna – leitor-texto-autor – e pela mediação externa – aluno-professor-aluno. Após esta sistematização dos aprendizados, os alunos assistiram a um vídeo produzido por estudantes que transpuseram a linguagem do conto lido para a linguagem teatral<sup>19</sup>. Passemos agora à descrição da terceira aula de nossa SD.

Quadro 11 – Plano de aula 4

<b>ESCOLA MUNICIPAL BÁRBARA DE ALENCAR</b> <b>PROJETO DE LEITURA DE CONTOS DE CLARICE LISPECTOR</b> <b>PLANO DE AULA 4</b> <b>PROFESSORA: Edvania Ferreira Bandeira</b>			
<b>SÉRIE:</b> 8º ano	<b>TURMA:</b> A	<b>TURNOS:</b> Tarde	<b>CH:</b> 4h/a
<b>Tema</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Módulo mediado a partir do conto <b>Tentação</b>, de Clarice Lispector.</li> </ul>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assistir ao documentário que reúne amigos de Clarice Lispector e suas representações sobre a autora;</li> <li>• Acionar conhecimentos prévios dos leitores e expandi-los;</li> <li>• Fomentar a habilidade de escuta, a partir da audição do texto e da percepção de sentidos que podem surgir através da leitura oral com objetivos;</li> <li>• Entender o contexto de produção do conto apresentado;</li> <li>• Observar elementos a arquitetura textual de um texto narrativo;</li> <li>• Identificar as diferentes vozes presentes no texto e as modalizações realizadas através de seu discurso;</li> <li>• Reconhecer as instâncias psicológicas que regem as dinâmicas do agir dentro do texto;</li> <li>• Confrontar as hipóteses levantadas antes e depois da leitura para concretizar conhecimentos relevantes e críticos;</li> </ul>			
<b>Procedimentos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exibir o vídeo documentário com personalidades e amigos de Clarice falando sobre suas impressões pessoais e da convivência com a autora;</li> </ul>			

<sup>19</sup> Todos os vídeos utilizados durante as atividades estão referenciados na seção *Recursos didáticos* de cada plano de aula.

- Oralmente, explorar os conhecimentos prévios dos alunos a partir da primeira etapa da leitura;
  - Promover o debate das impressões que
  - Promover a leitura inicial do texto em voz alta e esclarecer a necessidade de uma segunda leitura mais criteriosa para a resolução das atividades que constam no material distribuído
- Construir conceitos sobre o que diferencia o texto literário do não literário;
- Permitir que os estudantes resolvam as questões propostas construindo a interpretação a partir das interações com os colegas e da mediação da professora;
  - Corrigir coletivamente as questões, tirando as possíveis dúvidas dos alunos;
  - Na última etapa, debater o texto com os alunos confirmando ou descartando as inferências feitas na primeira etapa da leitura;
  - Assistir a um vídeo produzido por estudantes que transpuseram o conto para a linguagem teatral.

#### Recursos didáticos

- Xerox da atividade proposta; quadro branco, pincel, apagador.
- Notebook, projetor, caixa de som, vídeos selecionados.
- LISPECTOR, Clarice. *Tentação*. In: LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 46-48.
- LISPECTOR, John. **Clarice, uma velha amiga**. 07 ago. 2015. 11min 38s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rjMWmJlu6fl>>. Acesso em: 15 fev. 2017.
- LE COMMEDIE DELL ARTE. **Tentação - Clarice Lispector** (Voz de Aracy Balabanian). 02 mai. 2015. 5min 08s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RBxhDJram7g>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

Fonte: Produzido pela autora.

No segundo módulo de nossa SD, trabalhamos o conto *Tentação*, seguindo os passos já descritos para a aula de leitura interativa atrelado ao propósito do letramento literário, a saber, breves apreciações sobre a vida e a obra da autora, estratégias de acionamento dos conhecimentos a partir de palavras-chave e de perguntas motivadoras da discussão oral que partiram do tema: O que lhe leva à tentação?

A partir desse momento de motivação para a leitura inicial, os alunos receberam o texto e fizeram a primeira leitura de forma silenciosa a fim de encontrarem nele elementos que os ajudem a construir sua interpretação individual. Depois foi realizada a audição do conto pertencente a uma coletânea produzida com textos célebres de Clarice Lispector narrados pela atriz Aracy Balabanian.

Na segunda etapa da aula, os estudantes foram conduzidos ao debate na intenção de construir as aprendizagens relativas aos níveis de análise textual de maneira coletiva e mediada, em particular dos mecanismos *da responsabilização enunciativa*, que no dizer de Bronckart (2006) acumulam evidência e importância, já que, o ensino da “distribuição das vozes é, por exemplo, uma oportunidade de se tomar conhecimento das diversas formas de posicionamento e de engajamento enunciativos construídos em um grupo, de se situar em

relação a essas formas, reformulando-as” (2006, p. 156), contribuindo, assim, “para o desenvolvimento da identidade das pessoas”, nas diferentes situações de vida.

A terceira e última etapa de nosso módulo contou com a discussão coletiva dos aprendizados elencados para a análise e interpretação deste conto. Foi observável, ainda, que os alunos ficaram confusos e, ao mesmo tempo, entusiasmados com a construção do enredo desse conto, o que colaborou para o surgimento de diversas vertentes de pensamento que tentaram compreender a sondagem psicológica do indivíduo, marca característica da escrita clariciana. Nosso quarto e último conto foi trabalhado de maneira avaliativa, portanto não contou com a mediação da professora tampouco com a interação entre os estudantes no momento da resolução das atividades. Vejamos o plano de aula elaborado para esta etapa de fechamento da SD.

Quadro 12 – Plano de aula 5

<p style="text-align: center;"><b>ESCOLA MUNICIPAL BÁRBARA DE ALENCAR</b>  <b>PROJETO DE LEITURA DE CONTOS DE CLARICE LISPECTOR</b>  <b>PLANO DE AULA 5</b>  <b>PROFESSORA: Edvania Ferreira Bandeira</b></p>			
<b>SÉRIE:</b> 8º ano	<b>TURMA:</b> A	<b>TURNO:</b> Tarde	<b>CH:</b> 4h/a
<b>Tema</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade avaliativa a partir do conto <b>Restos do carnaval</b>, de Clarice Lispector.</li> </ul>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir de objetos que fazem referência à memória do carnaval, acionar conhecimentos prévios dos leitores e expandi-los;</li> <li>• Assistir à reportagem sobre as representações do carnaval de Recife para as crianças;</li> <li>• Entender o contexto de produção do conto apresentado;</li> <li>• Observar a arquitetura textual de um texto narrativo;</li> <li>• Identificar as diferentes vozes presentes no texto e as modalizações realizadas através de seu discurso;</li> <li>• Reconhecer as instâncias psicológicas que regem as ações e organizam o conteúdo temático do texto;</li> <li>• Desenvolver habilidades de leitura analítica e criteriosa;</li> <li>• Confrontar as hipóteses levantadas antes e depois da leitura para construir conhecimentos e saber se posicionar sobre eles;</li> </ul>			
<b>Procedimentos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oralmente, explorar os conhecimentos prévios dos alunos a partir da primeira etapa da leitura;</li> <li>• Apresentar objetos que remontam a memória carnavalesca;</li> <li>• Apresentar reportagem sobre o carnaval da cidade de Recife a partir da visão das crianças;</li> <li>• Promover a leitura compartilhada do texto em voz alta e esclarecer a necessidade de uma segunda leitura mais criteriosa para a resolução das atividades que constam no material distribuído;</li> <li>• Disponibilizar tempo para que os estudantes resolvam as questões propostas (sem a mediação do professor);</li> <li>• Na última etapa, debater o texto com os alunos confirmando ou descartando as inferências feitas na primeira etapa da leitura;</li> </ul>			

- Comentar coletivamente as questões, tirando as possíveis dúvidas dos alunos;
- Assistir a vídeo em que estudantes fizeram uma releitura do enredo do conto.

#### Recursos didáticos

- Xerox da atividade proposta; quadro branco, pincel, apagador, objetos carnavalescos.
- Notebook, projetor, caixa de som, vídeos selecionados.
- LISPECTOR, Clarice. Restos do carnaval. In: LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 25-28.
- CRIANÇAS aproveitam o carnaval do bairro do Recife. In: **TV Jornal**. 07 fev. 2016. 1min 59s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SqdJt3IVnuk>>. Acesso em: 25 fev. 2017.
- PLANO ABERTO. **Restos do carnaval**. Direção de Leo Rodrigues. 06. abr. 2009. 8min 14s. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=-xwY\\_FCLzvo](https://www.youtube.com/watch?v=-xwY_FCLzvo)>. Acesso em: 25 fev.2017.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nossa última etapa de aulas teve como objetivo avaliar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes, a fim de constatar a eficácia das atividades sequenciais aplicadas.

Para isso, iniciamos a primeira etapa da aula interativa de leitura fazendo o acionamento dos conhecimentos, como já estruturado nas oficinas anteriores. Em seguida tratamos de despertar no leitor o interesse pela leitura através da visualização de objetos que fizessem menção ao título do último conto a ser analisado, *Restos do carnaval*. Os alunos foram incentivados a debater sobre a representação que aqueles elementos do mundo do carnaval significariam no texto e levantando hipóteses baseadas em palavras-chaves do título do conto. Essa etapa foi seguida pela exibição de um pequeno vídeo sobre o carnaval de Recife, cidade onde a escritora viveu parte de sua infância e que constitui, por isso mesmo, matéria para suas narrativas de teor autobiográfico.

A primeira leitura do texto, aconteceu de forma oral e compartilhada, pois os estudantes se dispuseram a dividir os parágrafos para realizar essa técnica de leitura oral interativa, seguida sempre de reflexões acerca dos sentidos que podem ser construídos através do conto. Diferentemente do que aconteceu na execução dos dois módulos anteriores, os alunos responderam as questões do Caderno de Atividades individualmente e sem o debate guiado, já que esta etapa pretendeu verificar a compreensão dos aspectos do texto trabalhados de forma sistemática pelos alunos, e, em nosso caso particular, a identificação dos contextos de produção, das vozes e das modalizações.

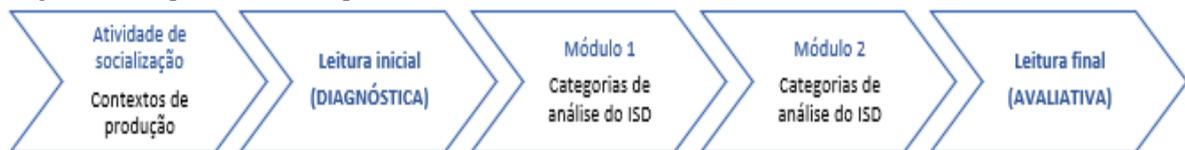
Além das atividades escritas de reflexão sobre os textos, nossa intervenção também propôs aos estudantes, como atividade escolar complementar, a escrita de diários reflexivos de leitura, a fim de que eles pudessem verbalizar por escrito a respeito das aprendizagens construídas por meio da experiência de leitura, além de ter lançado mão de técnicas de trabalho que favoreceram a produção oral, como o levantamento de hipóteses

iniciais, os debates durante a realização das atividades modulares e, também o desenvolvimento de habilidades de ordem artística, como a dramatização, o desenho, a pintura, a música e a recitação de poemas, o que beneficiaram a construção de aprendizagens coletivas.

#### 4.3.7 A aplicação do material interventivo

Para a intervenção proposta neste trabalho, foram adaptadas algumas etapas da proposta de trabalho com *Sequências Didáticas* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) para que se adequasse aos objetivos dessa pesquisa. Dessa maneira, embora os autores tenham formulado a estrutura para ensinar gêneros orais ou escritos, o modelo, dada a sua flexibilidade, foi ajustado para que pudéssemos desenvolver um estudo focado primordialmente na leitura. A figura seguinte delinea as etapas da SD elaboradas para nossa intervenção.

Figura 6 – Proposta de SD adaptada à aula de leitura

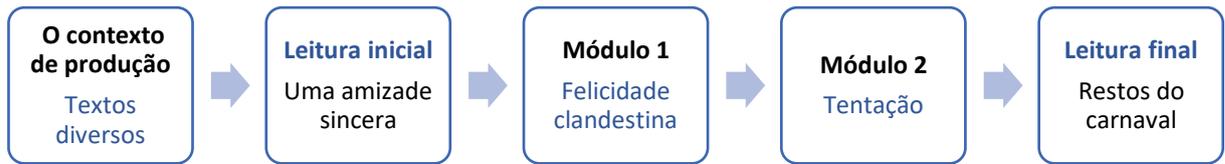


Fonte: Produzido pela autora com base na sequência didática proposta por DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004).

Assim, adaptamos as etapas da proposta original e realizamos uma atividade inicial em 8 equipes e que pretendeu motivar os estudantes ao trabalho coletivo, valorizando as opiniões dos colegas de grupo e abrindo as primeiras discussões acerca das decisões tomadas pelos autores antes da elaboração do texto propriamente dito.

Na etapa seguinte, iniciamos a aplicação da SD com a fase denominada *leitura inicial*, que serviu de atividade diagnóstica para a elaboração dos *módulos* subsequentes da proposta e, finalmente, a atividade avaliativa a qual denominamos *leitura final*. Demonstramos, a seguir, o esquema de SD de leitura com a sequência dos contos escolhidos para a análise:

Figura 7 – Contos selecionados para a realização da SD adaptada à aula de leitura



Fonte: Produzido pela autora.

Como a execução dos módulos foi uma das fases motivadoras para a elaboração de material interventivo, estando atrelada a ela de forma processual e contínua, entendemos que a descrição das etapas de aplicação do material interventivo não se separa de sua elaboração. Reiteramos ainda que cada módulo elaborado e posto em prática levou em conta a realização de práticas de leitura e de análise adequadas aos objetivos gerais e específicos que se pretenderam alcançar.

É importante deixar claro que, devido a particularidades da proposta de aula de leitura interativa (LEURQUIN, 2014) e da própria aula de leitura com foco no letramento literário (COSSON, 2009), todos os módulos e as situações de leitura que iniciaram e finalizam a proposta seguem um padrão parecido, pois enquanto atividades escolares e mediadas pelo professor, são beneficiadas com a sistematização de etapas que facilitam o alcance dos objetivos e a melhor utilização do tempo de aula. Assim, nas etapas iniciais das aulas, primou-se pela ativação de conhecimentos previamente adquiridos sobre o tema tratado no texto, criando laços entre leitor e texto e despertando o desejo de ler nos alunos.

Após esse momento, foram fomentados os primeiros encontros dos leitores com os textos – através de leituras silenciosas e em voz alta feita pela professora ou pelos próprios alunos – no intuito de levar os estudantes a conhecer seus posicionamentos frente ao tema tratado, motivá-los a debater sobre a confirmação ou não das expectativas de leitura, bem como auxiliá-los a compartilhar suas interpretações como forma de ampliar os sentidos construídos individualmente. (COSSON, 2009).

Na segunda etapa da aula de leitura interativa, as atividades elaboradas com base nas categorias de análise do ISD (MACHADO; BRONCKART, 2009) colaboraram para a construção de relações de sentido mais profundas nos textos escolhidos para nossa intervenção. Essas categorias levam em conta a percepção dos contextos de produção presentes em toda e qualquer atividade de linguagem produzida, além de entradas textuais que concorrem para sua melhor interpretação, como os mecanismos de textualização – diretamente responsáveis pela organização interna dos textos e pelos planos textuais que se

traduzem através das sequências mobilizadas pelo autor, assim como a adequação das temáticas à escolha dessas mesmas sequências textuais.

Já na entrada enunciativa, o leitor tem a oportunidade de entrar em contato com estruturas linguísticas mais sutis, como as expressões modalizadoras, responsáveis por traduzir as intenções e os posicionamentos das diversas instâncias que assumem a responsabilidade do que é enunciado – as vozes, concorrendo para revelar o poder da autoria e das representações tradutoras dos mundos psicológicos (físico, social e subjetivo) construídas por meio da linguagem.

No nível semântico, o leitor pode construir pertinentes interpretações que levam em conta os tipos de discurso, o papel da escolha dos mundos discursivos (do Expor ou do Narrar) e que desempenham papéis baseados em intenções, capacidades e motivações para o agir, elaboradas através do discurso. Por fim, pela terceira etapa da leitura, os estudantes puderam elaborar seus pontos de vista e defendê-los com base nas diversas etapas de leitura realizadas e nas experiências individuais e socialmente elaboradas, promovendo um modelo de aprendizagem comprometido a ampliar os horizontes linguísticos através do desenvolvimento de capacidades de leitura eficientes quanto à formação crítica do leitor.

Ademais, a proposta elaborada para nossa intervenção ainda contou importantes contribuições para a formação do leitor literário, proporcionando experiências de antecipação do texto e do autor, motivando o início da leitura e sua conclusão através de estratégias de leitura mediadas pelo professor e que fomentaram o resgate do texto literário e das práticas sociais de leitura literária no ensino básico. A resolução das atividades elaboradas realizou-se através do debate guiado pela professora e favoreceu a aprendizagem de todas as categorias de análise do ISD, em especial, dos mecanismos enunciativos do texto, fazendo com que os estudantes se tornassem mais capazes de reconhecer no texto as vozes e as modalizações.

Por fim, as atividades desenvolvidas na sala de aula, despertaram o interesse dos alunos pela prática da leitura de textos literários e incentivaram a interação nesse grupo social, proporcionando o desenvolvimento de outras práticas sociais, como a produção oral, escrita e a criatividade artística, ampliando a reflexão sobre seus próprios aprendizados. Os resultados obtidos nessa fase serviram como recurso principal para a análise e discussão dos dados obtidos ao final da pesquisa, confirmando a aprendizagem ou não dessas facetas inerentes à leitura e servindo como fomento para futuras atividades de análise teórica e intervenções em grupos dessa natureza.

#### ***4.3.8 A análise dos resultados***

O objetivo dessa etapa foi analisar a aprendizagem dos alunos por meio do material produzido para nossa intervenção. A discussão dos resultados se deu após o término das fases da sequência didática por nós proposta dentro do contexto maior da pesquisa-ação. Todos recursos utilizados para a geração de dados – observação direta, gravação de áudios, registros fotográficos, quadros informacionais e esquemas de aula e caderno de atividades – permitiram ao professor pesquisador analisar sua própria prática, e a dinâmica de aprendizagem dos alunos, através das estratégias de sistematização dos conhecimentos, da mediação e da interação entre os sujeitos participantes das atividades didáticas.

No entanto, nossa discussão se concentrou na análise do material interventivo elaborado, já que através do resultado dessas atividades foi possível demonstrar a ocorrência (ou não) de aprendizagens relacionadas aos tópicos estudados durante a sequência didática proposta. Reforçamos ainda que o objetivo principal da discussão dos resultados foi perceber a capacidade de percepção dos contextos de produção nos contos e mais especificamente, dos mecanismos enunciativos presentes no texto, a partir da teoria que embasou nossa investigação. Passemos para a descrição da divulgação dos resultados, etapa final dessa descrição.

#### ***4.3.9 A divulgação dos resultados***

O objetivo dessa etapa foi divulgar, não só os resultados obtidos por meio da SD implementada na escola, como também as reflexões teórico-metodológicas construídas neste trabalho. Após a defesa desta dissertação, pretendemos divulgar o produto final de nossa pesquisa através da publicação de artigos e por meio de palestras e/ou grupos de discussão na escola em que ela foi realizada, além de possibilitar a divulgação das atividades de intervenção didática elaboradas, no intuito de difundir práticas de atuação pedagógica assentadas em teorias que visam contribuir para uma dinâmica de ensino e aprendizagem produtivas na escola.

O próximo capítulo abordará considerações relevantes sobre a participação dos alunos nas atividades da SD; a análise das atividades elaboradas para a atividade pedagógica e a apreciação das aprendizagens relativas à leitura daqueles que participaram de todos os encontros da intervenção proposta, além do registro de algumas produções reflexivas dos alunos a respeito das práticas de leitura literária na sala de aula.

## **5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este capítulo tem como objetivo apresentar a participação dos alunos nas atividades da SD aplicada em sala de aula, assim como descrever e analisar os resultados obtidos partir das atividades elaboradas para a intervenção pedagógica, analisando as respostas dadas pelos participantes da pesquisa, através dos dados gerados nas atividades de leitura iniciais, antes da aplicação dos módulos, e na leitura final, após seu desenvolvimento.

### **5.1 A participação dos alunos na SD de leitura e recorte para a análise**

A partir de nossa experiência na sala de aula em que a investigação foi realizada, constatamos que, de um modo geral, a participação foi bastante expressiva e os estudantes se comprometeram com todas as etapas do trabalho. Assim, dos 40 alunos matriculados, contabilizamos a ausência de 4 durante o processo, contabilizando a participação efetiva de 36 estudantes em todas as etapas da SD.

Dessa forma, nosso universo de pesquisa apreciou as atividades iniciais e finais de toda a amostra de alunos que concluiu as fases da intervenção, o que nos levou a apresentar parte dos resultados por meio de amostragem percentual, dada a quantidade de participantes da pesquisa. Passemos agora à descrição e análise dos textos que compuseram nossa SD.

### **5.2 Análise da apropriação das habilidades de leitura através da aplicação da SD**

Nessa etapa do trabalho, analisamos se o conjunto das atividades sequenciadas e mediadas pelo professor proporcionaram progressos no desenvolvimento de capacidades de leitura dos estudantes voltadas à compreensão dos contextos envolvidos na produção de diversos gêneros textuais e, em especial, de contos de Clarice Lispector, bem como na análise de seus níveis organizacional, enunciativo e semântico, com base nos postulados do ISD (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Reiteramos ainda, que o foco principal de nossas reflexões se concentrou na apreensão dos estudantes de habilidades de leitura. Para isso, ancoramo-nos na proposta de análise do gênero textual, na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. Inicialmente demos ênfase às análises do contexto de produção e dos mecanismos enunciativos, isto é, da identificação de posicionamentos, através das vozes dos personagens e dos narradores e das modalizações presentes em seus enunciados, que contribuem para a coerência pragmática e

interativa do texto. Entretanto, apresentaremos uma reflexão que contempla as demais categorias. Apresentamos a seguir um quadro-resumo dos textos utilizados em todas as etapas da intervenção aplicada em sala de aula nas suas cinco fases.

Quadro 13 – Textos selecionados para a SD de leitura

ETAPA	TÍTULO e AUTOR
<b>1. Diagnóstico coletivo e socialização</b>	<b>Texto 1:</b> Notícia – Polícia investiga troca de bebê por casa, de Folha de São Paulo; <b>Texto 2:</b> Crônica – A casa das ilusões perdidas, Moacyr Scliar; <b>Texto 3:</b> Entrevista – Transcrição de entrevista de Clarice Lispector para o programa <i>Panorama</i> da TV Cultura, de Júlio Lerner; <b>Texto 4:</b> Conto de terror – Misteriosa revelação, de Nelson Albissú; <b>Texto 5:</b> Conto psicológico – Pausa, de Moacyr Scliar; <b>Texto 6:</b> Diário íntimo – Minha vida de Menina, de Helena Morley; <b>Texto 7:</b> Verbete de enciclopédia – O que são regiões polares?, de Enciclopédia de cultura geral; <b>Texto 8:</b> Peça teatral – A cartomante (adaptação), de Janaína Russeff.
<b>2. Leitura inicial Diagnóstico individual</b>	<b>Texto 9:</b> Conto – Uma amizade sincera, de Clarice Lispector
<b>3. Módulo 1 Estudo mediado</b>	<b>Texto 10:</b> Conto – Felicidade clandestina, de Clarice Lispector
<b>4. Módulo 2 Estudo mediado</b>	<b>Texto 11:</b> Conto – Tentação, de Clarice Lispector
<b>5. Leitura final Avaliação individual</b>	<b>Texto 12:</b> Conto – Restos do carnaval, de Clarice Lispector

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise dos resultados foi realizada gradativamente, uma vez que cada etapa serviu de subsídio para a elaboração da atividade seguinte. Prossigamos, então, para a descrição e análise das atividades.

### 5.2.1 Análise da etapa 1

A primeira etapa deste trabalho foi realizada em equipes e considerou a percepção inicial dos estudantes para elementos das dimensões físicas e sócio-subjetivas mobilizadas pelo autor no processo de produção de um texto. Nesse momento, esperávamos que sozinhos os alunos pudessem compreender os elementos do contexto de produção dos diferentes gêneros, bem como posicionamentos feitos sobre os conteúdos temáticos apresentados a partir das informações textuais. Para isso, trabalhamos com oito textos de diferentes gêneros, distribuídos para equipes de cinco estudantes, a fim de investigar se eles conseguiam

identificar essas informações a partir da interação com os demais integrantes, mas sem a mediação do professor. O quadro a seguir mostra a sequência de trabalho nessa etapa inicial.

Quadro 14 – Resumo dos procedimentos da etapa 1

<b>Primeira etapa:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização dos alunos em grupos de 5 componentes;</li> <li>• Distribuição de textos de diferentes sequências e gêneros;</li> </ul>
<b>Segunda etapa:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura dos textos distribuídos em equipe;</li> <li>• Resolução das atividades a respeito das intenções e objetivos do autor quando da produção dos diversos textos que circulam socialmente;</li> </ul>
<b>Terceira etapa:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação dos resultados obtidos através da discussão no grupo acerca dos elementos do contexto de produção;</li> <li>• Construção de um quadro conceitual das principais tipologias textuais conforme Santos, Riche e Teixeira (2013);</li> <li>• Discussão coletiva das questões.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas as perguntas dessa atividade tiveram os mesmos parâmetros, uma vez que o objetivo era diagnosticar a percepção dos estudantes para o contexto que envolve a produção de todo e qualquer texto. Assim, as perguntas realizadas foram as seguintes:

Quadro 15 – O contexto de produção do texto

1. Onde e quando o texto foi produzido?
2. Quem o escreveu?
3. Para qual público é destinado?
4. Quais os meios de veiculação do texto?
5. Qual o objetivo do escritor?
6. Qual o gênero e a sequência textual a que esse texto pertence?
7. O gênero escolhido é adequado ao propósito do texto?
8. Qual o posicionamento do autor em relação ao tema do texto?

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, descrevemos os materiais utilizados, bem como os resultados obtidos a partir da atividade proposta para cada um dos textos.

### 5.2.1.1 Texto 1: Notícia

#### **Polícia investiga troca de bebê por casa**

01 A polícia do Paraná está investigando três casos de doação ilegal de bebês no  
02 Estado, que teriam sido trocados pelos pais por material de construção, cestas básicas e

03 por uma casa. Os três casos envolvem a troca de quatro crianças.

04 O caso mais recente aconteceu no mês passado, em Campina Grande do Sul.  
05 Elizabete Souza Brandão, 18, entregou no dia 11 de maio a filha, nascida dois dias  
06 antes, para um casal de Santa Catarina, ainda não localizado ou identificado pela  
07 polícia. Elizabete está foragida e a polícia ainda não sabe onde está a menina nem tem  
08 pistas do casal que a levou.

09 Em outro caso, que aconteceu em abril, no município de Pontal do Paraná  
10 (litoral do estado), Maria do Nascimento Silva, 38, entregou seu filho para Jurema  
11 Marcondes Frumento.  
12 Jurema, segundo a polícia, intermediou uma negociação com um casal que teria levado  
13 a criança para o Mato Grosso.

14 A mãe, Maria do Nascimento, disse à polícia que, em troca do bebê, receberia  
15 cestas básicas e uma casa em Pontal avaliada em R\$ 13 mil. Ela mesma denunciou o  
16 caso à polícia porque, apesar de ter recebido as cestas, não ganhou a casa.

17 Jurema Frumento disse à Agência Folha ontem que não ganhou nada  
18 intermediando a negociação. Em seu depoimento, ela disse que seu objetivo foi ajudar  
19 Maria.

POLÍCIA investiga troca de bebê por casa. **Folha de S. Paulo**, 09 jun. 1999. Caderno Cotidiano.  
Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff10069907.htm>>. Acesso em: 10 jul.  
2017.

Na realização dessa atividade, obtiveram-se os seguintes resultados: as questões sobre a época, o local e o autor do texto foram corretamente respondidas, o que indica a facilidade desses estudantes em identificar informações explícitas no texto. A questão sobre o público-alvo levantou algumas possibilidades distintas, como adultos e idosos, pessoas que gostam de ler jornal e pessoas em geral. Essa observação, remete a uma visão de mundo dos estudantes de que os textos jornalísticos são destinados a pessoas de mais idade ou que demonstram interesse pelos temas abordados nesse suporte, o que pode ser discutido quanto à imagem de seriedade/autoridade que a leitura dos gêneros jornalísticos representa na sociedade.

Sobre o meio de veiculação do gênero, os estudantes indicaram em primeiro lugar a TV, seguido da *internet* e, por último, do jornal impresso. Quanto aos objetivos do produtor, os alunos assinalaram contar e informar a população sobre um acontecimento. No que diz respeito ao gênero, os estudantes não tiveram dificuldade em reconhecer que se tratava de uma notícia, mas quanto à sequência na qual esse gênero se inseria, não souberam responder e deixaram em branco. Da mesma forma, responderam positivamente, mas não justificaram a questão sobre a adequação do gênero e não responderam à pergunta sobre o posicionamento do autor quanto ao tema do texto.

Por fim, as respostas dadas ao primeiro texto sugerem que, apesar de a notícia ser um gênero de ampla circulação social e de fácil leitura e compreensão, é preciso reforçar os

conhecimentos dos alunos no que se refere à situação de produção de um texto, principalmente, àquelas ligadas a seu contexto sócio-histórico, isto é, às representações do produtor quanto ao papel social do enunciador e do receptor, assim como a adequação dos gêneros aos objetivos de sua produção. Vejamos as constatações observadas a partir da análise do segundo texto.

### 5.2.1.2 Texto 2: Crônica

#### A casa das ilusões perdidas

01 Quando ela anunciou que estava grávida, a primeira reação dele foi de  
02 desagrado, logo seguida de franca irritação. Que coisa, disse, você não podia tomar  
03 cuidado, engravidar logo agora que estou desempregado, numa pior, você não tem  
04 cabeça mesmo, não sei o que vi em você, já deveria ter trocado de mulher havia muito  
05 tempo. Ela, naturalmente, chorou, chorou muito. Disse que ele tinha razão, que aquilo  
06 fora uma irresponsabilidade, mas mesmo assim queria ter o filho. Sempre sonhara com  
07 isso, com a maternidade - e agora que o sonho estava prestes a se realizar, não deixaria  
08 que ele se desfizesse.

09 — Por favor, suplicou. – Eu faço tudo que você quiser, eu dou um jeito de  
10 arranjar trabalho, eu sustento o nenê, mas, por favor, me deixe ser mãe.

11 Ele disse que ia pensar. Ao fim de três dias daria a resposta. E sumiu.

12 Voltou, não ao cabo de três dias, mas de três meses. Àquela altura ela já estava  
13 com uma barriga avantajada que tornava impossível o aborto; ao vê-lo, esqueceu a  
14 desconsideração, esqueceu tudo – estava certa de que ele vinha com a mensagem que  
15 tanto esperava: “Você pode ter o nenê, eu ajudo você a criá-lo”.

16 Estava errada. Ele vinha, sim, dizer-lhe que podia dar à luz a criança; mas não  
17 para ficar com ela. Já tinha feito o negócio: trocariam o recém-nascido por uma casa. A  
18 casa que não tinham e que agora seria o lar deles, o lar onde – agora ele prometia –  
19 ficariam para sempre.

20 Ela ficou desesperada. De novo caiu em prantos, de novo implorou. Ele se  
21 mostrou irredutível. E ela, como sempre, cedeu.

22 Entregue a criança, foram visitar a casa. Era uma modesta construção num  
23 bairro popular. Mas era o lar prometido e ela ficou extasiada. Ali mesmo, contudo, fez  
24 uma declaração:

25 — Nós vamos encher esta casa de crianças. Quatro ou cinco, no mínimo.

26 Ele não disse nada, mas ficou pensando. Quatro ou cinco casas, aquilo era um  
27 bom começo.

SCLIAR, Moacyr. A casa das ilusões perdidas. **Folha de São Paulo**, 14 jun. 1999. Disponível em:  
<<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff14069909.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

A equipe que analisou o texto acima, respondeu corretamente as questões sobre a época, o local e o autor do texto, percebendo, inclusive, a relação entre o texto e a notícia lida pela equipe anterior. Entretanto, os estudantes não conseguiram perceber o objetivo do autor do texto no momento de sua produção, e o público destinatário exposto por eles foi

praticamente o mesmo que a equipe anterior apontou, adultos e pessoas que gostam de ler jornais. Quanto aos meios de veiculação do texto, eles sinalizaram novamente a *internet* e os jornais impressos, mas deixaram em branco as perguntas sobre a sequência e o gênero textual, bem como sobre os objetivos do autor do texto. Sobre a adequação do gênero ao propósito comunicativo do texto, eles responderam que estava adequada, mas não justificaram a resposta, além de não responderem à pergunta sobre o posicionamento do autor no momento da produção.

Da mesma maneira que o texto anterior, os alunos demonstraram distanciamento quanto à compreensão das sequências textuais e dos objetivos que motivam as escolhas de determinados gêneros, além de não compreenderem os traços sociais e subjetivos que concorrem para a produção de um texto. Observemos agora os resultados do próximo texto.

### 5.2.1.3 Texto 3: Entrevista

01 **Júlio Lerner:** Clarice Lispector, de onde veio esse *Lispector*?

02 **Clarice Lispector:** É um nome latino, não é? Eu perguntei a meu pai desde quando  
03 havia Lispector na Ucrânia. Ele disse que há gerações e gerações anteriores. Eu suponho  
04 que o nome foi rolando, rolando, rolando, perdendo algumas sílabas e foi formando  
05 outra coisa que parece “Lis” e “peito”, em latim.

06 **Júlio Lerner:** Há alguém na família Lispector que chegou a escrever alguma coisa?

07 **Clarice Lispector:** Eu soube ultimamente, para minha enorme surpresa, que minha mãe  
08 escrevia. Não publicava, mas escrevia. Eu tenho uma irmã, Elisa Lispector, que escreve  
09 romances. E tenho outra irmã, chamada Tânia Kaufman, que escreve livros técnicos.

10 **Júlio Lerner:** Nas raras entrevistas que você tem concedido surge, quase que  
11 necessariamente, a pergunta de como você começou a escrever e quando?

12 **Clarice Lispector:** Antes de sete anos eu já fabulava, já inventava histórias, por  
13 exemplo, inventei uma história que não acabava nunca. Quando comecei a ler comecei a  
14 escrever também. Pequenas histórias.

15 **Júlio Lerner:** Você poderia nos dar uma ideia do que era a produção da adolescente  
16 Clarice Lispector?

17 **Clarice Lispector:** Caótica. Intensa. Inteiramente fora da realidade da vida.

18 **Júlio Lerner:** Clarice, a partir de qual momento você efetivamente decidiu assumir a  
19 carreira de escritora?

20 **Clarice Lispector:** Eu nunca assumi.

21 **Júlio Lerner:** Por quê?

22 **Clarice Lispector:** Eu não sou uma profissional, eu só escrevo quando eu quero. Eu sou  
23 uma amadora e faço questão de continuar sendo amadora. Profissional é aquele que tem  
24 uma obrigação consigo mesmo de escrever. Ou então com o outro, em relação ao outro.  
25 Agora eu faço questão de não ser uma profissional para manter minha liberdade.

26 [...]

Sobre esse texto, a equipe respondeu que ele foi produzido tanto pelo entrevistador, Júlio Lerner, quanto pela entrevistada, Clarice Lispector, em data e local explicitados no próprio texto. No entanto, o jornalista foi indicado como o escritor ou transcritor da entrevista. Sobre o público a quem provavelmente se destinaria, eles expuseram pessoas adultas e que gostam de literatura, numa clara demonstração de que também a literatura seria matéria para pessoas sérias e de mais idade, assim como assinalaram sobre os textos jornalísticos.

Os alunos assinalaram que o objetivo do autor do texto era divulgar e fazer o público conhecer a escritora, além de confirmarem a adequação do gênero entrevista a esse propósito. Da mesma forma que as equipes anteriores, essa não soube responder a que sequência textual pertencia o gênero, mas acreditaram que o posicionamento do autor do texto era de curiosidade e de interesse pela vida da entrevistada, além de informar que os meios de veiculação das entrevistas são a TV e a *internet*.

Percebemos que os estudantes encontraram maior facilidade de identificar os elementos que estão presentes na produção desse texto, demonstrando habilidades que os aproximam de um nível de leitura crítica. Ainda assim, é notável a não compreensão da noção de sequências textuais e da necessidade de se explorarem os efeitos dos elementos externos ao texto e que são decisivos na construção dos sentidos que envolvem autor, texto e leitor. Conheçamos as respostas dadas a partir da leitura do quarto texto.

#### 5.2.1.4 Texto 4: *Conto de terror*

##### **Misteriosa revelação**

01 Há muito tempo, em uma pequena cidade do interior, o único médico de toda a  
02 região foi acordado com os desesperados chamados de uma menina completamente  
03 molhada pela chuva daquele início de madrugada.

04 Fortes relâmpagos acompanhados de estrondosos trovões recortavam o céu e a  
05 pequena insistia que ele fosse à roça, onde dizia morar, para atender com urgência sua  
06 mãe doente.

07 Consciente de seu dever de ofício e pungido pelo desespero da solicitante, ele se  
08 vestiu, calçou botas de borracha, pôs capa de chuva, apanhou sua maleta de trabalho,  
09 atrelou o cavalo aos varões da charrete e partiu em socorro.

10 A seu lado, no assento da charrete, a menina seguia indicando-lhe o caminho  
11 pelas estradas barrentas que se entendiam por entre as lavouras de imensas plantações.

12 Com alívio, o clínico ouvia a afirmação de terem finalmente chegado. A casa era  
13 pobre e acanhada, com dois pequenos cômodos e isolada dos vizinhos.

14 A mulher passava muito mal. Delirava ardente de febre. Não dizia nada com  
15 nada. Ele abriu sua maleta e medicou. Em seguida, procurou a menina. Não a  
16 encontrou. Havia desaparecido sem qualquer explicação. Intrigado com esse

17 acontecimento, puxou uma cadeira e se sentou à cabeceira da paciente, esperando sua  
18 melhora.

19 Com o passar das horas, concomitantemente, a chuva e a febre foram  
20 diminuindo. Os primeiros raios de sol trouxeram a manhã e o restabelecimento da  
21 mulher, a ponto de ela reconhecer o médico e agradecer-lhe pelo socorro.

22 Ele comentou que, se a menina não tivesse ido chamá-lo pedindo assistência, ela  
23 poderia ter morrido. A mulher estanhou muito e afirmou não conhecer quem poderia ter  
24 lhe feito tamanho favor. O médico apontou a fotografia da garota no porta-retratos,  
25 sobre a cômoda:

26 — Essa!

27 — Essa é minha filha! – contestando, reagiu a mulher.

28 — Foi ela mesma. Ainda vestia a mesma roupa que está no retrato – reafirmou o  
29 médico, com absoluta certeza.

30 — É impossível, doutor. Ela morreu há oito meses e foi enterrada com esse  
31 vestido.

30 Diante dessa misteriosa revelação, o médico, que nunca admitiu qualquer  
31 possibilidade de manifestação de além-túmulo, mentiu, disfarçando a sua surpresa:

32 — Desculpe-me! Devo ter cochilado e sonhado, aqui sentado à cabeceira de sua  
33 cama.

ALBISSÚ, Nelson. **Contos de mistério e assombros**. São Paulo: Cortez, 2012. pág. 96.

O texto acima pertence a um gênero estudado no 8º ano, assim como os demais, no entanto, conta com a apreciação da maioria dos estudantes desse ano escolar, fato que revelou interpretações bastante acertadas sobre seu contexto de produção.

Segundo as respostas da equipe, o texto foi produzido por Nelson Albissú e pertence a uma coletânea de contos de terror publicada em 1996, segundo informações explicitadas no próprio texto. Os estudantes não souberam responder quando e onde o conto foi produzido, mas apenas a data da publicação da obra. Sobre o público, eles foram enfáticos em responder que se destinava a adolescentes, estudantes e pessoas que gostavam de histórias de suspense, podendo ser encontrado em livros, como no que foi publicado, e também em *sites e blogs da internet*.

Segundo eles, o texto pertencia à sequência narrativa e seu gênero era o conto de terror ou de suspense, além de concordarem que esse gênero é adequado ao objetivo do escritor, que seria provocar medo, terror e envolver o leitor numa trama misteriosa. Sobre o posicionamento do autor em relação ao tema do texto eles responderam vagamente que o autor tinha muita criatividade para inventar histórias de suspense.

Concluimos, a partir desse texto, que embora todos os gêneros já tivessem sido estudados no decorrer do ano letivo, o gosto pelo conto de terror fez com que as respostas dadas fossem mais seguras, apesar de os estudantes ainda não conseguirem refletir sobre o

posicionamento de seu autor para uma análise mais adequada e crítica do texto. Vejamos, a seguir, as respostas concedidas sobre a próxima leitura.

### 5.2.1.5 Texto 5: Conto psicológico

#### Pausa

01 Às sete horas o despertador tocou. Samuel saltou da cama, correu para o banheiro,  
 02 fez a barba e lavou-se. Vestiu-se rapidamente e sem ruído. Estava na cozinha, preparando  
 03 sanduíches, quando a mulher apareceu, bocejando:  
 04 — Vais sair de novo, Samuel?  
 05 Fez que sim com a cabeça. Embora jovem, tinha a fronte calva; mas as  
 06 sobrancelhas eram espessas, a barba, embora recém- feita, deixava ainda no rosto uma  
 07 sombra azulada. O conjunto era uma máscara escura.  
 08 — Todos os domingos tu saís cedo — observou a mulher com azedume na voz.  
 09 — Temos muito trabalho no escritório — disse o marido, secamente.  
 10 Ela olhou os sanduíches:  
 11 — Por que não vens almoçar?  
 12 — Já te disse: muito trabalho. Não há tempo. Levo um lanche.  
 13 A mulher coçava a axila esquerda. Antes que voltasse à carga, Samuel pegou o  
 14 chapéu:  
 15 — Volto de noite.  
 16 As ruas ainda estavam úmidas de cerração. Samuel tirou o carro da garagem.  
 17 Guiava vagarosamente, ao longo do cais, olhando os guindastes, as barcaças atracadas.  
 18 Estacionou o carro numa travessa quieta. Com o pacote de sanduíches debaixo do braço,  
 19 caminhou apressadamente duas quadras. Deteve-se ao chegar a um hotel pequeno e sujo.  
 20 Olhou para os lados e entrou furtivamente. Bateu com as chaves do carro no  
 21 balcão, acordando um homenzinho que dormia sentado numa poltrona rasgada. Era o  
 22 gerente. Esfregando os olhos, pôs-se de pé.  
 23 — Ah! Seu Isidoro! Chegou mais cedo hoje. Friozinho bom este, não é? A gente...  
 24 — Estou com pressa, seu Raul! — Atalhou Samuel.  
 25 — Está bem, não vou atrapalhar. O de sempre. — Estendeu a chave.  
 26 Samuel subiu quatro lanços de uma escada vacilante.  
 27 Ao chegar ao último andar, duas mulheres gordas, de chambre floreado, olharam--  
 28 no com curiosidade:  
 29 — Aqui, meu bem! — Uma gritou, e riu: um cacarejo curto.  
 30 Ofegante, Samuel entrou no quarto e fechou a porta à chave.  
 31 Era um aposento pequeno: uma cama de casal, um guarda-roupa de pinho; a um  
 32 canto, uma bacia cheia d'água, sobre um tripé. Samuel correu as cortinas esfarrapadas,  
 33 tirou do bolso um despertador de viagem, deu corda e colocou-o na mesinha de cabeceira.  
 34 Puxou a colcha e examinou os lençóis com o cenho franzido; com um suspiro,  
 35 tirou o casaco e os sapatos, afrouxou a gravata. Sentado na cama, comeu vorazmente  
 36 quatro sanduíches.  
 37 Limpou os dedos no papel de embrulho, deitou-se e fechou os olhos.  
 38 Dormiu.  
 39 Em pouco, dormia. Lá embaixo, a cidade começava a mover-se: os automóveis  
 40 buzinando, os jornaleiros gritando, os sons longínquos.  
 41 Um raio de sol filtrou-se pela cortina, estampou um círculo luminoso no chão  
 42 carcomido.

43 Samuel dormia; sonhava. Nu, corria por uma planície imensa, perseguido por  
 44 índio montado a cavalo. No quarto abafado ressoava o galope. No planalto da testa, nas  
 45 colinas do ventre, no vale entre as pernas, corriam.  
 46 Samuel mexia-se e resmungava. Às duas e meia da tarde sentiu uma dor  
 47 lancinante nas costas. Sentou-se na cama, os olhos esbugalhados: o índio acabava de  
 48 trespassá-lo com a lança. Esvaindo-se em sangue, molhado de suor, Samuel tombou  
 49 lentamente; ouviu o apito soturno de um vapor. Depois, silêncio.  
 50 Às sete horas o despertador tocou. Samuel saltou da cama, correu para a bacia,  
 51 lavou-se.  
 52 Vestiu-se rapidamente e saiu.  
 53 Sentado numa poltrona, o gerente lia uma revista.  
 54 — Já vai, seu Isidoro?  
 55 — Já – disse Samuel, entregando a chave. Pagou, conferiu o troco em silêncio.  
 56 — Até domingo que vem, seu Isidoro — disse o gerente.  
 57 — Não sei se virei – respondeu Samuel, olhando pela porta; a noite caía.  
 58 — O senhor diz isto, mas volta sempre – Observou o homem rindo.  
 59 Samuel saiu.  
 60 Ao longo do cais, guiava lentamente. Parou, um instante, ficou olhando os  
 61 guindastes recortados contra o céu avermelhado. Depois, seguiu para casa.

SCLIAR, Moacyr. Pausa. In: BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 2015.

Nessa atividade, as questões sobre a época e o autor do texto foram corretamente respondidas, demonstrando novamente a habilidade de identificação de informações explícitas no texto, contudo, o local da produção não foi identificado pelos estudantes. A pergunta sobre o público-alvo gerou uma resposta abrangente, como pessoas em geral que gostam de ler. Essa constatação revela que os estudantes não estavam seguros quanto ao propósito do texto em questão, assim como não identificaram seu gênero, definindo-o apenas como uma “história narrativa”.

Sobre o meio de veiculação do texto, os alunos responderam primeiramente que é possível encontrá-lo na *internet* e depois em livros de histórias. Quanto aos objetivos do produtor, os alunos informaram que ele pretendia narrar uma história e prender a atenção do leitor. Eles responderam que a narração é o tipo de texto mais adequado para se contar uma história, no entanto não souberam precisar de que gênero estavam tratando, assim como não responderam à pergunta sobre o posicionamento do autor quanto ao tema do texto.

Dessa maneira, observou-se que as respostas dadas sugerem que apesar de os alunos terem constante contato com os gêneros com predominância narrativa ainda se encontram dúvidas quanto à caracterização dos gêneros dessa tipologia textual, indicando que se faz necessário esquematizar os traços que caracterizam as principais sequências e gêneros, além de levá-los a refletir sobre a posição que o produtor dos diferentes textos assume diante

daquilo que enuncia, como fator preponderante para uma leitura crítica e, conseqüentemente, o desenvolvimento de capacidades de leitura mais eficientes no ambiente escolar. Vejamos as constatações observadas a partir da análise do sexto texto.

#### 5.2.1.6 Texto 6: *Diário íntimo*

01 **Segunda-feira, 24 de julho de 1893.**

02 Querido diário,

03 Cada dia acho mais razão no conselho de meu pai de escrever no meu caderno o  
04 que penso ou vejo acontecer. Ele me disse: “Escreva o que se passar com você, sem  
05 precisar contar às suas amigas e guarde neste caderno para o futuro as suas  
06 recordações”.

07 [...]

08

Helena.

09 **Segunda-feira, 18 de março de 1895.**

10 Poucas são as vezes que entro em casa que mamãe não repita o verso:

11 A mulher e a galinha

12 Nunca devem passear,

13 A galinha bicho come,

14 A mulher dá que falar.

15 E depois diz: “Era por minha mãe nos repetir sempre este conselho, que fomos  
16 umas moças tão recatadas. Vinham rapazes de longe nos pedir em casamento pela nossa  
17 fama de moças caseiras”.

18 Eu sempre respondo: “As senhoras eram caseiras porque moravam na Lomba. E  
19 depois, a fama foi o caldeirão de diamantes que vovô encontrou. Moça caseira, a  
20 senhora não vê que não pode ter fama? Como? Se ninguém a vê?”

Helena.

MORLEY, Helena. **Minha vida de menina**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Esse gênero também é bastante apreciado por boa parte dos estudantes, contribuindo para a maior habilidade de leitura e de interpretação sobre os elementos que concorrem para sua produção.

Segundo as respostas do grupo, os textos foram produzidos por Helena Morley e pertencem a seu diário íntimo que foi produzido no século XIX, segundo informações do próprio texto, mas só publicados anos depois. Sobre o público, eles afirmaram que se destinava a meninas, adolescentes, estudantes e a pessoas que gostavam de conhecer a história de vida e os sentimentos de outras pessoas, sendo encontrados em livros didáticos, em livros que eles caracterizaram como “comuns” e também na *internet*.

Segundo eles, o texto pertencia à sequência narrativa e seu gênero era o diário íntimo, que seria adequado ao objetivo do escritor, que seria contar em forma de confidências

seus sonhos, medos, vivências e fatos do cotidiano. Sobre o posicionamento do autor em relação ao tema do texto eles responderam que a menina Helena se revolta contra as injustiças e o machismo que era forte em sua época.

A partir desse texto reafirma-se que o interesse demonstrado pelo gênero diário íntimo fez com que as respostas fossem mais coerentes, o que conduz os estudantes a um aprofundamento das estratégias de leitura que levam em conta os elementos externos que o produtor aciona antes de iniciar a produção do texto em si. A seguir, analisemos as respostas concedidas para o próximo texto.

### 5.2.1.7 Texto7: *Verbete de enciclopédia*

#### O que são regiões polares?

01 Regiões polares é a designação que se dá às terras situadas ao norte do Círculo  
02 Polar Ártico e ao sul do Círculo Polar Antártico. Assim, as regiões polares estão  
03 divididas em duas partes: (1) **Região Polar Ártica**, (2) **Região Polar Antártica** ou  
04 simplesmente **Antártida**. São caracterizadas pela espessa camada de gelo que cobre as  
05 suas terras, permanentemente, sendo semelhantes somente na duração de seus dias e de  
06 suas noites (6 meses cada), diferem:

07 a) Enquanto a Antártida é elevada, com altitude média de 1600 m, a Ártica apresenta-se  
08 situada em uma profunda bacia oceânica;

09 b) Enquanto a Antártida apresenta-se como uma massa compacta de terra – Continente  
10 Antártico – 13 000 000 km<sup>2</sup>, a região Ártica apresenta-se bastante seccionada;

11 c) Enquanto a Antártida jamais foi habitada, permanentemente, pelo homem, a Ártica é  
12 habitada desde tempos remotos.

13 O clima dessas regiões é bastante hostil ao homem. Na grande parte do ano o  
14 clima apresenta-se numa temperatura de -20°C; sendo que na Antártida, durante o  
15 inverno, a temperatura cai com frequência para -70°C.

16 Na Região Polar Ártica, os esquimós são os únicos habitantes permanentes. Várias  
17 tribos do Norte do continente eurasiático guiam os seus rebanhos para as terras no Norte  
18 (“tundra”), voltando para as terras do Sul com a proximidade das noites de inverno.  
19 Esses povos estendem-se desde a parte setentrional da América do Norte, atingindo a  
20 Groelândia e a parte NE da Sibéria. Alimentam-se notadamente de carne de foca e no  
21 verão conseguem alguma caça. Os principais meios de transporte são os trenós, e, no  
22 verão, utilizam também os caiaques.

23 A Antártida é uma vasta região de terra não habitada permanentemente. Durante o  
24 inverno, as temperaturas mais frequentes oscilam entre 57°C e 62°C negativos,  
25 acompanhados de ventos com velocidade de até 150km/h. Os mares, quando recebem o  
26 fluxo dos ventos originados das montanhas, levantam enormes e perigosas vagas. São  
27 frequentemente vistos também grandes *icebergs* e blocos de gelo sobre as águas.

O QUE SÃO REGIÕES POLARES? **Enciclopédia de cultura geral**. SP: Formar, s.d. v. 4. p. 37-38.

A equipe responsável pela leitura e análise desse texto encontrou dificuldades quanto à identificação do local, do tempo e do autor dele. No momento da discussão coletiva,

eles discordaram que o texto tivesse sido produzido em São Paulo, já que o tema eram os polos da terra, além de não responderem quem o produziu e a data dessa produção.

Sobre o público alvo desse gênero, eles concordaram que se destinava a estudantes e a pessoas interessadas em obter conhecimentos gerais, podendo ser encontrados facilmente na *internet*, em *sites* como *Wikipedia*, em livros didáticos e em enciclopédias escolares. Já os objetivos expostos foram informar e explicar um tema de interesse geral. Quanto ao gênero textual, houve outra dificuldade quanto à sua identificação, pois eles afirmaram que se tratava de uma enciclopédia, citando o suporte geral em que podem ser encontrados diversos textos semelhantes, mas não atentaram para o nome específico – verbete – tampouco para a sequência textual a que ele pertencia. Como não identificaram o autor, eles responderam vagamente que seu objetivo era explicar sobre os polos norte e sul e, por fim, deduziram que poderia ter sido escrito por um professor de Geografia. Não houve resposta às questões que refletem sobre a adequação do gênero ao conteúdo temático do texto nem sobre o posicionamento do autor quanto a esse mesmo conteúdo.

Observou-se a partir daí que apesar de também já haver sido explorado em sala, o gênero verbe de enciclopédia ainda deixou muitas dúvidas quanto à sua caracterização e ao seu contexto físico e sócio-subjetivo de produção. É interessante perceber a referência unânime que os estudantes dessa faixa etária fizeram à *internet* como meio de veiculação mais fácil para qualquer tipo de texto, o que demonstra a urgência de se traçarem estratégias de ensino que englobem as Tecnologias da Informação e de Comunicação (TIC) na ampliação dos eventos e das práticas de letramento (ROJO, 2013). Analisemos o oitavo e último texto dessa etapa diagnóstica coletiva.

#### 5.2.1.8 Texto 8: Peça teatral

##### **A cartomante**

(Adaptação do conto homônimo de Machado de Assis)

- 01 (Um quarto. Camilo entra em cena, se olha no espelho e se penteia. A campainha toca.  
 02 Ele abre a porta, vê que não tem ninguém, fecha-a e acidentalmente, pisa numa carta no  
 03 chão. Ele pega a carta, abre e lê.)  
 04 CAMILO (lendo): Café, leite? O que é isso? (vira a carta) Ah! (lê) “Vilela descobrirá  
 05 sobre você e Rita. Contarei para ele!”  
 06 CAMILO (desesperado): Ai meu Deus! (A campainha toca.)  
 07 CAMILO (nervoso): Quem está aí? Anda responde! Quem está aí?  
 08 RITA (fora de cena): Sou eu, meu amor!  
 09 (Camilo abre a porta. Rita entra e o abraça. Ele não reage.)  
 10 RITA (chateada): Nossa Camilo, por que essa cara?

11 (Camilo fecha a porta, e entrega a carta a Rita. Ela abre)  
 12 RITA (lendo): Café, leite?  
 13 (Camilo tira a carta da mão de Rita e vira do outro lado e a entrega novamente) “Vilela  
 14 descobrirá sobre você e Rita. Contarei para ele!” (Surpresa) Nossa! Ai meu Deus! E  
 15 agora?  
 16 CAMILO: Acho que devemos terminar.  
 17 RITA (abraçando Camilo): Como assim? Você não me ama?  
 18 CAMILO: Claro que amo, mas se o Vilela descobre... Estamos perdidos. Quer dizer, eu  
 19 estou perdido!  
 20 RITA: Não se preocupe, meu amor. Vilela nunca vai desconfiar. Ora, vocês são amigos  
 21 desde infância. (Abraça-o).  
 22 CAMILO: Não sei, é melhor darmos um tempo então.  
 23 RITA: Vamos fazer o seguinte. Eu levo a carta para comparar a letra com as cartas que  
 24 lá aparecerem, se alguma for igual eu rasgo.  
 25 CAMILO: Está bem. (Os dois se abraçam. Os atores saem de cena)  
 26 (Consultório da Cartomante. A cena se passa num ambiente de dois cômodos. No  
 27 primeiro cômodo uma senhora dorme e um rapaz observa pela janela... Dentro da sala,  
 28 Madame Dedéia e uma mulher conversam)  
 29 MADAME DEDÉIA (entregando um pacote): Tome seu pagamento, mas fale o  
 30 combinado.  
 31 MULHER: Certo. (Madame entrega o pagamento a mulher guarda no sutiã). Eu sou  
 32 ótima em fazer com que as pessoas acreditem em mim, madame (sorri).  
 33 (No outro cômodo, o assistente olha para a rua)  
 34 ASSISTENTE (para a senhora): Anda, acorda. Tem cliente chegando.  
 35 SENHORA: Ai, ai. Calma, que eu já estou indo meu filho.  
 36 (O assistente entra na sala da cartomante)  
 37 ASSISTENTE: Madame, temos cliente chegando.  
 38 MADAME DEDÉIA (se ajeitando) Aleluia!! Dinheiro a vista! (para a mulher) Vê se faz  
 39 a sua parte direito!  
 40 [...]

PANORAMA com Clarice Lispector. In: **TV Cultura Digital**. 07 dez. 2012. 28min 3s. Disponível em:  
 <<https://www.youtube.com/watch?v=ohHP112EVnU&t=662s>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

A última equipe leu e analisou o contexto de produção do texto acima e chegou às seguintes conclusões: quanto ao local, ao tempo e ao autor da produção, eles mostraram que o texto original é bem antigo e faz parte de um livro escrito por Machado de Assis, mas a peça teatral foi escrita por um grupo de estudantes e professores e que havia sido inspirada no texto, mas não era igual.

O público alvo seriam pessoas que gostam de teatro e público em geral e o meio de veiculação seria o teatro ao vivo ou os textos escritos que podem ser encontrados na *internet*. O escritor pretendeu, segundo eles, trazer uma história antiga para os dias atuais em forma de teatro e não de leitura e o gênero foi identificado como peça teatral, mas não houve a identificação da sequência. Quanto à adequação do gênero ao propósito do autor, eles

responderam que sim, mas não justificaram a resposta e, como a maioria dos outros grupos, não souberam identificar o posicionamento do autor em relação ao tema do texto.

Ao final dessa análise, elaboramos um quadro-resumo no qual se veem mais claramente as categorias em que os estudantes demonstraram maior ou menor dificuldade quanto à percepção dos contextos de produção. Para facilitar a compreensão do quadro, estabelecemos a seguinte simbologia: as respostas corretas serão demarcadas com o símbolo (✓) e as respostas incompletas ou vagas serão exibidas com o símbolo (\*). Para respostas incorretas, adotaremos o símbolo (X) e as questões que não foram respondidas serão aparecerão com o símbolo (⊖). Vejamos os resultados dessa primeira etapa.

Quadro 16 – Resumo dos resultados obtidos na atividade diagnóstica 1

Texto ➔	O contexto de produção							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Questões	Notícia	Crônica	Entrevista	Conto terror	Conto psicológico	Diário íntimo	Verbete de enciclopédia	Peça teatral
Local e época	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓
Produtor	✓	✓	✓	✓	✓	✓	⊖	✓
Público alvo	✓	*	✓	✓	*	✓	✓	✓
Meios de veiculação	✓	*	*	✓	✓	✓	✓	✓
Objetivo do autor	✓	⊖	✓	✓	✓	✓	*	✓
Sequência e gênero	*	⊖	*	✓	*	✓	*	*
Adequação do gênero	⊖	*	✓	✓	✓	✓	⊖	*
Posição do produtor	⊖	⊖	*	*	⊖	✓	⊖	⊖

Fonte: Produzido pela autora.

Em conclusão, essas análises preliminares sinalizam a necessidade de um trabalho mais sistematizado da noção de gêneros e sequências textuais, além de evidenciar a importância de atividades de leitura que promovam a compreensão dos elementos constituintes do contexto de produção dos diferentes textos, pois assim os estudantes poderão dispor de mecanismos de leitura mais eficientes e que favorecerão o desenvolvimento de capacidades de leitura crítica e reflexiva.

Dessa forma, e objetivando sistematizar os conhecimentos que os alunos demonstraram necessidade de construir, fez-se necessário esclarecermos para eles que os textos são organizados de acordo com uma tipologia predominante, contudo podem apresentar mais de uma em sua constituição. Nesta pesquisa, utilizamos o quadro seguinte, proposto por

Santos, Riche e Teixeira (2013) contendo uma proposta de classificação das tipologias textuais, por apresentar um caráter didático, o que colaborou com o trabalho da professora-pesquisadora.

Quadro 17 – Características das tipologias textuais

<b>Características das tipologias</b>	<b>Objetivo e temática</b>	<b>Marcas linguísticas em destaque</b>
<b>Descrição</b>	Identificar, localizar e qualificar seres, objetos, lugares apresentando características físicas ou “psicológicas”.	Substantivos, adjetivos e advérbios; verbos no presente ou no pretérito imperfeito do indicativo.
<b>Narração</b>	Relatar fatos, acontecimentos, ações, numa sequência temporal.	Verbos, advérbios e conjunções; verbos no presente ou pretérito perfeito do indicativo.
<b>Exposição</b>	Discutir, informar ou expor um tema, numa organização lógica, mostrando relações de causa/efeito, contraposição etc.	Operadores discursivos (conjunções, preposições e expressões denotativas), modalizadores, verbos no presente do indicativo.
<b>Argumentação</b>	Defender um ponto de vista, opinião, por meio de argumentos, numa organização lógica, mostrando relações de causa/efeito, contraposição etc.	Operadores discursivos (conjunções, preposições e expressões denotativas), modalizadores, verbos no presente do indicativo.
<b>Injunção</b>	Dar ordens, apresentar regras e procedimentos a serem seguidos.	Verbos com valor imperativo (mesmo que não estejam no modo imperativo, mas no infinitivo), pronomes (você, vocês).

Fonte: SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2013, p. 36-37.

Sabemos que existem outras possibilidades de classificação, porém optamos por essa por apresentar um caráter mais prático, sendo mais produtiva em sala de aula. A sequência didática proposta foi incluída no plano de curso anual da turma de 8º ano, levando em consideração que os estudantes já estudaram a sequência narrativa e, por isso, conhecem gêneros pertencentes a ela, como já mencionado na realização da atividade anterior. Partindo dos conhecimentos prévios sobre a sequência textual em questão, trabalhamos o conto por fazer parte do rol de gêneros elencados nas matrizes curriculares para o 8º ano (cf. FORTALEZA, 2015), além de contribuir com a finalidade de desenvolver nos alunos participantes a competência e o desempenho necessários à compreensão leitora.

Passemos nesse momento, à descrição e à análise da segunda etapa, a fim de captarmos o nível de conhecimentos já existentes e também aqueles a construir.

### 5.2.2 Análise da etapa 2

Nessa etapa, vamos descrever a aplicação do primeiro módulo da SD propriamente dita, que consistiu na realização das etapas da aula interativa de leitura proposta por Leurquin (2014) aliado aos registros da proposta de Cosson (2009) no que compete ao letramento literário. Eis, a seguir, o esquema de procedimentos e de atividades propostas nessa etapa que se realizou em 4 horas/aula. Abaixo, segue o conto utilizado nessa fase da pesquisa:

#### Uma Amizade Sincera

01 Não é que fôssemos amigos de longa data. Conhecemo-nos apenas no último ano  
02 da escola. Desde esse momento estávamos juntos a qualquer hora. Há tanto tempo  
03 precisávamos de um amigo que nada havia que não confiássemos um ao outro.  
04 Chegamos a um ponto de amizade que não podíamos mais guardar um pensamento: um  
05 telefonava logo ao outro, marcando encontro imediato. Depois da conversa, sentíamo-  
06 nos tão contentes como se nos tivéssemos presenteado a nós mesmos. Esse estado de  
07 comunicação contínua chegou a tal exaltação que, no dia em que nada tínhamos a nos  
08 confiar, procurávamos com alguma aflição um assunto. Só que o assunto havia de ser  
09 grave, pois em qualquer um não caberia a veemência de uma sinceridade pela primeira  
10 vez experimentada.

11 Já nesse tempo apareceram os primeiros sinais de perturbação entre nós. Às vezes  
12 um telefonava, encontrávamo-nos, e nada tínhamos a nos dizer. Éramos muito jovens e  
13 não sabíamos ficar calados. De início, quando começou a faltar assunto, tentamos  
14 comentar as pessoas. Mas bem sabíamos que já estávamos adulterando o núcleo da  
15 amizade. Tentar falar sobre nossas mútuas namoradas também estava fora de cogitação,  
16 pois um homem não falava de seus amores. Experimentamos ficar calados – mas  
17 tornávamo-nos inquietos logo depois de nos separarmos.

18 Minha solidão, na volta de tais encontros, era grande e árida. Cheguei a ler livros  
19 apenas para poder falar deles. Mas uma amizade sincera queria a sinceridade mais pura.  
20 À procura desta, eu começava a me sentir vazio. Nossos encontros eram cada vez mais  
21 decepcionantes. Minha sincera pobreza revelava-se aos poucos. Também ele, eu sabia,  
22 chegara ao impasse de si mesmo.

23 Foi quando, tendo minha família se mudado para São Paulo, e ele morando  
24 sozinho, pois sua família era do Piauí, foi quando o convidei a morar em nosso  
25 apartamento, que ficara sob a minha guarda. Que rebuliço de alma. Radiantes,  
26 arrumávamos nossos livros e discos, preparávamos um ambiente perfeito para a  
27 amizade. Depois de tudo pronto – eis-nos dentro de casa, de braços abanando, mudos,  
28 cheios apenas de amizade.

29 Queríamos tanto salvar o outro. Amizade é matéria de salvação.

30 Mas todos os problemas já tinham sido tocados, todas as possibilidades estudadas.  
31 Tínhamos apenas essa coisa que havíamos procurado sedentos até então e enfim  
32 encontrado: uma amizade sincera. Único modo, sabíamos, e com que amargor  
33 sabíamos, de sair da solidão que um espírito tem no corpo.

34 Mas como se nos revelava sintética a amizade. Como se quiséssemos espalhar em  
35 longo discurso um truísmo que uma palavra esgotaria. Nossa amizade era tão insolúvel  
36 como a soma de dois números: inútil querer desenvolver para mais de um momento a

37 certeza de que dois e três são cinco.

38 Tentamos organizar algumas farras no apartamento, mas não só os vizinhos  
39 reclamaram como não adiantou.

40 Se ao menos pudéssemos prestar favores um ao outro. Mas nem havia  
41 oportunidade, nem acreditávamos em provas de uma amizade que delas não precisava.  
42 O mais que podíamos fazer era o que fazíamos: saber que éramos amigos. O que não  
43 bastava para encher os dias, sobretudo as longas férias.

44 Data dessas férias o começo da verdadeira aflição.

45 Ele, a quem eu nada podia dar senão minha sinceridade, ele passou a ser uma  
46 acusação de minha pobreza. Além do mais, a solidão de um ao lado do outro, ouvindo  
47 música ou lendo, era muito maior do que quando estávamos sozinhos. E, mais que  
48 maior, incômoda. Não havia paz. Indo depois cada um para seu quarto, com alívio nem  
49 nos olhávamos.

50 É verdade que houve uma pausa no curso das coisas, uma trégua que nos deu  
51 mais esperanças do que em realidade caberia. Foi quando meu amigo teve uma pequena  
52 questão com a Prefeitura. Não é que fosse grave, mas nós a tornamos para melhor usá-  
53 la. Porque então já tínhamos caído na facilidade de prestar favores. Andei entusiasmado  
54 pelos escritórios de conhecidos de minha família, arranjando pistolões para meu amigo.  
55 E quando começou a fase de selar papéis, corri por toda a cidade – posso dizer em  
56 consciência que não houve firma que se reconhecesse sem ser através de minha mão.

57 Nessa época encontrávamo-nos de noite em casa, exaustos e animados:  
58 contávamos as façanhas do dia, planejávamos os ataques seguintes. Não  
59 aprofundávamos muito o que estava sucedendo, bastava que tudo isso tivesse o cunho  
60 da amizade. Pensei compreender por que os noivos se presenteiam, por que o marido faz  
61 questão de dar conforto à esposa, e esta prepara-lhe afanada o alimento, por que a mãe  
62 exagera nos cuidados ao filho. Foi, aliás, nesse período que, com algum sacrifício, dei  
63 um pequeno broche de ouro àquela que é hoje minha mulher. Só muito depois eu ia  
64 compreender que estar também é dar.

65 Encerrada a questão com a Prefeitura – seja dito, de passagem, com vitória nossa  
66 – continuamos um ao lado do outro, sem encontrar aquela palavra que cederia a alma.  
67 Cederia a alma? Mas afinal de contas quem queria ceder a alma? Ora essa.

68 Afinal o que queríamos? Nada. Estávamos fatigados, desiludidos.

69 A pretexto de férias com minha família, separamo-nos. Aliás ele também ia ao  
70 Piauí. Um aperto de mão comovido foi o nosso adeus no aeroporto. Sabíamos que não  
71 nos veríamos mais, senão por acaso. Mais que isso: que não queríamos nos rever. E  
72 sabíamos também que éramos amigos. Amigos sinceros.

LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**: Clarice Lispector. Organização de Benjamin Moser. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 338-341.

Como forma de intervir e regular o processo de ensino da leitura, elaboramos o quadro seguinte que nos permitirá a análise dos dados, desta vez com base em contos da autora estudada. A partir dessa etapa, focalizamos o ensino de leitura do texto literário em Clarice Lispector, como forma de colocar o aluno em contato com a escrita de uma escritora que constrói uma linha argumentativa sutil e psicológica organizada através de uma linguagem narrativa, destacando-se dentro da literatura pela singularidade de suas temáticas.

Lembramos que, segundo Leurquin (2014), a aula interativa proposta por ela pode e deve ser compreendida como uma proposta interventiva e que o professor tem m espaço fundamental, conforme podemos observar na descrição das três etapas, no quadro que segue.

Quadro 18 – Resumo dos procedimentos e atividades da etapa diagnóstica 2

<b>PROJETO DE LEITURA DE CONTOS DE CLARICE LISPECTOR</b> <b>ETAPA 2 – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA</b> <b>Conto: <i>Uma amizade Sincera</i></b>	
<b>Primeira etapa da leitura: Acionamento de conhecimentos prévios</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto que vamos ler é de Clarice Lispector, importante escritora brasileira do século XX. Você já ouviu falar sobre ela? Se sim, que fatos você conhece de sua biografia?</li> <li>• Para que conhecer melhor Clarice Lispector e facilitar o entendimento dos textos que vamos ler, vejamos agora uma apresentação sobre sua vida e obra.</li> <li>• Depois de ver os <i>slides</i> e conhecer um pouco mais sobre a biografia da escritora, vamos conversar um pouco sobre nosso primeiro conto intitulado: UMA AMIZADE SINCERA. Converse com seus colegas e levante hipóteses sobre quais assuntos você acha serão encontrados no texto.</li> </ul>	
<b>Segunda etapa da leitura: Entrada pelos níveis textuais com base no ISD (MACHADO e BRONCKART, 2009)</b>	
<b>Contexto de produção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com a leitura do texto, confirmamos que se trata de um conto, que geralmente têm como suporte diferentes meios de comunicação. No caso desse conto, quando e onde foi publicado?</li> <li>• Os contos se caracterizam como histórias ficcionais sintéticas, organizadas em torno de um tema que conduz todo o enredo. Qual o tema desse conto e para que tipo de público a escritora o produziu?</li> <li>• De acordo com as relações desempenhadas dentro da narrativa, quais os papéis sociais dessas personagens?               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Narrador personagem</li> <li>b) Amigo do narrador</li> <li>c) As namoradas de ambos</li> </ol> </li> </ul>
<b>Nível organizacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resuma, de acordo com os fatos narrados, as ações das personagens para aprofundar mais e mais a amizade entre ambos.</li> <li>• As conjunções exercem na língua a função de unir as orações e termos de mesma função sintática, estabelecendo entre eles diversas relações de sentido que lhes conferem coesão e, conseqüentemente, coerência. Sobre esse assunto, responda ao que se pede:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) No trecho: “Depois da conversa, sentíamos-nos tão contentes <b>como</b> se nos tivéssemos presenteado a nós mesmos.”, qual a relação estabelecida pela conjunção como?                   <p>( ) Comparação ( ) Tempo ( ) Adição de ideias ( ) Oposição de ideias</p> </li> <li>b) No trecho: “<b>Às vezes</b> um telefonava, encontrávamo-nos, e nada tínhamos a nos dizer.”, a expressão destacada estabelece que relação de sentido entre as orações?                   <p>( ) Comparação ( ) Tempo ( ) Adição de ideias ( ) Oposição de ideias</p> </li> <li>c) No trecho: “Tentamos organizar algumas farras no apartamento, mas <b>não só</b> os vizinhos reclamaram <b>como não</b> adiantou.”, que ideia se estabelece através do uso da expressão “não só... com também”?                   <p>( ) Comparação ( ) Tempo ( ) Adição de ideias ( ) Oposição de ideias</p> </li> </ol> </li> </ul>
<b>Nível enunciativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando falamos ou escrevemos, isto é, produzimos discursos, esses são povoados de outros discursos que, por sua vez, são atribuídos a alguma “voz”</li> </ul>

	<p>que assume a responsabilidade pelos diferentes, julgamentos, opiniões e sentimentos presentes no conteúdo temático dos textos. Que entidade é responsável pelo que é dito nos trechos a seguir retirados do texto? Justifique sua escolha baseada nas seguintes opções:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voz neutra, que na narração corresponde à voz do narrador.</li> <li>• Voz do autor empírico.</li> <li>• Voz social de pessoas ou instituições externas ao conteúdo do texto.</li> <li>• Voz de personagens diretamente implicados no conteúdo do texto.</li> </ul> <p>a) “Tentar falar sobre nossas mútuas namoradas também estava fora de cogitação, pois um homem não falava de seus amores.”</p> <p>b) “Minha solidão, na volta de tais encontros, era grande e árida. Cheguei a ler livros apenas para poder falar deles. (...)”</p> <p>c) “Afinal o que queríamos? Nada. Estávamos fatigados, desiludidos.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No trecho a seguir as expressões em destaque produzem que avaliações?</li> </ul> <p>a) “Chegamos a um ponto de amizade que <b>não podíamos mais guardar um pensamento</b>: um telefonava logo ao outro, marcando encontro imediato.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>( ) Capacidade de agir dos personagens, não guardando um pensamento.</li> <li>( ) Razão/motivação de agir dos amigos, não guardando um pensamento.</li> <li>( ) Intenção de agir dos amigos, não guardando um pensamento.</li> <li>( ) Possibilidade de não poder guardar um pensamento.</li> </ul> <p>b) “<b>Tentamos organizar algumas farras</b> no apartamento, mas não só os vizinhos reclamaram como não adiantou.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>( ) Razão/motivação de agir dos personagens, organizando festas para si.</li> <li>( ) Desejo de encontrar diversão para os personagens.</li> <li>( ) Habilidade de agir dos personagens, organizando diversões para ambos.</li> <li>( ) Intenção de agir dos personagens organizando festas no apartamento.</li> </ul> <p>c) “<b>Sabíamos que não nos veríamos mais</b>, senão por acaso. Mais que isso: que não queríamos nos rever.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>( ) Intenção de agir dos personagens, não querendo mais se rever.</li> <li>( ) Capacidade de agir dos personagens não se vendo mais.</li> <li>( ) Certeza de que não se veriam mais.</li> <li>( ) Razão/motivação de agir dos personagens, não se vendo mais.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Releia este trecho: “Que rebuliço de alma. Radiantes, arrumávamos nossos livros e discos, preparávamos um ambiente perfeito para a amizade.”, aponte em que visão de mundo se baseia a avaliação que ele encerra.</li> </ul> <p>a) Físico ou objetivo, isto é, a partir de leis e teorias que explicam o meio físico.</p> <p>b) Subjetivo, pois se baseia no modo individual como o narrador vê o mundo.</p> <p>c) Social, que levam em conta as normas, os valores e conhecimentos acumulados coletivamente entre os indivíduos.</p>
<p><b>Nível semântico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Através do ponto de vista do narrador em 1ª pessoa, tomamos conhecimentos dos fatos, julgamentos e características que ele atribui aos elementos ao seu redor.</li> </ul> <p>a) Anote no quadro abaixo algumas características que o <b>narrador</b> deixa transparecer sobre ele e <b>seu amigo</b>.</p> <p>b) Comente: a escolha desses adjetivos interfere na maneira como os fatos foram avaliados por você? Por quê?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Através das escolhas linguísticas que o autor faz é possível traçar os valores, as crenças e as visões pessoais das personagens e também avaliar as ações dos envolvidos no texto, das diferentes vozes que estão inseridas nele. Releia o último parágrafo do conto e escreva, com suas palavras, que pontos de vista são defendidos no texto? Que avaliações podem ser destacadas a partir dos</li> </ul>

	comentários do narrador?
<b>Terceira etapa:</b> Socialização das compreensões e assimilação de novos conhecimentos	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agora, converse com seus colegas a respeito da situação relatada no conto lido. As ideias levantadas antes da leitura coincidiram com a narrativa? Qual o valor de uma amizade sincera na vida das pessoas? Quais os sentimentos envolvidos? Você já viveu uma situação parecida? Não esqueça de fazer anotações em seu diário.</li> </ul>	

Fonte: Produzido pela autora.

Como podemos constatar, a etapa inicial de nossa SD pretendeu acionar os conhecimentos dos estudantes a respeito de Clarice Lispector, escritora cujos textos serviram de aporte à nossa intervenção. Os resultados indicaram que do universo dos alunos envolvidos, apenas 6 estudantes afirmaram já haver lido textos dela, porém nenhum deles conhecia fatos sobre sua biografia antes de iniciarmos a intervenção, revelando a distância desses estudantes de contextos de leitura literária na escola e fora dela. Após esse momento, fizemos uma apresentação em *slides* sobre fatos marcantes da vida e as principais obras da autora, nos detendo na obra que serviu de base a nossa SD, como nos ensina Cosson (2009). Os conhecimentos sobre detalhes da vida da escritora, principalmente os fatos de sua infância seriam decisivos na interpretação dos textos escolhidos para compor nosso trabalho.

Por fim, os alunos foram encorajados a discutir oralmente com seus colegas a respeito do título do conto – *Uma amizade sincera* – e das possíveis temáticas abordadas nele. A maioria das respostas deram conta de que na história haveria uma amizade que passaria por algum tipo de traição e o cenário em que os fatos provavelmente ocorreriam variou entre escola, trabalho e família. Esse levantamento de hipóteses confirma que os alunos não se afastam de suas realidades tangíveis quando são levados a fazer inferências, exigindo um trabalho de maior profundidade temática para que estes ampliem seus horizontes de leitura e de compreensão.

Após essa etapa, passamos à leitura inicial do texto, feita pela professora e em seguida os alunos dispuseram de tempo para fazer a leitura de modo individual e responderem às perguntas propostas sem mediação nem interação com os colegas da turma, para que se mantivesse o caráter diagnóstico da atividade. Analisemos as respostas obtidas:

As questões que tiveram como foco a apreensão dos contextos de produção do conto tiveram algumas respostas variadas, como a que pedia o local e a época da publicação: 50% dos participantes responderam que o texto havia sido produzido antes de 1971, data da publicação do livro *Felicidade Clandestina*, no Rio de Janeiro e alguns já haviam sido publicados em jornais da época, em concordância com o que os alunos haviam apreendido a partir da biografia e da bibliografia apresentada; 34% fez referência ao local e à data da

publicação da obra da qual foi retirado o texto, isto é, Rio de Janeiro/2016, e 16% não souberam responder.

Sobre o tema central do conto, todos os alunos concordaram que era a amizade, mas quanto ao público-alvo, 42% respondeu que era destinado a estudantes e adolescentes e 58% fez referência a pessoas que gostam de literatura sem referência à idade ou à ocupação. Sobre o papel social que as personagens desempenhavam dentro da narrativa, 42% entendeu que a pergunta tinha uma vertente econômica, confundindo a expressão “papel social” com “classe social”. Dessa maneira, esses alunos responderam que o narrador pertencia à classe média, porque a história citava que ele tinha um apartamento e dera um broche de ouro à namorada; já o amigo do narrador seria da classe baixa, porque sua família morava no Piauí e ele morava no apartamento do narrador. Sobre as namoradas de ambos, as respostas foram semelhantes às que deram para as duas primeiras questões. Das respostas dos demais, 25% deu respostas vagas e 33% não soube responder à questão e deixou-na em branco.

O resultado desse primeiro diagnóstico assinala que os alunos precisam ser sensibilizados para reconhecer os pormenores que estão no cerne da produção de um texto, levando-os a compreender que nenhum enunciado se constrói fora de uma situação de produção específica que, por sua vez, oferece condições de interpretar de forma mais coerente as ações de linguagem implicadas nela (BUTTLER, 2009).

Passando à análise das respostas obtidas a partir da entrada organizacional do texto, tivemos uma percepção de que a maioria dos alunos não teve grandes dificuldades para identificar os elementos da progressão temática do texto, pois ao serem indagados sobre as ações dos personagens para fortalecer a amizade, 92% identificou em ordem cronológica o fato de inicialmente eles telefonarem um ao outro e se encontrarem para trocar confidências, depois, ao ver que não havia mais assunto, tentaram comentar sobre as pessoas, sobre suas namoradas, leram livros para comentar sobre eles, experimentaram ficar calados, foram morar juntos, arranjaram uma causa com a prefeitura que fez render a amizade e, por fim, resolveram se separar para sempre.

Os mecanismos de textualização possuem um papel importante na compreensão do texto, uma vez que eles, em movimento no conto, permitem ao leitor interpretar os acontecimentos. Por esse motivo, esse nível é relevante em nossa interpretação de dados. Quanto à pergunta que possibilitava mobilizar conhecimentos sobre esses mecanismos, que levou em conta a coesão por meio das conjunções, obteve-se o percentual de acerto de 70%, quanto à noção de comparação introduzida pela conjunção *como* e 56% acertaram à noção de adição de ideias da locução conjuntiva *não só... mas também*. A noção temporal da expressão

às vezes foi percebida por 94% dos estudantes, o que revela que eles têm conhecimento acerca das estruturas mais internas que concorrem para a construção dos textos, consolidando uma média de acerto de 73% no que compete a essa categoria.

Na entrada enunciativa, os estudantes responderam à pergunta que mobiliza os saberes sobre o gerenciamento das vozes da seguinte forma: 53% associaram os três trechos à voz neutra/ narrador, a voz do autor empírico foi mencionada por 5% dos alunos e 42% identificaram os trechos como sendo responsabilidade enunciativa dos personagens diretamente implicados no texto. Não houve nenhuma resposta que associasse algum dos itens à voz social que representam pessoas ou instituições externas ao texto. É importante o leitor perceber as vozes presentes nesse conto de Lispector, porque se trata de um texto de cunho psicológico e que traz à tona a discussão sobre um sentimento tão particular que é a amizade. Portanto, ao analisar as respostas, podemos constatar a pouca relevância dada a esse fato.

Quanto à expressão das modalizações, salientamos que nosso objetivo durante todo o trabalho foi construir com os alunos uma noção geral desse conceito e, por essa razão, não nos detivemos em análises classificatórias dessa categoria. Nosso interesse era introduzir essa noção como forma de acionar nos estudantes a percepção das estruturas que concorrem para o aprofundamento de estratégias de leitura auxiliaadoras da construção de interpretações mais críticas. Dessa forma, as modalizações apareceram nos dados iniciais de forma particular: as respostas iniciais exibidas pelos alunos revelaram que a noção ainda é muito superficial ou inexistente, fato percebido ao se verificar que 83% das respostas a respeito do primeiro item, “(...) não podíamos mais guardar um pensamento (...)”, foi analisada pelos alunos como expressão da possibilidade de não guardar um pensamento, e não como a capacidade de agir do personagem, noção percebida por apenas 17% deles. As demais opções não foram mencionadas.

A segunda expressão “Tentamos organizar algumas farras (...)”, exibiu os seguintes resultados: 70% dos alunos consideraram que as ações de linguagem representavam o desejo dos personagens de encontrar diversão; 8% avaliou que se tratava da habilidade de agir dos personagens, organizando festas para ambos se divertirem e 22% concordou que a expressão modalizadora representava a intenção de agir dos personagens, ao organizar festa para ambos.

O terceiro item cuja expressão destacada era “Sabíamos que não nos veríamos mais (...)” foi denotado por 72% dos estudantes como a representação da razão ou motivação de agir dos personagens; outros 16% optaram pela noção que ligava a ação linguageira à intenção dos personagens, não querendo mais se rever; 3% avaliaram que se tratava da

capacidade de agir dos dois personagens e somente 9% entenderam que a expressão representava dentre as escolhas linguísticas da produtora do texto uma certeza de que os personagens não iriam mais se ver.

Essas respostas revelam que é preciso aprofundar os conhecimentos dos estudantes quanto à noção das vozes e das modalizações, que concorrem para a compreensão do nível mais superficial dos textos e que desempenham um papel mais independente e preponderante na construção de interpretações que pretendem valorizar a criticidade, haja vista levar em conta a heterogeneidade dos discursos, que estão sempre em consonância com outros discursos, sendo capazes de evidenciar debates sociais entre si (MACHADO; BRONCKART, 2009).

A questão que possibilitava analisar a noção dos mundos discursivos, conceito derivados da noção de mundos psicológicos (HABERMAS, 1987 *apud* BRONCKART, 2009), apontou que 83% dos alunos consideraram as escolhas linguísticas do trecho em destaque – “Que rebuliço de alma. Radiantes, arrumávamos nossos livros e discos, preparávamos um ambiente perfeito para a amizade. (...)” – como uma noção baseada no mundo subjetivo dos personagens, em que há a preponderância das visões de mundo individuais do narrador. Dos demais participantes, 6% avaliaram que a representação dava conta de aspectos do mundo físico e somente 11% perceberam que o conteúdo temático do conto – a amizade – girava em torno de valores construídos coletivamente, revelando aspectos do mundo social. Essa noção teórica visou levar os alunos a perceber as nuances psicológicas que influenciam nossas escolhas discursivas e representam os construtos físicos, sociais e subjetivos que permeiam todas as ações e atividades de linguagem que produzimos. (BRONCKART, 2009).

Por fim, propomos reflexões acerca do nível semântico dos textos, que pode ser compreendido como uma categoria bastante diluída dentro das demais categorias analisadas, concorrendo diretamente para a interpretação das ações que os sujeitos (actantes) realizam, incidindo em maior ou menor grau sobre elementos dos níveis macrotextual, organizacional ou enunciativo. (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Para isso, pedimos aos alunos que listassem as características que eles identificavam sobre o narrador-personagem e seu amigo. Um percentual significativamente maior de estudantes assinalou que os dois personagens tinham características semelhantes, como o fato de serem jovens, solitários, amigos sinceros, ansiosos, impacientes, angustiados, leais e desiludidos com o rumo que a amizade estava tomando. Somente 5% deles não responderam à questão. Sobre a escolha dos adjetivos pelo produtor do texto e sua

importância para a interpretação, 70% justificaram que eles auxiliavam o leitor a criar uma imagem dos personagens no momento da leitura. Os demais 30% responderam que achavam os adjetivos importantes, mas não justificaram.

A última pergunta dessa etapa teve como objetivo perceber se os alunos conseguiam interpretar as avaliações construídas sobre a amizade sincera desenvolvida durante todo o percurso do conto a partir de seu desfecho. Como já percebido em questões que exigem resposta subjetiva, cerca de 42% dos estudantes não responderam e a resposta dos demais 58% girou em torno de que a amizade se tornou um fardo para os dois apesar de serem sinceros; a aproximação impediu a amizade de ser natural e sem pressões e que eles tomaram a melhor decisão para continuarem sendo amigos, que foi se separar.

Analisando essas informações, percebemos que os alunos têm uma boa noção a respeito das escolhas dos adjetivos que caracterizam as impressões do produtor do texto e levam o leitor a construir novas e diversificadas interpretações sobre as ações que ocorrem dentro do texto. No entanto, notamos também que quando as respostas exigiam que fossem dadas justificativas, muitos alunos se abstiveram, deixando subentendido que ainda não construíram conceitos que julgam válidos sobre os temas postos em estudo.

A terceira etapa que, assim como a primeira, está presente em todos os módulos objetivou levar os estudantes a ampliar seu repertório cultural, descartando hipóteses que não se confirmaram e assimilando novos conhecimentos construídos coletivamente. Ao final dessa etapa, todos os participantes foram incentivados a escrever suas impressões em um diário de leitura que teve como função revelar as reflexões e as avaliações que eles construíram sobre seu processo de leitura e seus aprendizados.

Apresentamos a seguir um quadro-resumo dos valores médios<sup>20</sup> de acertos, inconsistências<sup>21</sup> e respostas em branco em cada categoria:

Quadro 19 – Resumo dos resultados da etapa diagnóstica 2

Resultados da Atividade Diagnóstica				
Categorias do ISD	Subcategorias	Valores médios		
		Acertos	Inconsistências	Em branco
<b>Contexto de produção</b>	Lugar e época da produção	50%	34%	16%
	Conteúdo temático	100%	0%	0%
	Público-alvo	58%	42%	0%
	Papéis sociais dos personagens	0%	67%	33%

<sup>20</sup> Quando uma questão possui itens, seus percentuais de acertos/inconsistências/ respostas em branco são somados e divididos pela quantidade de questões, revelando a média percentual dessas ocorrências.

<sup>21</sup> Designamos inconsistências as respostas que se afastaram do padrão esperado pela proposta de trabalho, incluindo-se também, respostas sem justificativa.

<b>Nível organizacional</b>	Progressão temática	92%	8%	0%
	Mecanismos de textualização	73%	27%	0%
<b>Nível enunciativo</b>	Vozes	42%	58%	0%
	Modalizações	16%	84%	0%
	Noção dos mundos discursivos	11%	89%	0%
<b>Nível semântico</b>	Escolha de vocabulário	82%	13%	5%
	O agir dos personagens	58%	0%	42%

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, percebemos pela exposição dos resultados acima que o contexto de produção e o nível enunciativo são as categorias de análise em que os estudantes precisam estruturar melhor seus aprendizados. A partir dessa constatação, elaboramos nossas atividades e modo a organizar esses conhecimentos. Passemos agora à descrição e análise dos pormenores que constituíram a etapa 3 de nosso trabalho.

### 5.2.3 Análise da etapa 3

A terceira etapa de nossa SD consistiu na intervenção mediada pela professora para a construção de aprendizagens coletivas tomando por núcleo as categorias textuais delineadas pelo ISD. A seguir, tem-se a descrição do material utilizado nesse módulo.

#### **Felicidade Clandestina**

01 Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio  
02 arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como  
03 se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas  
04 possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de  
05 livraria.

06 Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo  
07 menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai.  
08 Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes  
09 mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data  
10 natalícia” e “saudade”.

11 Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando  
12 balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos  
13 imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com  
14 calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações  
15 a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

16 Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura  
17 chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de  
18 Monteiro Lobato.

19 Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele,  
20 comendo-o, dormindo-o. E, completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu  
21 passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

22 Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança de alegria: eu não  
23 vivia, nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

24 No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num  
25 sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus  
26 olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia  
27 seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo  
28 me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho  
29 de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia  
30 seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo  
31 mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

32 Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono da livraria  
33 era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um  
34 sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em  
35 seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer  
36 da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

37 E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido,  
38 enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que  
39 ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes  
40 aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

41 Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes  
42 ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de  
43 modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as  
44 olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

45 Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e  
46 silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda  
47 e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma  
48 confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava  
49 cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu.  
50 Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu  
51 daqui de casa e você nem quis ler!

52 E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a  
53 descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de  
54 perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao  
55 vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma  
56 para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o  
57 livro por quanto tempo quiser.” Entendem? Valia mais do que me dar o livro: “pelo  
58 tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a  
59 ousadia de querer.

60 Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na  
61 mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre.  
62 Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos,  
63 comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco  
64 importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

65 Chegando em casa, não comeci a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter  
66 o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo,  
67 fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não  
68 sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais  
69 falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade  
70 sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu  
71 vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

72 Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem  
73 tocá-lo, em êxtase puríssimo.

74 Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**: Clarice Lispector. Organização de Benjamin Moser. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 393-396.

Quadro 20 – Resumo dos procedimentos e atividades da etapa modular mediada 1

<b>PROJETO DE LEITURA DE CONTOS DE CLARICE LISPECTOR</b> <b>ETAPA 3 – MÓDULO 1 MEDIADO</b> <b>Conto: Felicidade clandestina</b>	
<b>Primeira etapa da leitura: Acionamento de conhecimentos prévios</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para que se compreendam os estilos e as motivações que levam um escritor a desenvolver seus textos, é importante conhecê-lo um pouco melhor. Dessa forma, vamos assistir agora, a um dos poucos registros em entrevista concedidos por Clarice Lispector, em fevereiro de 1977. Nesse programa de TV, Clarice fala um pouco sobre sua vida e obra e as motivações para escrever.</li> <li>• Depois de ver o vídeo e de ouvir as opiniões da escritora, vamos conversar um pouco sobre nosso próximo conto que se intitula FELICIDADE CLANDESTINA. Qual o significado da palavra CLANDESTINA? Converse com seus colegas e levante hipóteses sobre quais temas você acha que serão abordados nesse conto e anote-os no quadro branco.</li> <li>• Reflita: Em que situações da vida de uma pessoa sua felicidade deve manter-se na clandestinidade? Por que razões?</li> </ul>	
<b>Segunda etapa da leitura: Entrada pelos níveis textuais com base no ISD (MACHADO e BRONCKART, 2009)</b>	
<b>Contexto de produção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais os papéis sociais desempenhados por essas personagens dentro da narrativa?</li> <li>a) Narradora personagem</li> <li>b) Filha do dono de livraria</li> <li>c) A mãe da antagonista</li> </ul>
<b>Nível organizacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O conto pode ser dividido em quatro momentos diferentes e que se articulam entre si formando um todo coeso e coerente.</li> <li>a) Qual a situação inicial?</li> <li>b) Qual as complicações apresentadas no decorrer do texto?</li> <li>c) Qual o momento de maior tensão, ou seja, o clímax do enredo?</li> <li>d) Qual o desfecho do conto? A narrativa retornou ao seu equilíbrio?</li> <li>e) Ocorre alguma ação que inesperada ou que surpreende o leitor no desfecho da história? Por que isso ocorre?</li> </ul>
<b>Nível enunciativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando falamos ou escrevemos, isto é, produzimos discursos, esses são povoados de outros discursos que, por sua vez, são atribuídos a alguma “voz” que assume a responsabilidade pelos diferentes, julgamentos, opiniões e sentimentos presentes no conteúdo temático dos textos. Que entidade é responsável pelo que é dito nos trechos a seguir retirados do texto? Justifique suas escolhas baseadas nas seguintes opções:</li> <li>• Voz neutra, que na narração corresponde à voz do narrador.</li> <li>• Voz do autor empírico.</li> <li>• Voz social de pessoas ou instituições externas ao conteúdo do texto.</li> <li>• Voz de personagens diretamente implicados no conteúdo do texto</li> <li>a) “Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.”</li> <li>b) “Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo.”</li> <li>c) “No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa.”</li> <li>d) “(...) : mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!”</li> </ul>

	<p>e) “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Releia este trecho: Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho.”, aponte em que visão psicológica de mundo se baseia a avaliação que ele encerra.</li> </ul> <p>a) Físico ou objetivo, isto é, a partir de leis e teorias que explicam o meio físico.  b) Subjetivo, pois se baseia no modo individual como o narrador vê o mundo.  c) Social, que levam em conta as normas, os valores e conhecimentos acumulados coletivamente entre os indivíduos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analise nos fragmentos a seguir as avaliações que o enunciador indica sobre o conteúdo do texto, isto é, as modalizações produzidas pelas vozes inseridas no conto. O que as expressões destacadas sugerem?</li> </ul> <p>a) “Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias <b>gostaria de ter</b>: um pai dono de livreria.”</p> <p>( ) Necessidade de ter um pai que fosse dono de livreria.  ( ) Desejo de ter um pai que pudesse lhe proporcionar livros.  ( ) Proibição de ter um pai que pudesse lhe proporcionar livros.  ( ) Possibilidade de ter um pai que pudesse lhe proporcionar livros.</p> <p>b) “Como, <b>casualmente</b>, informou-me que possuía <i>As reinações de Narizinho</i>, de Monteiro Lobato.”</p> <p>( ) Intenção de informa à narradora que possuía o livro.  ( ) Obrigação de informar a posse do livro à narradora.  ( ) Habilidade de informar que possuía <i>As reinações de Narizinho</i>.  ( ) Razão de agir da filha do dono de livreria, informando que possuía o livro.</p> <p>c) “Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E, <b>completamente</b> acima de minhas posses.”</p> <p>( ) Desejo de possuir o livro.  ( ) Proibição de possuir o livro.  ( ) Impossibilidade de possuir o livro.  ( ) Necessidade de possuir o livro.</p>
<p><b>Nível semântico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O foco narrativo desse conto é em primeira pessoa, já que é narrado por uma personagem. Dessa forma, o leitor só conhece os fatos e as impressões que ela constrói sobre eles, o modo como compreende suas ações e as dos outros através da escolha da linguagem. Divida os termos utilizados pela <b>narradora</b> em dois campos de significação referentes a ela e à personagem que é <b>sua antagonista</b> na história. Coloque também adjetivos observados que demonstrem suas próprias impressões sobre as ações praticadas pelas personagens na história.</li> <li>• A escolha desses adjetivos interfere na maneira como os fatos são avaliados pelo leitor causando algum impacto para a construção do sentido do conto? Justifique.</li> <li>• Observe o seguinte trecho: “E eu, que não era dada a olheiras, <b>sentia as olheiras se cavando</b> sob os meus olhos espantados.” Que impressão o leitor constrói através da descrição das impressões da narradora?</li> <li>• No último parágrafo do conto, a narradora compara sua relação com o livro à de uma mulher com seu amante. Que relação de sentido seria possível construir relacionando-se essa afirmativa ao título do texto?</li> <li>• Através das escolhas linguísticas que o autor faz é possível traçar os valores, as crenças e as visões pessoais das personagens e também avaliar as ações dos envolvidos no texto, das diferentes vozes que estão inseridas nele. Escreva, com suas palavras, que pontos de vista são defendidos no texto? Que avaliações podem ser destacadas a partir dos comentários da narradora?</li> </ul>

**Terceira etapa: Socialização das compreensões e assimilação de novos conhecimentos**

- Agora, discuta com seus colegas sobre as impressões construídas através da leitura. As hipóteses levantadas antes da leitura foram confirmadas ou não? Qual a sua opinião a respeito da situação relatada no conto lido? Você já passou por alguma situação em que precisou manter escondida a sua felicidade? Que situações lhe deixam feliz? Não esqueça de relatar seus novos aprendizados em seu diário de anotações.

Fonte: Produzido pela autora.

Da mesma forma que a etapa anterior, nossa aula comunicativa de leitura se valeu de estratégias que pretenderam fortalecer a interação entre os estudantes e ampliar o repertório de conhecimentos sobre a escritora em estudo. Dessa forma, os alunos puderam assistir a uma entrevista em que Clarice Lispector se mostra como pessoa e escritora, evidenciando, segundo as discussões suscitadas posteriormente, traços de sua personalidade e percepções de mundo esclarecedoras de muitos detalhes sobre seu estilo literário e a escolha de suas temáticas, em especial, aquelas em que se evidenciam traços autobiográficos.

Após essa etapa de levantamento de hipóteses, os alunos foram convidados a construir de forma preditiva as ações do conto *Felicidade Clandestina*, liderado pela professora e, em seguida, realizaram a segunda leitura de modo individual e orientado pelas entradas constituintes do folhado textual (MACHADO; BRONCKART, 2009; LEURQUIN, 2014).

Dentro da entrada organizacional, foi construído um mapa conceitual contendo traços do plano geral que caracteriza a sequência narrativa desse tipo de gênero, permitindo ao leitor ter uma visão geral que evidencia as ações presentes em sua progressão temática. Nesse caso, o questionamento considerou a identificação da situação inicial do conto, a complicação, o clímax e o desfecho, percebendo a ocorrência de um fato inesperado e completamente significativo para a compreensão do texto, a descoberta do que o livro representava para a personagem central da trama.

Em seguida, partimos para a análise dos elementos que compõem a entrada enunciativa do conto, objeto de análise de nossa investigação, verificando as instâncias que são responsáveis pelo que é enunciado. Assentados nos conhecimentos sobre o contexto de produção deste e dos demais contos que compõem a obra da qual foram extraídos, os alunos identificaram diferentes vozes na composição dos enunciados, mas que traduziam facetas diferentes da mesma realidade, ou seja, eles perceberam que as marcas da autoria poderiam ser atribuídas ora à autora empírica, aquela que está no cerne da elaboração do texto, que por sua vez, guarda relação direta com a narradora-personagem, dado o caráter autobiográfico deste conto cujo tema gira em torno dos percalços que a pequena Clarice Lispector passa

“para obter o objeto de seu desejo, o livro *As reinações de Narizinho*, nas mãos de uma colega que cruelmente o subtrai num jogo cruel de idas e vindas (...)” (IPIRANGA, 2010, p. 145).

Assim, dentro da categoria das vozes, tem-se reconhecida a voz da narradora-personagem/autora empírica e as vozes da personagem antagonista e de sua mãe, que constroem todo o núcleo da narrativa e desempenham diferentes papéis – se levarmos em conta os contextos sócio-subjetivos de produção – de autoridade (mãe da antagonista), poder econômico que gera prepotência sobre as demais personagens (menina ruiva) e submissão baseada na humildade, ausência de adultos que a acompanhem nas resolução de suas questões pessoais (narradora-personagem), perceptíveis por meio das modalizações presentes dentro de seus discursos. Sobre esse aspecto, os alunos foram orientados a perceberem a presença de verbos modalizadores auxiliares – os metaverbos –, como *poder, querer, dever, tentar e saber*, etc., ligados diretamente à modalização pragmática, acompanhados de verbos no infinitivo e também de alguns advérbios de modo e da adjetivação dos substantivos presentes no conto (característica das modalizações apreciativas), importantes marcadores de opiniões e diversas relações sociais que são desvendadas pela escolha das palavras e representam as intenções, finalidades, razões, possibilidades dentre outros aspectos das operações de linguagem.

Nas atividades desenvolvidas em sala, os alunos responderam que o advérbio *completamente* no trecho: “(...) E *completamente* acima de minhas posses.” traduziria a impossibilidade de a menina possuir o livro, assim como a locução verbal *gostaria de ter* no trecho: “Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias *gostaria de ter*: um pai dono de livraria.” seria o indício do desejo de a menina ter um pai que pudesse lhe proporcionar livros. De modo semelhante, os estudantes analisaram o advérbio *casualmente* no trecho: “Como, *casualmente*, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. (...)” como a marca linguística que indica a intenção de agir da antagonista, informando à narradora que possuía o livro objeto do seu desejo.

No nível semântico, as discussões se deram a partir da elaboração coletiva de um quadro com as características das duas personagens centrais da história e do quanto a narração em primeira pessoa converge nossa percepção de uma e de outra personagem, construindo uma imagem de humildade, submissão, beleza, paciência, amor pelos livros para a narradora-personagem e de crueldade, poder, egoísmo, sadismo, feiura para a filha do dono de livraria. Os estudantes reconheceram que o uso do vocábulo *olheiras* representaria a condição de cansaço a que a narradora estaria sendo submetida pela outra menina, assim como revelação

que a narradora faz no desfecho do conto justificaria o título escolhido pela autora, convergindo para uma visão de amor ampliada e até mesmo proibida.

Por fim, os alunos foram conduzidos a discutir sobre as ações desempenhadas pelos personagens e traduzidas através da linguagem utilizada no conto, concluindo que a felicidade clandestina se traduziu no momento que a narradora recebeu o livro e o escondeu de si mesma – fato que causou bastante surpresa nos leitores – justificando sua felicidade que deveria ser mantida na clandestinidade.

No final de nosso módulo, fizemos a discussão dos conhecimentos existentes e novos, além da exibição de um vídeo produzido por estudantes baseado no conto lido. A seguir, conheçamos as atividades realizadas na quarta etapa de nossa SD.

#### 5.2.4 Análise da etapa 4

De forma semelhante à etapa anterior, descrevemos a evolução das aprendizagens dos alunos e analisamos o material utilizado neste módulo, a seguir:

##### **Tentação**

01 Ela estava com soluço. E como se não bastasse a claridade das duas horas, ela era  
02 ruiva.

03 Na rua vazia as pedras vibravam de calor – a cabeça da menina flamejava. Sentada  
04 nos degraus de sua casa, ela suportava. Ninguém na rua, só uma pessoa esperando  
05 inutilmente no ponto do bonde. E como se não bastasse seu olhar submisso e paciente, o  
06 soluço a interrompia de momento a momento, abalando o queixo que se apoiava  
07 conformado na mão. Que fazer de uma menina ruiva com soluço? Olhamo-nos sem  
08 palavras, desalento contra desalento. Na rua deserta nenhum sinal de bonde. Numa terra  
09 de morenos, ser ruivo era uma revolta involuntária. Que importava se num dia futuro  
10 sua marca ia fazê-la erguer insolente uma cabeça de mulher? Por enquanto ela estava  
11 sentada num degrau faiscante da porta, às duas horas. O que a salvava era uma bolsa  
12 velha de senhora, com alça partida. Segurava-a com um amor conjugal já habituado,  
13 apertando-a contra os joelhos.

14 Foi quando se aproximou a sua outra metade neste mundo, um irmão em Grajaú. A  
15 possibilidade de comunicação surgiu no ângulo quente da esquina acompanhando uma  
16 senhora, e encarnada na figura de um cão. Era um *basset* lindo e miserável, doce sob a  
17 sua fatalidade. Era um *basset* ruivo.

18 Lá vinha ele trotando, à frente de sua dona, arrastando seu comprimento.  
19 Desprevenido, acostumado, cachorro.

20 A menina abriu os olhos pasmados. Suavemente avisado, o cachorro estacou diante  
21 dela. Sua língua vibrava. Ambos se olhavam.

22 Entre tantos seres que estão prontos para se tornarem donos de outro ser, lá estava a  
23 menina que viera ao mundo para ter aquele cachorro. Ele fremia suavemente, sem latir.  
24 Ela olhava-o sob os cabelos, fascinada, séria. Quanto tempo se passava? Um grande  
25 soluço sacudiu-a desafinado. Ele nem sequer tremeu. Também ela passou por cima do

26 solução e continuou a fitá-lo.

27 Os pelos de ambos eram curtos, vermelhos.

28 Que foi que se disseram? Não se sabe. Sabe-se apenas que se comunicaram  
29 rapidamente, pois não havia tempo. Sabe-se também que sem falar eles se pediam.

30 Pediam-se, com urgência, com encabulamento, surpreendidos.

31 No meio de tanta vaga impossibilidade e de tanto sol, ali estava a solução para a  
32 criança vermelha. E no meio de tantas ruas a serem trotadas, de tantos cães maiores, de  
33 tantos esgotos secos - lá estava uma menina, como se fora carne de sua ruiva carne. Eles  
34 se fitavam profundos, entregues, ausentes de Grajaú. Mais um instante e o suspenso  
35 sonho se quebraria, cedendo talvez à gravidade com que se pediam.

36 Mas ambos eram comprometidos.

37 Ela com sua infância impossível, o centro da inocência que só se abriria quando ela  
38 fosse uma mulher. Ele, com sua natureza aprisionada.

39 A dona esperava impaciente sob o guarda-sol. O *basset* ruivo afinal despregou-se  
40 da menina e saiu sonâmbulo. Ela ficou espantada, com o acontecimento nas mãos, numa  
41 mudez que nem pai nem mãe compreenderiam. Acompanhou-o com olhos pretos que  
42 mal acreditavam, debruçada sobre a bolsa e os joelhos, até vê-lo dobrar a outra esquina.

43 Mas ele foi mais forte que ela. Nem uma só vez olhou para trás.

LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**: Clarice Lispector. Organização de Benjamin Moser. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 314-315.

Quadro 21 – Resumo dos procedimentos e atividades da etapa modular 2

<b>PROJETO DE LEITURA DE CONTOS DE CLARICE LISPECTOR</b> <b>ETAPA 4 – MÓDULO 2 MEDIADO</b> <b>Conto: <i>Tentação</i></b>	
<b>Primeira etapa da leitura: Acionamento de conhecimentos prévios</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes de darmos início às discussões sobre nosso próximo conto, vamos assistir a um vídeo que faz parte do documentário “Clarice, uma velha amiga”, em que diversos amigos e personalidades da literatura brasileira falam sobre sua convivência e suas impressões a respeito de Clarice Lispector e de seus textos.</li> <li>• Depois de ver e ouvir os depoimentos de importantes escritores brasileiros sobre a escritora, vamos conversar um pouco sobre nosso próximo conto que se intitula TENTAÇÃO. Qual o significado da palavra TENTAÇÃO?</li> <li>• Reflita e troque ideias com seus colegas: Você conhece alguém que já se sentiu tentado a fazer algo? E você já se sentiu tentado? O que lhe levaria à tentação?</li> </ul>	
<b>Segunda etapa da leitura: Entrada pelos níveis textuais com base no ISD (MACHADO e BRONCKART, 2009)</b>	
<b>Contexto de produção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todo texto está inserido em um contexto de produção que leva em conta aspectos como o lugar e o tempo em que foi produzido, assim como características sociais e pessoais de quem o escreveu e para quem o destinou. Organize as ideias referentes a esse conto na tabela abaixo:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Enunciador</li> <li>✓ Destinatário</li> <li>✓ Objetivo</li> <li>✓ Locais onde o texto circulará</li> <li>✓ Momento da produção</li> <li>✓ Meio de veiculação</li> </ul> </li> <li>• Quais os papéis sociais desempenhados por essas personagens dentro da narrativa?               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Menina ruiva</li> </ul> </li> </ul>

	<p>b) O cão</p> <p>c) A pessoa que esperava o bonde.</p>
<b>Nível organizacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre o conteúdo temático do texto, responda:</li> </ul> <p>a) Os enunciados apresentados no texto estão predominantemente em um tempo ( ) presente, ( ) passado ou ( ) futuro?</p> <p>b) Pela organização do discurso observado no texto, nota-se que ele se aproxima de um mundo ( ) NARRATIVO ou ( ) EXPOSITIVO?</p> <p>c) É possível perceber que o discurso produzido pelo enunciador do texto apresenta-se em forma de ( ) RELATO INTERATIVO, ou seja, há referências claras aos participantes das ações no texto, ou em forma de ( ) NARRAÇÃO, isto é, a voz que relata os fatos demonstra através da linguagem não estar incluída neles?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Com base no que você aprendeu, é possível perceber as marcas do agente narrador através de seus comentários. Marque a opção que melhor representa as marcas do discurso presente nesse texto.</li> </ul> <p>a) “(...) Na rua vazia as pedras vibravam de calor – a cabeça da menina flamejava. Sentada nos degraus de sua casa, ela suportava.”</p> <p>( ) Relato interativo ( ) Narração</p> <p>b) “(...) Que fazer de uma menina ruiva com soluço?”</p> <p>( ) Relato interativo ( ) Narração</p> <p>c) “(...) Olhamo-nos sem palavras, desalento contra desalento.”</p> <p>( ) Relato interativo ( ) Narração</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao observar a questão anterior, percebe-se que o narrador demonstra diferentes facetas ao contar a história. Como você classificaria de acordo com os trechos da questão acima? Justifique.</li> </ul> <p>( ) Narrador observador ( ) Narrador personagem ( ) Narrador onisciente</p>
<b>Nível enunciativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Através da narração, observa-se uma instância que organiza todo o relato fazendo-se perceber a presença de algumas vozes, que representam a responsabilidade sobre o que é dito no texto. Identifique e justifique a presença dessas instâncias que parecem no texto a partir das opções seguintes:</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voz neutra, que na narração corresponde à voz do narrador.</li> <li>• Voz do autor empírico.</li> <li>• Voz social de pessoas ou instituições externas ao conteúdo do texto.</li> <li>• Voz de personagens diretamente implicados no conteúdo do texto</li> </ul> <p>a) “Ela estava com soluço. E como se não bastasse a claridade das duas horas, ela era ruiva.”</p> <p>b) “Que fazer de uma menina ruiva com soluço?”</p> <p>c) “Numa terra de morenos, ser ruivo era uma revolta involuntária.”</p> <p>d) “Que foi que se disseram? Não se sabe. Sabe-se apenas que se comunicaram rapidamente, pois não havia tempo. Sabe-se também que sem falar eles se pediam. Pediam-se, com urgência, com encabulamento, surpreendidos.”</p> <p>e) “Mas ambos eram comprometidos. Ela com sua infância impossível, o centro da inocência que só se abriria quando ela fosse uma mulher. Ele, com sua natureza aprisionada.”</p>
<b>Nível semântico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É por meio do narrador, que tomamos conhecimento da maior parte dos acontecimentos, bem como das personagens do conto Tentação. Com isso, podemos imaginar como elas são, o que sentem e o que sentiram no passado. O tipo de discurso que aparece nessa narrativa é:</li> </ul> <p>( ) Discurso direto, marcado pela presença de diálogos em 1ª pessoa sinalizados por travessões ou aspas e introduzidos pelo narrador com verbos de dizer (disse, exclamou, perguntou, etc), e que nos apresentam as personagens por através delas próprias.</p>

	<p>( ) Discurso indireto, quando o narrador reproduz em 3ª pessoa a fala, ações e reações das personagens, sem marcá-las através de pontuação, utilizando-se de suas próprias palavras para reproduzir o que foi dito por elas.</p> <p>( ) Discurso indireto livre, quando o narrador conta a história em 3ª pessoa, mas sabe e revela tudo o que se passa dando acesso aos leitor dos pensamentos, emoções e intenções das personagens. A voz dos personagens se funde com a do narrador não havendo pontuação que as separe.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O foco narrativo desse conto é em terceira pessoa, já que é narrado por um narrador externo ao texto. No entanto, essa voz conhece profundamente os personagens e a situação em que eles estão inseridos. Divida os termos utilizados durante a narrativa em dois campos de significação referentes aos dois personagens principais, a <b>menina</b> e o <b>cão</b>.</li> <li>• Através das vozes presentes no texto e das escolhas linguísticas que o autor faz é possível traçar os valores, as crenças e as visões pessoais das personagens, das diferentes vozes que aparecem no texto e até do próprio autor empírico, nesse caso, Clarice Lispector. Escreva, com suas palavras, que significados você construiu através da leitura desse conto?</li> </ul>
<b>Terceira etapa: Socialização das compreensões e assimilação de novos conhecimentos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Depois de analisado o conto, converse com os colegas sobre as hipóteses levantadas antes da leitura. Elas se confirmaram? Qual a sua opinião a respeito da situação relatada no conto lido? Você já passou por alguma situação em que se sentiu como a protagonista da história? Anote também seus novos aprendizados sobre o conto em seu diário de anotações.</li> </ul>	

Fonte: Produzido pela autora.

A aula de leitura interativa nos moldes do que nos ensina Leurquin (2014) aconteceu de modo a acrescentar informações a respeito das representações que outras pessoas, entre amigos e escritores, construíram sobre Clarice Lispector. Após esse momento, ocorreram as interações grupais para levantamento de hipóteses sobre o próximo conto a ser trabalhado em nossa intervenção. Os alunos tiveram tempo para realizar a leitura inicial de forma individual e silenciosa do conto *Tentação*, e, em seguida foram convidados a ouvir o texto na voz da atriz Aracy Balabanian a fim de acrescentar novas evidências favorecedoras da interpretação e da construção coletiva de sentidos.

Na esfera do contexto de produção, foram elencados os elementos principais que são acionados pelo produtor e que levantam os primeiros indícios para a interpretação. Os alunos identificaram o enunciador, a própria Clarice Lispector, já que o texto também está contido no rol dos textos autobiográficos da autora; consideraram como destinatários um público amplo e diversificado, incluindo desde estudantes de vários níveis de escolaridade, professores, apreciadores de literatura, curiosos, entre outros.

Como objetivo da produção, eles elencaram que o conto pretendia relatar em tom ficcional um fato de sua infância, provocar sensações diversas nos leitores, como surpresa, emoção, carinho, tristeza, admiração por meio de uma trama envolvente e que eles consideraram densa psicologicamente.

Sobre o momento da produção, os alunos não demonstraram mais dúvidas de que os textos de Clarice são anteriores a 1971, data da publicação do livro em que esses contos aparecem; já quanto ao meio de veiculação, os estudantes mencionaram em primeiro lugar livros de contos, jornais, livros didáticos – o primeiro meio de circulação de alguns de seus textos – além do meio digital, fato que entra em concordância com os locais em que o texto circulará, na opinião dos estudantes: escolas, residências de pessoas que tenham interesse por esse tipo de leitura, rodas de discussão literária, universidades, e em *blogs* e *sites* da *internet*, que podem propagar o acesso ao texto de forma indefinida.

A respeito dos papéis sociais desempenhados pelas personagens centrais do texto, os alunos discutiram que a relação entre a menina e o cão era uma espécie de amor impossível de se realizar, apesar de os dois serem a “alma gêmea” um do outro, pelas características físicas (os dois eram ruivos). No entanto, quanto ao papel que eles desempenham em relação ao conteúdo temático do texto, a menina é representada como solitária, passiva, inocente, presa à infância e sem ninguém que cuide dela; já o cão desempenha o papel de ser ativo, líder, malandro, vivaz e aprisionado no mundo animal, possuindo uma dona a quem deve satisfação. A pessoa que espera o bonde na rua foi representada como indiferente à menina solitária, além de demonstrar a falta de sensibilidade e o anonimato.

Na entrada organizacional, o conteúdo temático do texto foi analisado a partir da organização de seus fatos num tempo passado indefinido, o que vincula sua organização discursiva a partir de um mundo da ordem do Narrar. Quanto à inclusão do ente textualizador das ações da linguagem, os alunos observaram que o texto está escrito em predominantemente em terceira pessoa e que o narrador transita entre a observação e a onisciência, não participando diretamente dos fatos ocorridos, o que configura esse discurso como uma narração.

Quanto às marcas discursivas desse mesmo agente narrador, os estudantes observaram que, apesar dessa entidade não estar incluída nos fatos que gerem a narrativa, é possível perceber alguns traços de discurso interativo no momento que o narrador assume o papel da personagem central, no trecho: “Olhamo-nos sem palavras, desalento contra desalento.”, em uma referência dêitica aos protagonistas da ação verbal, a menina e a pessoa que esperava o bonde. Os demais exemplos configuravam o discurso narrativo, uma vez que não havia ancoragem dos fatos narrados com o momento da enunciação.

A entrada enunciativa foi estudada nesse conto a partir das vozes, instância que gerou nos alunos distintas e coerentes interpretações. Dessa forma, e baseados nos contextos de produção textual, os alunos apresentaram análises híbridas dos entes a serem

responsabilizados pelos enunciados em destaque, pois todos os itens poderiam ser atribuídos à voz do narrador, contudo, essa voz não aparenta neutralidade quanto aos fatos narrados. Assim os alunos chegaram à conclusão de que a voz do autor empírico do texto, no caso Clarice Lispector seria a mais coerente responsável pelos comentários, haja vista estar no cerne da produção e desenvolver as ações por meio de tramas psicológicas muito características do viés autobiográfico do texto: a menina ruiva solitária, que, como nos mostra Ipiranga (2010) sofre a solidão e o abandono relatado em vários contos pela ausência da figura adulta da mãe, é a mesma que escreve suas memórias em tom de relato íntimo. Dessa maneira, foi importante ressaltar, que mesmo parecendo a mais aproximada, essa possa não ser a única interpretação suscitada pelo texto, faceta inerente à maioria dos contos da escritora reconhecida pela qualidade linguística e temática de suas obras (BOSI, 2015).

Dentro do nível semântico, os alunos refletiram sobre os tipos de discurso que compõe a narrativa e revelaram que o discurso indireto livre estabelece as relações significantes entre o que o autor desejou expressar e o modo como os leitores receberam o conteúdo temático e significativo do que foi enunciado por ele. Essa avaliação se deu depois de eles perceberem que os detalhes, sentimentos, pensamentos e sensações narrados estavam em um nível mais profundo de enunciação, o que os levou a analisar a relação entre o foco narrativo em 3ª pessoa, a presença de um narrador onisciente e a construção de um discurso indireto livre.

De modo semelhante aos módulos anteriores, os estudantes levantaram as características que refletiam a construção da imagem dos personagens centrais. Assim, a menina do conto é vista como solitária, abandonada, triste, submissa, deslocada do mundo por ser ruiva, passiva e paciente; o cão *basset*, revela traços opostos aos da menina (altivo, malandro, feliz, ágil, vivo e acompanhado) aproximando-se da menina apenas pela cor de seu pelo ruivo e traçando com ela um momento de extrema conexão através do olhar. (SILVA, 2008).

Como último elemento a ser analisado, os alunos foram construíram conceitos sobre as ações desempenhadas pelos personagens e traduzidas pelas ações da linguagem, percebendo que o título *Tentação* se justifica se levarmos em conta o desejo ardente de a menina possuir o cachorro ruivo, assim como o instinto do cão em permanecer junto dela, num perceptível desejo de pertencer a ela. Por fim, os dois se separam repentinamente e conclui-se que aquele desejo era a representação de um amor impossível.

Na conclusão dos módulos mediados, assim como em todo o processo, os alunos discutiram sobre as hipóteses anteriores à leitura e puderam assimilar novos conhecimentos

por meio da interação entre os envolvidos no processo de aprendizagem. Por fim, foi exibido um vídeo baseado no conto. Conheçamos, a seguir, a sequência de atividades que realizamos para a quinta e última etapa de nossa intervenção na escola.

### 5.2.5 Análise da etapa 5

Para finalizar nossa sequência de atividades e verificar os resultados da intervenção desenvolvida, a última etapa contou com uma atividade avaliativa individual, realizada sem a mediação da professora, assim como se realizaram as etapas diagnósticas já descritas. Conheçamos o material e as atividades realizadas para a conclusão do trabalho.

#### Restos do carnaval

01 Não, não deste último carnaval. Mas não sei por que **este** me transportou para a  
02 minha infância e para as quartas-feiras de cinzas nas ruas mortas onde esvoaçavam  
03 despojos de serpentina e confete. Uma ou outra beata com um véu cobrindo a cabeça ia à  
04 igreja, atravessando a rua tão extremamente vazia que se segue ao carnaval. Até que  
05 viesse o outro ano. E quando a festa ia se aproximando, como explicar a agitação íntima  
06 que me tomava? Como se enfim o mundo se abrisse de botão que era em grande rosa  
07 escarlate. Como se as ruas e praças do Recife enfim explicassem para que tinham sido  
08 feitas. Como se vozes humanas enfim cantassem a capacidade de prazer que era secreta  
09 em mim. Carnaval era meu, meu.

10 No entanto, na realidade, eu **dele** pouco participava. Nunca tinha ido a um baile  
11 infantil, nunca me haviam fantasiado. Em compensação deixavam-me ficar até umas 11  
12 horas da noite à porta do pé de escada do sobrado onde morávamos, olhando ávida os  
13 outros se divertirem. Duas coisas preciosas eu ganhava então e economizava-as com  
14 avareza para durarem os três dias: um lança-perfume e um saco de confete. Ah, está se  
15 tornando difícil escrever. Porque sinto como ficarei de coração escuro ao constatar que,  
16 mesmo me agregando tão pouco à alegria, eu era de tal modo sedenta que um quase nada  
17 já me tornava uma menina feliz.

18 E as máscaras? Eu tinha medo mas era um medo vital e necessário porque vinha  
19 de encontro à minha mais profunda suspeita de que o rosto humano também fosse uma  
20 espécie de máscara. À porta do meu pé de escada, se um mascarado falava comigo, eu de  
21 súbito entrava no contato indispensável com o meu mundo interior, que não era feito só  
22 de duendes e príncipes encantados, mas de pessoas com o seu mistério. Até meu susto  
23 com os mascarados, pois, era essencial para mim.

24 Não me fantasiavam: no meio das preocupações com minha mãe doente,  
25 ninguém em casa tinha cabeça para carnaval de criança. Mas eu pedia a uma de minhas  
26 irmãs para enrolar aqueles meus cabelos lisos que me causavam tanto desgosto e tinha  
27 então a vaidade de possuir cabelos frisados pelo menos durante três dias por ano. Nesses  
28 três dias, ainda, minha irmã acedia ao meu sonho intenso de ser uma moça – eu mal podia  
29 esperar pela saída de uma infância vulnerável – e pintava minha boca de batom bem forte,  
30 passando também ruge nas minhas faces. Então eu me sentia bonita e feminina, eu  
31 escapava da meninice.

32 Mas houve um carnaval diferente dos **outros**. Tão milagroso que eu não

33 conseguia acreditar que tanto me fosse dado, eu, que já aprendera a pedir pouco. É que a  
 34 mãe de uma amiga minha resolvera fantasiar a filha e o nome da fantasia era no figurino  
 35 *Rosa*. Para isso comprara folhas e folhas de papel crepom cor-de-rosa, com as quais,  
 36 suponho, pretendia imitar as pétalas de uma flor. Boquiaberta, eu assistia pouco a pouco à  
 37 fantasia tomando forma e se criando. Embora de pétalas o papel crepom nem de longe  
 38 lembrasse, eu pensava seriamente que era uma das fantasias mais belas que jamais vira.

39 Foi quando aconteceu, por simples acaso, o inesperado: sobrou papel crepom, e  
 40 muito. E a mãe de minha amiga – talvez atendendo a meu apelo mudo, ao meu mudo  
 41 desespero de inveja, ou talvez por pura bondade, já que sobrara papel – resolveu fazer  
 42 para mim também uma fantasia de *rosa* com o que restara de material. Naquele carnaval,  
 43 pois, pela primeira vez na vida eu teria o que sempre quisera: ia ser outra que não eu  
 44 mesma.

45 Até os preparativos já me deixavam tonta de felicidade. Nunca me sentira tão  
 46 ocupada: minuciosamente, minha amiga e eu calculávamos tudo, embaixo da fantasia  
 47 usaríamos combinação, pois se chovesse e a fantasia se derretesse pelo menos estaríamos  
 48 de algum modo vestidas – à ideia de uma chuva que de repente nos deixasse, nos nossos  
 49 pudores femininos de oito anos, de combinação na rua, morríamos previamente de  
 50 vergonha – mas ah! Deus nos ajudaria! não choveria! Quanto ao fato de minha fantasia só  
 51 existir por causa das sobras de **outra**, engoli com alguma dor meu orgulho que sempre  
 52 fora feroz, e aceitei humilde o que o destino me dava de esmola.

53 Mas por que exatamente aquele carnaval, o único de fantasia, teve que ser tão  
 54 melancólico? De manhã cedo no domingo eu já estava de cabelos enrolados para que até  
 55 de tarde o frisado pegasse bem. Mas os minutos não passavam, de tanta ansiedade.  
 56 Enfim, enfim! chegaram três horas da tarde: com cuidado para não rasgar o papel, eu me  
 57 vesti de *rosa*.

58 Muitas coisas que me aconteceram tão piores que estas, eu já perdoei. No  
 59 entanto essa não posso sequer entender agora: o jogo de dados de um *destino* é irracional?  
 60 É impiedoso. Quando eu estava vestida de papel crepom todo armado, ainda com os  
 61 cabelos enrolados e ainda sem batom e ruge – minha mãe de súbito piorou muito de  
 62 saúde, um alvoroço repentino se criou em casa e mandaram-me comprar depressa um  
 63 remédio na farmácia. Fui correndo vestida de *rosa* – mas o rosto ainda nu não tinha a  
 64 máscara de moça que cobriria minha tão exposta vida infantil – fui correndo, correndo,  
 65 perplexa, atônita, entre serpentinas, confetes e gritos de carnaval. A alegria dos outros me  
 66 espantava.

67 Quando horas depois a atmosfera em casa acalmou-se, minha irmã me penteou e  
 68 pintou-me. Mas alguma coisa tinha morrido em mim. E, como nas histórias que eu havia  
 69 lido sobre fadas que encantavam e desencantavam pessoas, eu fora desencantada; não era  
 70 mais uma *rosa*, era de novo uma simples menina. Desci até a rua e ali de pé eu não era  
 71 uma flor, era um palhaço pensativo de lábios encarnados. Na minha fome de sentir  
 72 êxtase, às vezes começava a ficar alegre mas com remorso lembrava-me do estado grave  
 73 de minha mãe e de novo eu morria.

74 Só horas depois é que veio a salvação. E se depressa agarrei-me a **ela** é porque  
 75 tanto precisava me salvar. Um menino de uns 12 anos, o que para mim significava um  
 76 rapaz, esse menino muito bonito parou diante de mim e, numa mistura de carinho,  
 77 grossura, brincadeira e sensualidade, cobriu meus cabelos já lisos, de confete: por um  
 78 instante ficamos **nos** defrontando, sorrindo, sem falar. E eu então, mulherzinha de 8 anos,  
 79 considerei pelo resto da noite que enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma  
 80 rosa.

Quadro 22 – Resumo dos procedimentos e atividades da etapa avaliativa

<b>PROJETO DE LEITURA DE CONTOS DE CLARICE LISPECTOR</b> <b>ETAPA 5 – MÓDULO AVALIATIVO</b> <b>Conto: Restos do carnaval</b>	
<b>Primeira etapa da leitura: Acionamento de conhecimentos prévios</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao observar os elementos trazidos pela professora, que imagens ou lembranças vêm à sua memória?</li> <li>• As culturas dos lugares onde se vive refletem intimamente na memória e nas lembranças das pessoas. Observe os vídeos a seguir que retratam a época do carnaval em Olinda e em Recife, cidade pernambucana onde viveu Clarice Lispector.</li> <li>• Depois de assistir aos vídeos, vamos conversar um pouco sobre nosso próximo conto que se intitula RESTOS DO CARNAVAL. Converse com seus colegas e levante hipóteses sobre os temas que você acha que serão abordados nesse conto.</li> </ul>	
<b>Segunda etapa da leitura: Entrada pelos níveis textuais com base no ISD (MACHADO e BRONCKART, 2009)</b>	
<b>Contexto de produção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todo texto possui uma situação de produção específica. Organize as informações referentes ao texto lido na tabela abaixo:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Onde e quando o texto foi produzido?</li> <li>✓ Em que suporte o texto foi veiculado?</li> <li>✓ A quem esse texto se destina?</li> <li>✓ Qual o tema tratado no texto?</li> <li>✓ Qual o posicionamento de quem enuncia o texto sobre o tema tratado nele?</li> </ul> </li> <li>• Quais os papéis sociais desempenhados por essas personagens dentro da narrativa?               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Narradora personagem</li> <li>b) A mãe da amiga</li> <li>c) As irmãs da narradora</li> </ul> </li> </ul>
<b>Nível organizacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quanto ao plano global do texto, organize a sequência dos diferentes elementos que se articulam entre si organizando o conteúdo temático desse texto.               <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) Situação inicial    (2) Complicação    (3) Clímax    (4) Desfecho</li> <li>( ) Quando os ânimos em casa se acalmam, a narradora completa sua fantasia e sua maquiagem e sai para a rua e é reconhecida como uma rosa por um menino que joga confetes nela, encarando-a de forma brincalhona e sensual.</li> <li>( ) Ao chegar a tarde de carnaval e vestir-se de rosa, a mãe da narradora piora muito de saúde e lhe mandam comprar um remédio na farmácia, fazendo-a sair de casa sem estar completamente disfarçada em sua fantasia.</li> <li>( ) A narradora adulta relembra um fato triste acontecido em um carnaval de sua infância.</li> <li>( ) Ao constatar que nunca participara de um carnaval de criança, a narradora é surpreendida pela mãe de uma amiga, que faz para ela uma fantasia de rosa com as sobras de papel crepom da fantasia da filha.</li> </ul> </li> <li>• A coesão é um mecanismo de articulação que serve para evitar repetições desnecessárias de palavras e para dar progressão ao texto. Observe as palavras que aparecem em negrito no texto e anote a que termos elas se referem: <b>este, dele, outros, outra, ela, nos.</b></li> </ul>
<b>Nível enunciativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando falamos ou escrevemos, isto é, produzimos discursos, esses são povoados de outros discursos que, por sua vez, são atribuídos a alguma “voz” que assume a responsabilidade pelos diferentes, julgamentos, opiniões e sentimentos presentes no conteúdo temático dos textos. Que entidade é responsável pelo que é dito nos trechos a seguir retirados do texto? Justifique</li> </ul>

	<p>sua escolha baseada nas seguintes opções:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voz neutra, que na narração corresponde à voz do narrador.</li> <li>• Voz do autor empírico.</li> <li>• Voz social de pessoas ou instituições externas ao conteúdo do texto.</li> <li>• Voz de personagens diretamente implicados no conteúdo do texto.</li> </ul> <p>a) “Não, não deste último carnaval. Mas não sei por que este me transportou para a minha infância e para as quartas-feiras de cinzas nas ruas mortas onde esvoaçavam despojos de serpentina e confete.”</p> <p>b) “(...) Nesses três dias, ainda, minha irmã acedia ao meu sonho intenso de ser uma moça – eu mal podia esperar pela saída de uma infância vulnerável – e pintava minha boca de batom bem forte, passando também ruge nas minhas faces. Então eu me sentia bonita e feminina, eu escapava da meninice.”</p> <p>c) “Ah, está se tornando difícil escrever. Porque sinto como ficarei de coração escuro ao constatar que, mesmo me agregando tão pouco à alegria, eu era de tal modo sedenta que um quase nada já me tornava uma menina feliz.”</p> <p>d) “(...) à ideia de uma chuva que de repente nos deixasse, nos nossos pudores femininos de oito anos, de combinação na rua, morríamos previamente de vergonha – mas ah! Deus nos ajudaria! não choveria!”</p> <p>e) “(...) e mandaram-me comprar depressa um remédio na farmácia.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analise nos fragmentos a seguir as avaliações que o enunciador indica sobre o tema do texto, ou seja, as modalizações que ocorrem nele. O que as expressões destacadas sugerem?</li> </ul> <p>a) “(...) sobrou papel crepom, e muito. E a mãe de minha amiga [...] <b>resolveu fazer para mim também uma fantasia de rosa</b> com o que restara de material.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>( ) Capacidade de fazer para a narradora uma fantasia.</li> <li>( ) Desejo de fazer uma fantasia para a narradora.</li> <li>( ) Intenção de fazer uma fantasia para a amiga da filha.</li> <li>( ) Razão para fazer a fantasia para a amiga a filha.</li> </ul> <p>b) (...) embaixo da fantasia usaríamos combinação, pois <b>se chovesse</b> e a fantasia <b>se derretesse</b> pelo menos <b>estaríamos</b> de algum modo vestidas (...).”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>( ) Apreciação negativa do fato de poder chover.</li> <li>( ) Possibilidade de ocorrer uma chuva.</li> <li>( ) Desejo de que chovesse e a fantasia se derretesse.</li> <li>( ) Razão para fazer chover e a fantasia se derreter.</li> </ul> <p>c) “Só horas depois é que veio a salvação. E se depressa agarrei-me a ela é porque tanto <b>precisava me salvar</b>. (...)”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>( ) Capacidade de salvar pelo um instante daquele carnaval.</li> <li>( ) Incerteza sobre salvar aquele momento do carnaval.</li> <li>( ) Necessidade de salvar um instante daquele carnaval.</li> <li>( ) Avaliação agradável sobre salvar aquele instante de carnaval.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Releia este trecho: “(...) à ideia de uma chuva que de repente nos deixasse, nos nossos pudores femininos de oito anos, de combinação na rua, morríamos previamente de vergonha (...)”, aponte em que visão de mundo se baseia a avaliação que ele encerra.</li> </ul> <p>a) Físico ou objetivo, isto é, a partir de leis e teorias que explicam o meio físico.</p> <p>b) Subjetivo, pois se baseia no modo individual como o narrador vê o mundo.</p> <p>c) Social, que levam em conta as normas, os valores e conhecimentos acumulados coletivamente entre os indivíduos.</p>
<p><b>Nível semântico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O termo <i>rosa</i> aparece diversas vezes no conto e seu significado vai sendo, aos poucos, revelado a partir da progressão de seu conteúdo temático. Compare a primeira aparição do termo no seguinte trecho: “(...) É que a mãe de uma amiga</li> </ul>

	<p>minha resolvera fantasiar a filha e o nome da fantasia era no figurino <i>Rosa</i>. (...)” com a última, no trecho a seguir: “(...) E eu então, mulherzinha de 8 anos, considere pelo resto da noite que enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma <i>rosa</i>.”. Anote que significado elas deixam transparecer e que colaboram para a construção de sentidos do texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Através das escolhas linguísticas que o autor faz é possível traçar os valores, as crenças e as visões pessoais das personagens e também avaliar as ações dos envolvidos no texto, das diferentes vozes que estão inseridas nele. Escreva, com suas palavras, que pontos de vista são defendidos no texto? Que avaliações podem ser destacadas a partir dos comentários da narradora?</li> </ul>
<b>Terceira etapa:</b> Socialização das compreensões e assimilação de novos conhecimentos	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discuta oralmente com seus colegas de turma a respeito dos fatos relatados no conto lido. Você já passou por alguma situação marcante e ainda a recorda com algum estranhamento, mesmo após já se ter passado muito tempo? Como sugestão, escreva em seu diário de anotações sobre momentos bons ou ruins da vida dos quais você guarda os restos?</li> </ul>	

Fonte: Produzido pela autora.

Na fase de acionamento de conhecimentos prévios, os alunos puderam discutir sobre a representação do carnaval na cidade do Recife, através de elementos típicos dessa festa popular e de vídeos que dão voz às crianças e suas construções sócio-subjetivas sobre o carnaval pernambucano. Esse momento foi importante para o levantamento de informações a respeito do conteúdo temático do último conto e para respaldar as análises das categorias textuais posteriores, uma vez que apesar de seccionadas, cada uma colabora para a interpretação dos índices das demais em um processo de continuidade (MACHADO; BRONCKART, 2009). Após o levantamento de hipóteses a respeito do próximo conto – *Restos do carnaval* – passamos à leitura inicial do texto, realizada coletivamente pelos alunos e pela professora. Em seguida os alunos realizaram a leitura de modo individual e responderem às questões propostas sem mediação nem interação com os colegas, dado o objetivo avaliativo da etapa.

As atividades que buscaram identificar o contexto de produção do conto tiveram as seguintes respostas: todos os estudantes compreenderam que o texto foi escrito provavelmente no Rio de Janeiro antes de 1971, época da publicação do livro de contos no qual se encontra. Acerca do meio de veiculação, 96% dos participantes mencionou em primeiro lugar livros de contos, jornais, livros didáticos e, por fim, os meios digitais, fato que se alinha com o público para o qual se destina, composto por leitores em geral (estudantes, professores, apreciadores de literatura, entre outros), fato percebido por 100% dos alunos.

Quanto à avaliação dos papéis sociais que os personagens desempenham no texto, a posição de submissão, passividade, fragilidade, ausência da figura adulta da mãe, abandono, invisibilidade da narradora-personagem foi reconhecida por mais da metade dos alunos, assim

como a relação de autoridade e o referencial materno em relação à menina foi relacionado a suas irmãs; já a mãe da amiga, aparece como a redentora dos sonhos da narradora, aquela que, na falta da mãe funciona como uma espécie de “madrinha” e que realiza seu desejo de usar uma fantasia no carnaval. Dos demais respondentes, 32% se afastou do objetivo da questão e 16% deixou em branco, o que denota uma tendência à evasão em questionamentos que exigem reflexão subjetiva. Esse resultado demonstra que houve avanços quanto à compreensão dessa categoria pelos estudantes, no entanto, a partir desse grupo de atividades percebe-se que é preciso desenvolver técnicas de inserção desse tipo de atividade no cotidiano escolar de leitura, para que os alunos sejam capazes de tomar conhecimento dos contextos físicos e sociointeracionais envolvidos na produção de todo e qualquer texto.

Analisando o nível organizacional do texto, confirmamos a hipótese inicial de que os alunos demonstram boa percepção a respeito dessa categoria, sendo que todos foram capazes de identificar no conto em questão os elementos que compõem seu plano global, o que permite a esses aprendizes ter uma visão global do texto e, a partir desse conhecimento, identificar os tipos de discurso e as sequências textuais, se necessário (BUTTLER, 2009). Sobre os mecanismos de coesão textual, 86% dos estudantes identificou as referências por meio de retomada de forma completa; 12% responderam à questão de forma inconsistente e apenas 2% deixaram em branco. Dessa forma, apesar de essa categoria não ser o foco de nossa pesquisa, observamos que o trabalho conjunto com as demais entradas de análise textual contribuiu para reforçar aprendizados e fomentar a compreensão ampliada dos elementos constitutivos do folhado textual (BRONCKART, 2009).

Na entrada pelo nível enunciativo, analisamos inicialmente a compreensão das unidades que marcam a subjetividade, isto é, as modalizações. Dessa maneira, os resultados espuseram que as avaliações cujos verbos demonstravam necessidade, como no trecho “(...) E se depressa me agarrei a ela é porque tanto **precisava** me salvar. (...)” foram reconhecidas por 77% dos estudantes, assim como as marcas verbais identificadoras da noção de possibilidade, como a do trecho: “(...) pois **se chovesse** e a fantasia **se derretesse**, pelo menos **estariamos** de algum modo vestidas. (...)”, alcançaram 95% dos participantes da pesquisa. Entretanto, as marcas verbais responsáveis pela identificação das intenções, capacidades e motivações de agir dos personagens – noções pertencentes à categoria do agir linguageiro – demonstraram certa dificuldade de percepção dos alunos, como o exemplo do trecho: “(...) E a mãe de minha amiga [...] **resolveu fazer** para mim também uma fantasia de rosa (...)”. Nessa condição, apenas 52% dos estudantes responderam corretamente à questão, sendo que os demais se dividiram sua análise entre intenção (16%) e motivação/razão de agir da personagem (32%).

Desse modo, compreende-se que é preciso aprimorar os métodos e materiais de ensino que valorizem a compreensão das práticas de linguagem permeadas pelas modalizações, em especial, às que se voltam à análise das categorias do agir, uma vez que sua percepção favorece as práticas de leitura interpretativa e crítica e, por conseguinte, beneficia as práticas de produção do texto oral e escrito.

A questão elaborada sobre a noção de responsabilidade enunciativa, levou 69% dos alunos a entender que, pelo fato de o texto ser autobiográfico, os trechos a), b), c) e d) tanto poderiam ser atribuídos a seu autor empírico, Clarice Lispector, como à narradora-personagem. O trecho e), que aparece no discurso indireto: “(...) e mandaram-me comprar depressa um remédio na farmácia. (...)”, foi atribuído a personagens diretamente implicados no conteúdo do texto, como o pai ou as irmãs da narradora. Dos demais estudantes, 21% acreditou que as vozes de todos os itens pertencem à autora e 9% respondeu que elas devem ser atribuídas ao narrador.

Quanto à visão discursiva de mundo, o trecho do conto analisado “(...) à ideia de uma chuva que de repente nos deixasse, nos nossos pudores femininos de oito anos, de combinação na rua, morríamos previamente de vergonha (...)”, levou os participantes a marcarem duas respostas, isto é, para 92% deles, a noção psicológica subjacente a esse discurso é reveladora de traços dos mundos social e subjetivo do enunciador, já que exporia ideias pessoais e valores construídos pela interação coletivas, como a noção social de pudor, recato, sexualização da nudez feminina, entre outras construções do mundo social.

Esses resultados dão conta de que os estudantes conseguem acionar conhecimentos de mundo relativos às funções psicológicas da linguagem, o que auxilia a percepção do mecanismo das modalizações e das vozes. No entanto, apesar de essa última noção colaborar para uma percepção mais apurada da autoria e do conjunto de representações psicológicas que são acionadas pelos organismos que compõe o texto, ela não é fácil de se delimitar, exigindo um tratamento mais apurado de seus modelos de categorização a fim de didatizar de forma mais eficaz o conhecimento desse traço enunciativo.

Sobre as aprendizagens relativas ao nível semântico dos textos, os alunos foram incentivados a refletir sobre o termo *rosa*, e construir uma relação significativa acerca desse termo quando aparece pela primeira e última vez no texto. Os resultados denotaram que 86% dos respondentes associaram o termo inicial a primeira ocorrência do termo à planta representativa da fantasia de carnaval; já na última vez em que ocorre, os alunos relacionaram a rosa à mocidade, à entrada na juventude, desejo íntimo da personagem. Os demais

estudantes não conseguiram apreender essa significação, que pressupõe um nível de interação mais profundo com as camadas textuais construídas desde o início da leitura.

Por fim, a última questão pretendeu analisar a aprendizagem de capacidades de leitura dos alunos a partir das ações que representam as condutas sociais dos personagens da trama. Desse modo, a resposta de 64% dos sujeitos participantes avaliou que no texto a narradora envolve os leitores em seu conflito particular, levando-os a conhecer com profundidade a angústia que sente por desejar viver as alegrias e prazeres do carnaval e conviver o sofrimento de sua mãe. Assim estes alunos representaram a personagem central da história como solitária e frágil – por não ter a figura adulta da mãe para orientá-la –, humilde e resignada – quando ganha uma fantasia por causa das sobras de outra – que deseja fugir da realidade – quando sonha com a fantasia que a faz esconder sua fragilidade infantil; 28% dos estudantes deram respostas que fugiram ao tema da questão e 8% não respondeu.

Quanto à discussão sobre essa categoria, confirmou-se a validade dos conhecimentos dos alunos e a tendência da maioria a responder as atividades de forma coerente, revelando a demanda de esforços que resulta novos aprendizados.

Como em todas as etapas dessa SD de leitura, a última atividade pretendeu levar os alunos a interagirem sobre os conhecimentos adquiridos e novos. Ao final, os participantes foram incentivados a escrever suas impressões em seus diários de leitura, expressando suas reflexões e as avaliações construídas durante o processo de leitura e de interação.

Apresentamos a seguir um quadro-resumo dos resultados dessa etapa avaliativa:

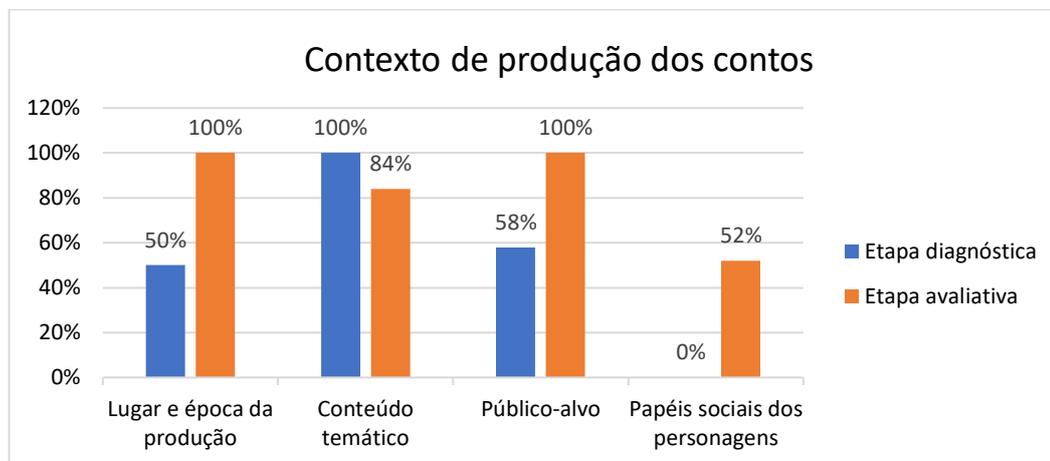
Quadro 23 – Resumo dos resultados da etapa avaliativa

<b>Resultados da Atividade Avaliativa</b>				
<b>Categorias do ISD</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Valores médios</b>		
		<b>Acertos</b>	<b>Inconsistências</b>	<b>Em branco</b>
<b>Contexto de produção</b>	Lugar e época da produção	100%	0%	0%
	Suporte de veiculação	96%	4%	0%
	Público-alvo	100%	0%	0%
	Conteúdo temático	84%	16%	0%
	Posicionamento do produtor	82%	13%	5%
	Papéis sociais dos personagens	52%	32%	16%
<b>Nível organizacional</b>	Plano global do texto	100%	0%	0%
	Mecanismos de textualização	86%	12%	2%
<b>Nível enunciativo</b>	Vozes	69%	31%	0%
	Modalizações	74%	26%	0%
	Noção dos mundos discursivos	92%	8%	0%
<b>Nível semântico</b>	Escolha de vocabulário	86%	9%	5%
	O agir dos personagens	64%	28%	8%

Fonte: Produzido pela autora.

Abaixo, tem-se o gráfico comparativo das aprendizagens construídas no início e no final de nossa intervenção quanto ao contexto de produção dos contos:

Gráfico 11 – Resultados iniciais e finais sobre o contexto de produção

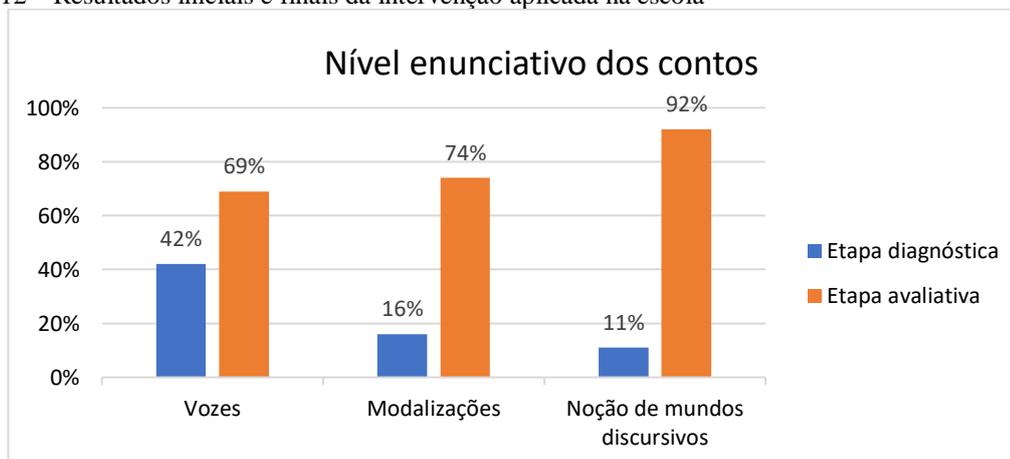


Fonte: Produzido pela autora.

Através do gráfico, percebemos a evolução das aprendizagens dos elementos que compõem o contexto de produção de linguagem dos textos. Somente a noção de conteúdo temático não ficou esclarecida para os alunos, uma vez que no conto final ela precisou ser construída por eles, e o conto inicial já estavam claras as evidências de seu conteúdo temático.

Analisemos agora os resultados obtidos nas etapas inicial e final de nossa SD quanto ao nível enunciativo, que organiza o estatuto das vozes e das modalizações, além de observar a dimensão discursiva transmitida pela noção psicológica de mundos representados. (BRONCKART, 2009).

Gráfico 12 – Resultados iniciais e finais da intervenção aplicada na escola



Fonte: Produzido pela autora.

De modo semelhante ao resultado anterior, as aprendizagens da categoria enunciativa se mostraram bastante satisfatórias em todos os seus níveis de análise, levando-nos a concluir que um trabalho que valoriza a mediação e a interação em sala de aula é capaz de conduzir alunos e professores ao alcance dos objetivos de trabalho, seja com leitura, como é o caso de nossa investigação, seja com a produção oral ou escrita.

O trabalho com a leitura de contos de Clarice Lispector dentro de uma perspectiva sociopsicolinguística foi capaz de alinhar as especificidades da linguagem literária com o modelo de análise das particularidades da linguagem histórica e socialmente situada proposta pelo ISD. Por meio de seu agir linguageiro, Clarice Lispector explora temáticas que fizeram parte de seu mundo físico e sócio-subjetivo, elaborando conceitos e transmitindo-os através de uma construção narrativa psicológica e que evidencia a sutileza das práticas sociais relacionadas ao preconceito (a menina ruiva praticamente inexistente dentro do mundo em que habita), às relações de poder e submissão (as humilhações para conseguir o livro objeto do desejo), aos sentimentos de apelo social (a amizade sincera), e íntimos (o desejo de viver experiências como o carnaval e fugir da infância), tudo isso através de uma construção discursiva que permite que a voz da criança esteja em primeiro plano, expondo seus desejos, necessidades, certezas, crenças, julgamentos,, capacidades, motivações, intenções de agir.

Apresentamos a seguir alguns resultados desenvolvidos através das práticas de letramento literário (COSSON, 2009) intencionadas por esta pesquisa, representadas pelas construções reflexivas do grupo analisado.

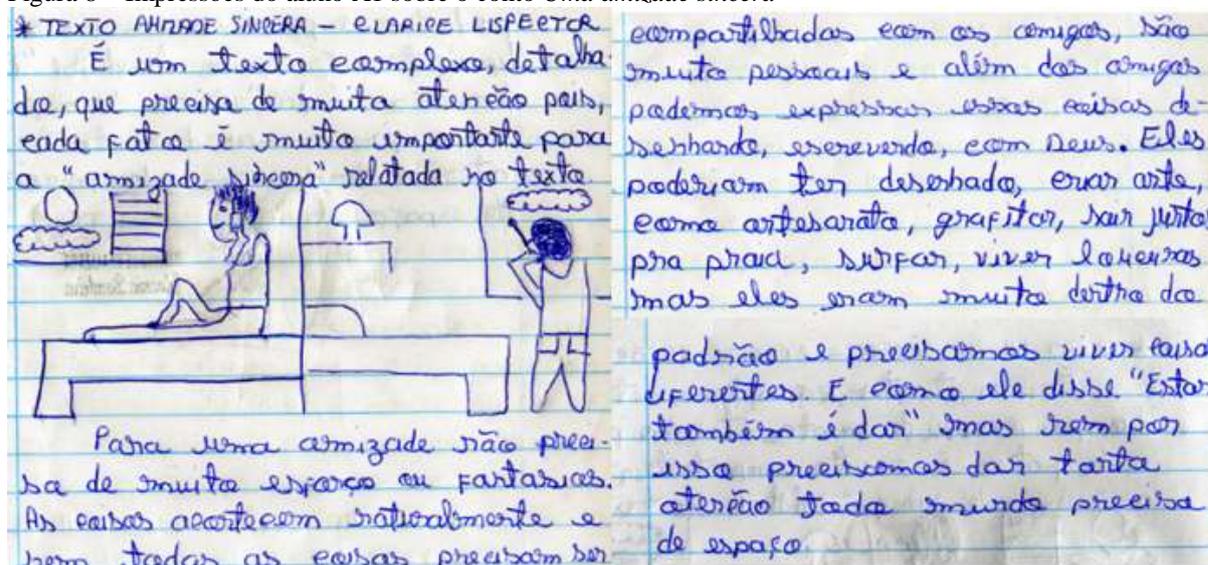
### **5.3 Práticas de leitura literária na sala de aula: algumas produções reflexivas dos alunos**

Esclarecido desde o início de nossa pesquisa, reiteramos um de seus intuitos era o de oferecer uma contribuição para a experiência de leitura na escola, em especial, a experiência com o texto literário, inserindo os estudantes no contato com as práticas sociais advindas da leitura desse tipo de texto (COSSON, 2009; MATSUSHITA; CARVALHO, ZINANI; SANTOS, 2013).

Dessa forma, concomitante às atividades da SD, os alunos foram incentivados a elaborar, de forma espontânea, um diário de impressões sobre as aulas e os contos que estavam lendo em sala. Apresentamos aqui alguns exemplos dessa prática de escrita que pretendeu dar voz às percepções subjetivas dos estudantes a respeito dos aprendizados construídos coletivamente em sala de aula. Analisaremos, a seguir, alguns desses escritos a

respeito dos contos estudados. Para tanto, elegemos uma amostra de oito<sup>22</sup> alunos identificados como A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8 e que relataram suas aprendizagens por meio da escrita.

Figura 8 – Impressões do aluno A1 sobre o conto *Uma amizade sincera*



Fonte: Aluno A1 (Produção de diário de experiências)

Texto: [Uma] amizade sincera – Clarice Lispector

É um texto complexo, detalhado, que precisa de muita atenção, pois cada fato é muito importante para a "amizade sincera" relatada no texto.

Para uma amizade não precisa de muito esforço ou fantasias. As coisas acontecem naturalmente e nem todas as coisas precisam ser compartilhadas com os amigos, [pois] são muito pessoais e além de amigos podemos expressar essas coisas desenhando, escrevendo, com Deus.

Eles poderiam ter desenhado, criar arte, como artesanato, grafitar, sair juntos pra praia, surfar, viver loucuras, mas eles eram muito dentro do padrão e precisamos viver coisas diferentes. E como ele disse: "Estar também é dar", mas nem por isso precisamos dar tanta atenção, [pois] todo mundo precisa de espaço.

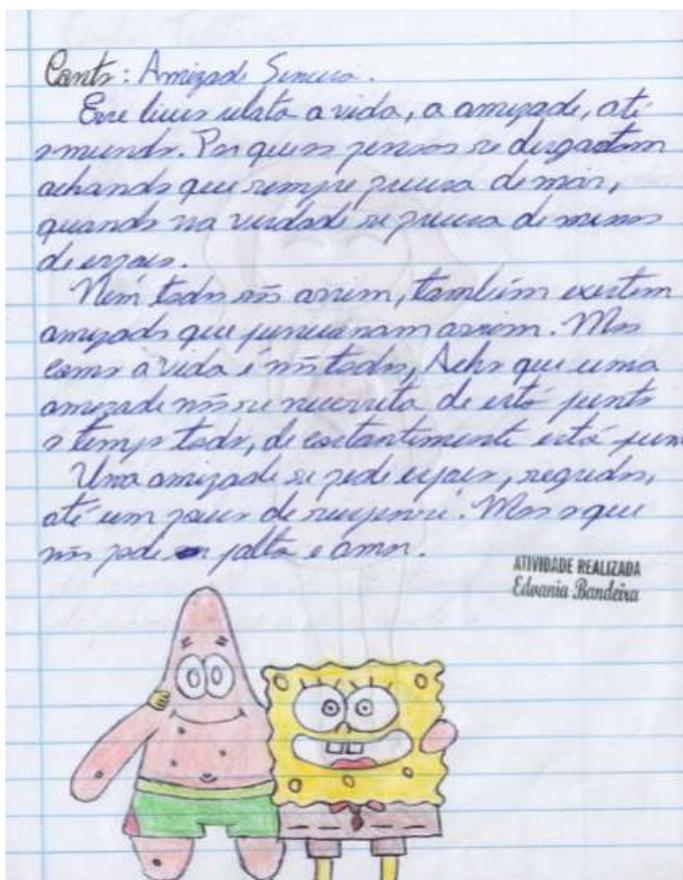
(Texto transcrito a partir do original)

A análise do estudante identificado como A1 revela suas impressões acerca da leitura do conto *Uma amizade sincera* revelando aspectos que o aprendiz considerou importantes para serem destacados, como a complexidade da construção dos fatos da trama, o desenho de uma das cenas da narrativa e sua opinião sobre a conduta dos dois personagens principais.

A seguir, observemos as reflexões de outro estudante, A2, acerca do mesmo conto.

<sup>22</sup> A amostra de oito produções finais se deu em decorrência da devolutiva dos alunos ter sido baixa, haja vista a grande maioria dos que participaram das atividades não terem entregado a produção do diário de reflexões.

Figura 9 – Impressões do aluno A2 sobre o conto *Uma amizade sincera*



Conto: [Uma] amizade sincera

Esse livro relata a vida, a amizade, até o mundo. Por que as pessoas se desgastam achando que sempre precisam de mais, quando na verdade se precisa de menos, de espaço. [?]

Nem todos são assim, também existem amizades que funcionam assim. Mas como a vida é não todos, acho que uma amizade não se necessita de esta[r] junto o tempo todo, de constantemente estar junto.

Uma amizade pede espaço, segredos, até um pouco de suspense. Mas o que não pode faltar é o amor.

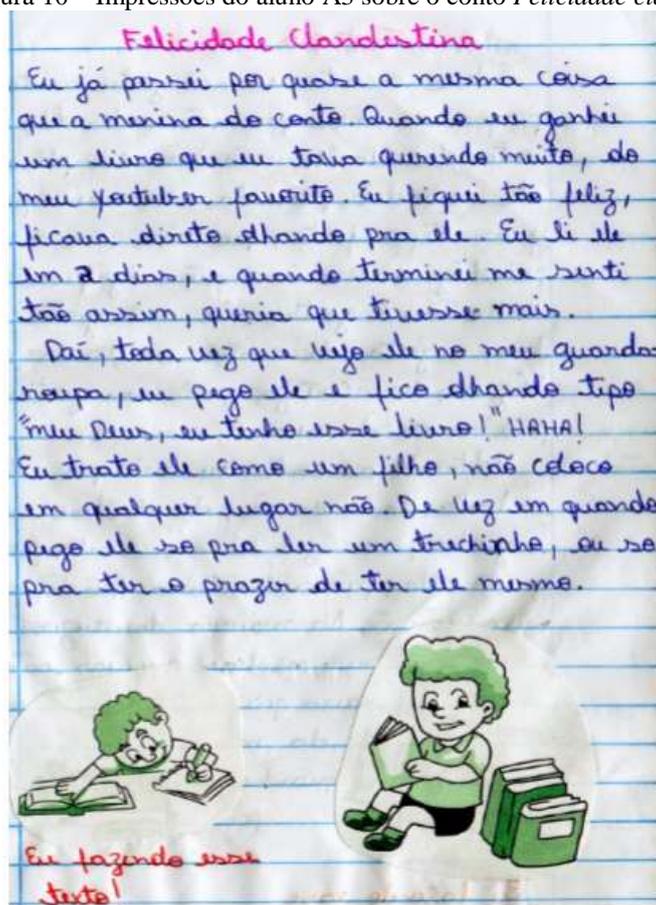
(Texto transcrito a partir do original)

Fonte: Aluno A2 (Produção de diário de experiências)

O aluno A2 também reflete sobre a mensagem construída a partir da leitura do conto, se posicionando criticamente a respeito de seu conteúdo temático e expondo em forma de desenho uma representação de seu mundo sócio-subjetivo sobre o que ele considera um exemplo de amizade sincera.

A seguir, observemos os escritos do aluno A3.

Figura 10 – Impressões do aluno A3 sobre o conto *Felicidade clandestina*



Fonte: Aluno A3 (Produção de diário de experiências)

#### *Felicidade clandestina*

Eu já passei por quase a mesma coisa que a menina do conto. Quando eu ganhei um livro que eu 'tava' querendo muito, do meu youtuber favorito. Eu fiquei tão feliz, ficava direto olhando pra ele. Eu li ele em 2 dias, e quando terminei me senti tão assim, queria que tivesse mais.

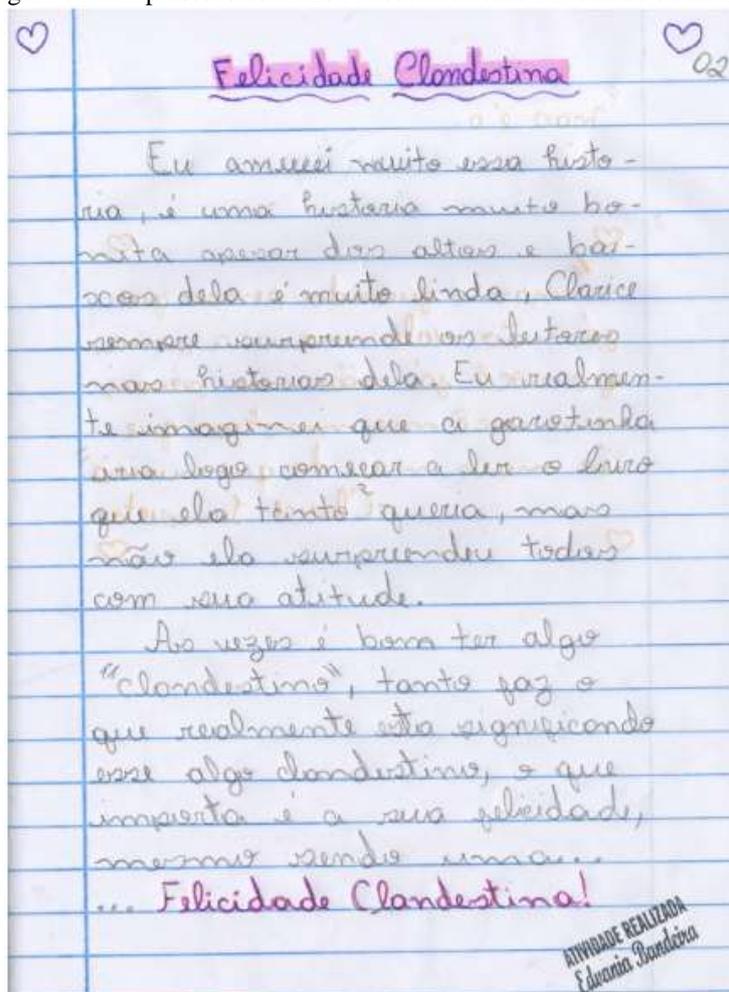
Daí, toda vez que vejo ele no meu guarda-roupa, eu pego ele e fico olhando tipo "meu Deus, eu tenho esse livro!" Haha!

Eu trato ele como um filho, não coloco em qualquer lugar não. De vez em quando pego ele só para ler um trequinho, ou só pra ter o prazer de ter ele mesmo.

(Texto transcrito a partir do original)

Comparando-se à personagem central do conto, o aluno A3 evidencia sensações semelhantes às que a menina vive e que são transmitidas de forma instigante através das práticas languageiras que a autora constrói. O aprendiz também representa com gravuras o modo feliz e satisfatório como ele representa suas atividades de leitura e escrita.

O próximo aluno também deu voz a suas percepções sobre o mesmo conto.

Figura 11 – Impressões do aluno A4 sobre o conto *Felicidade clandestina*

Fonte: Aluno A4 (Produção de diário de experiências)

### *Felicidade clandestina*

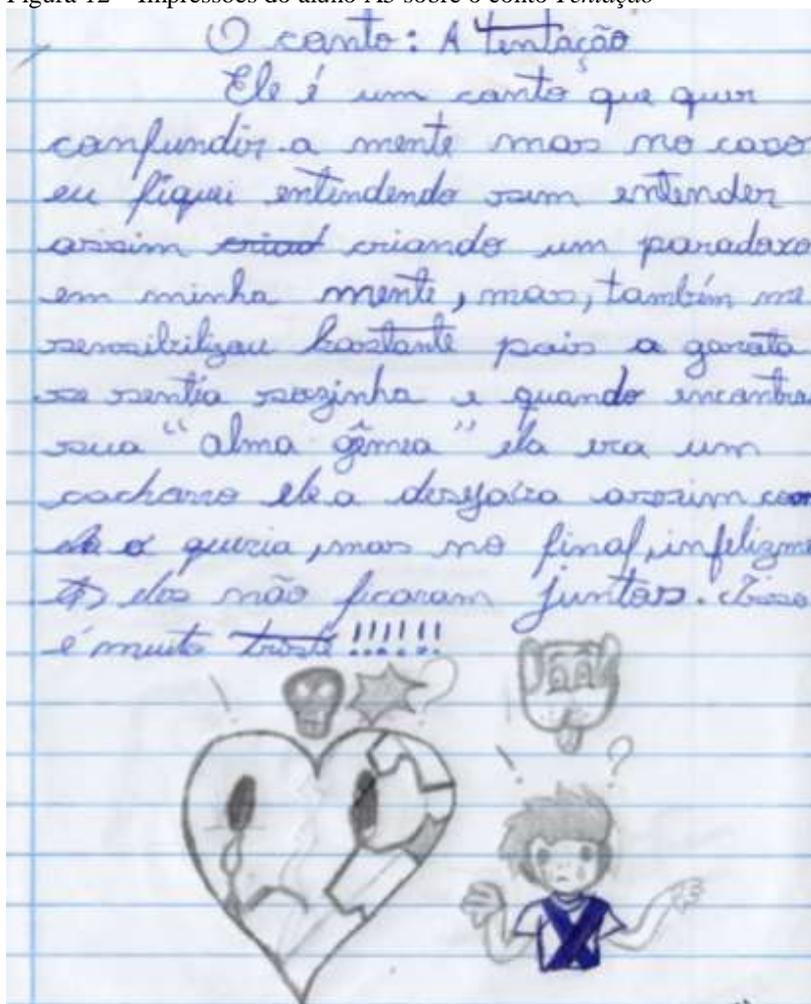
*Eu ameeeei muito essa história, é uma história muito bonita apesar dos altos e baixos dela é muito linda, Clarice sempre surpreende os leitores nas histórias dela. Eu realmente imaginei que a garotinha iria logo começar a ler o livro que ela tanto queria, mas não, ela surpreendeu [a] todos com sua atitude.*

*Às vezes, é bom ter algo "clandestino", tanto faz o que realmente está significando esse algo clandestino, o que importa é a sua felicidade, mesmo sendo uma...*

*... Felicidade clandestina!*

(Texto transcrito a partir do original)

Nessa análise, o aluno A4 deixa claro o sentimento que o conto lhe transmitiu, além de afirmar o prazer que a leitura de Clarice Lispector lhe proporciona, bem como a consciência de que se trata de um texto autobiográfico. O aprendiz amplia desse modo seus horizontes de compreensão sendo capaz de construir opiniões a respeito do estilo da escritora e da relação que se realiza desse envolvimento entre autor-texto-leitor. O aluno seguinte revela suas percepções a partir do conto *Tentação*.

Figura 12 – Impressões do aluno A5 sobre o conto *Tentação***Conto: Tentação**

Ele é um conto que quer confundir a mente, mas no caso, eu fiquei entendendo sem entender, assim criando um paradoxo em minha mente, mas também me sensibilizou bastante pois a garota se sentia sozinha e quando encontrou sua "alma gêmea" ela era um cachorro e ele a desejava assim como ela o queria, mas no final, infelizmente, eles não ficaram juntos. Isso é muito triste!!!!!!

(Texto transcrito a partir do original)

Fonte: Aluno A5 (Produção de diário de experiências)

Esse aluno colocou em primeiro plano a intenção da produtora do conto quanto a atingir profundamente a mente e os sentimentos de seus leitores, através da sutileza de sua linguagem, criando como ele próprio identifica "um paradoxo" em sua mente. Em seguida, ele resume o que, em sua visão de mundo seria triste: a separação dos dois personagens centrais.

O próximo aluno construiu outras relações de sentido a partir do mesmo conto.

Figura 13 – Impressões do aluno A6 sobre o conto *Tentação*



*Tentação*

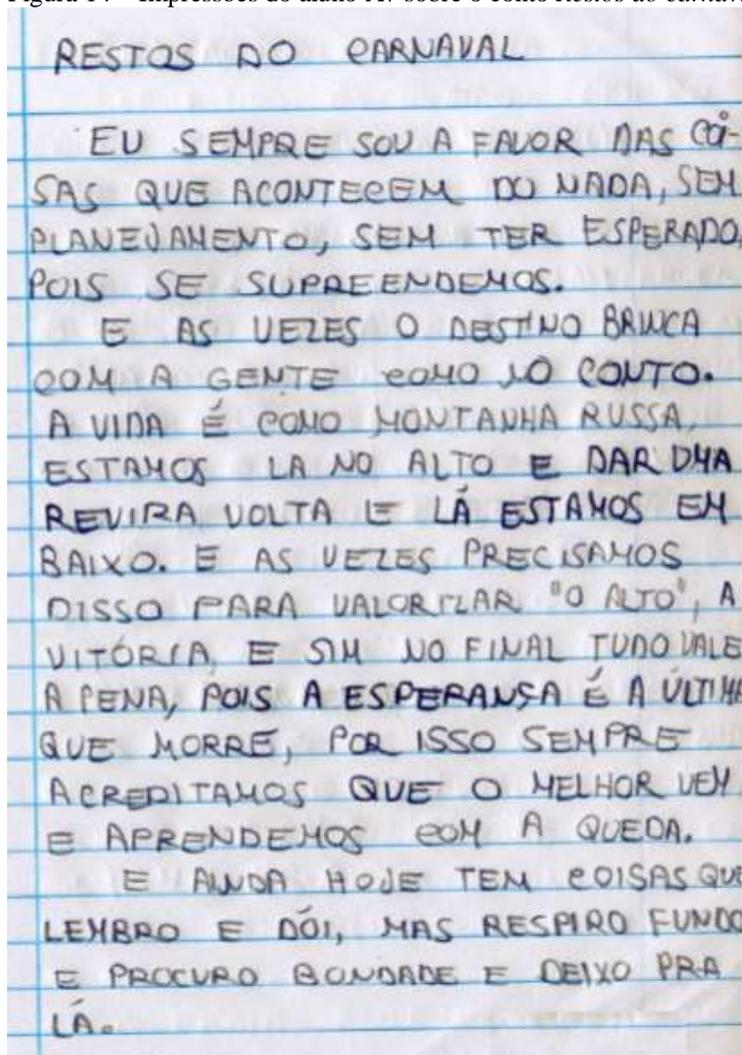
*“Tá com frio?  
Abrace uma ruiva que  
resolve!”  
Ruivas sinceras*

(Texto transcrito a partir do original)

Fonte: Aluno A6 (Produção de diário de experiências)

O conto *Tentação* proporcionou aos estudantes reflexões em diferentes níveis e com compreensões que partiram de sua visão subjetiva e alcançaram outros patamares, com vistas à intertextualidade. Nesse caso, o estudante A6 relacionou a compreensão que fez do conto com o desenho e a referência retirada da página *Ruivas Sinceras*, da rede social *Instagram*. Dessa forma, percebe-se que, além da ampliação das capacidades de leitura desses estudantes, eles são capazes de estabelecer novos aprendizados a partir do texto literário, o que concorre para a efetivação das práticas de letramento literário desses aprendizes.

O último conto também promoveu ponderações dos alunos, acerca de suas experiências de leitura, vejamos a seguir, o que escreveu o aluno A7 sobre o conto *Restos do carnaval*.

Figura 14 – Impressões do aluno A7 sobre o conto *Restos do carnaval*

Fonte: Aluno A7 (Produção de diário de experiências)

#### *Restos do carnaval*

*Eu sempre sou a favor das coisas que acontecem do nada, sem planejamento, sem ter esperado, pois [nos] surpreendemos.*

*E às vezes o destino brinca com a gente como no conto. A vida é como uma montanha russa, estamos lá no alto e dá uma reviravolta e lá estamos embaixo. E às vezes precisamos disso para valorizar "o alto", a vitória, e sim no final tudo vale a pena, pois a esperança é a última que morre, por isso sempre acreditamos que o melhor vem e aprendemos com a queda.*

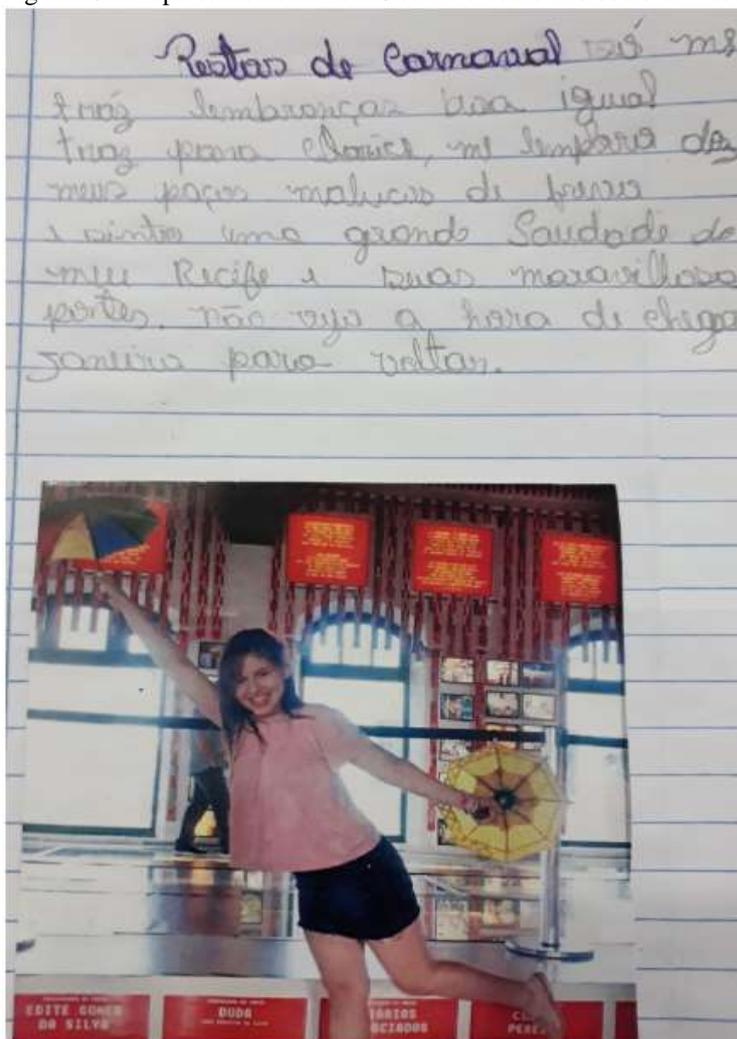
*E ainda hoje tem coisas que lembro e dói, mas respiro fundo e procuro bondade e deixo pra lá.*

(Texto transcrito a partir do original)

O aluno A7 faz uma retomada do conteúdo temático do conto de modo subjetivo e reflete sobre a necessidade de se valorizar o inesperado e acreditar sempre que no final podemos ser surpreendidos. Ao final de seu relato, ela faz um comentário inspirada na pergunta motivadora da terceira etapa da aula interativa de leitura referente ao conto final da intervenção, aliando suas experiências às novas realidades construídas.

Por fim, analisemos o que produziu o aluno A8 sobre o conto final de nossa SD de leitura.

Figura 15 – Impressões do aluno A8 sobre o conto *Restos do carnaval*



*Restos do carnaval só me traz lembranças boas igual traz para Clarice. Me lembra dos meus passos malucos de frevo e sinto uma grande saudade do meu Recife e suas maravilhosas pontes. Não vejo a hora de chegar janeiro para voltar.*

(Texto transcrito a partir do original)

Fonte: Aluno A8 (Produção de diário de experiências)

O estudante A8 demonstra grande identificação com o conteúdo temático do conto, uma vez que é natural da cidade do Recife, local que serve de cenário à trama deste e de tantos contos da escritora. A observação que cabe é que o aprendiz não se refere ao fato de as lembranças causarem dor na narradora-personagem, mas foca sua reflexão no momento feliz de poder vivenciar o carnaval da cidade.

Dessa maneira, concluímos que o trabalho com o texto literário foi capaz de redimensionar as aprendizagens dos alunos tanto pela apreensão de pormenores ligados ao contexto de produção e ao nível enunciativo que perfaz as camadas de construção da trama textual, como permitiu aos participantes da intervenção a socialização dos conhecimentos já existentes e a assimilação de novos através das vivências socializadas na sala de aula.

Além dessas manifestações escritas, muitos estudantes optaram por apresentar seus novos aprendizados por meio de outras modalidades, elaborando apresentações orais e de

expressão artística, transpondo a linguagem literária presente nos contos claricianos em outras formas de linguagem, como paródias, poemas, desenhos, pinturas, dramatizações, vídeos e caça-palavras.

Por fim, constatou-se que, através de um trabalho em que o professor atua como mediador das dinâmicas de leitura, e em nosso caso específico da leitura literária, é possível desenvolver não só habilidades que convergem para o aprimoramento das capacidades leitoras dos alunos, como também para o interesse, a criação de vínculos com essa atividade dialógica e o gosto pela literatura, concebida aqui como instrumento de escolarização e de emancipação cultural e social para os aprendizes.

No último capítulo de nosso trabalho, delinearemos as conclusões a que chegamos a partir da realização de todo o percurso teórico-metodológico que culminou na escrita desta dissertação e sinalizaremos também algumas considerações a respeito da validade dessa pesquisa e das possibilidades de aprofundamento esboçados por ela.

## 6 CONCLUSÃO

A linguagem humana, de acordo com Bronckart (2006), é o instrumento fundador e organizador dos processos psicológicos que envolvem a percepção, cognição, sentimentos e emoções, atuando não apenas como meio de expressão delas. Pelo fato de a linguagem estar implicada no processo de leitura, essa deve ser compreendida como uma atividade linguageira capaz de conduzir o indivíduo a se apropriar do conhecimento historicamente construído e de ter condições de se inserir nessa construção como produtor de conhecimentos por meio da interação com os demais.

A leitura de textos literários, por sua vez, representa uma modalidade privilegiada de leitura e que pode colaborar sobremaneira na compreensão das práticas de linguagem que respaldam os posicionamentos críticos construídos através da interação entre os agentes sociais, e, provavelmente por isso, ela contribui para a ampliação das capacidades de linguagem do aprendiz.

Portanto, é preponderante trabalhar em prol do desenvolvimento de capacidades de leitura, para que se criem condições de ampliar as competências linguísticas dos estudantes, em especial os do ensino básico, levando-os a aprimorar seu grau de letramento. Para atingir esse objetivo, é preciso repensar diversos fatores atrelados às práticas escolares que se configuram como atividades periféricas ao ato da leitura, como a leitura em voz alta, a identificação de personagens e elementos superficiais do enredo, muito comuns em manuais didáticos, ou mesmo a validade das fichas de acompanhamento de leitura, fórmulas tradicionais de controle de leitura e não de construção de sentidos pelos estudantes.

Partimos do princípio de que pensar a leitura na escola exige refletir de maneira ampla de forma a contemplar os segmentos da escola (direção, equipe técnico-educacional, bibliotecária, alunos e professores). Foi com esse posicionamento que realizamos a pesquisa. Analisamos os resultados de questionários aplicados a alguns segmentos que compõem o cenário escolar e pudemos perceber, dentre outros aspectos, um discurso que concebe a leitura prioritariamente como instrumento de aquisição de conhecimento, melhoria da expressão escrita e da oralidade, justificando uma prática voltada à leitura oral e à resolução de atividades pré-definidas pelos livros didáticos em um ensino que pouco se aproxima das práticas de uso discursivo da linguagem.

Da mesma forma, no discurso dos alunos – esfera que recebe essas aulas – fica evidente a percepção de um trabalho que ainda privilegia a leitura em voz alta com vistas ao treino e à aquisição de comportamentos; ademais, a leitura é compreendida quase

exclusivamente como ferramenta para a aquisição de conhecimentos, em detrimento de uma visão ampliada que orienta a compreensão da leitura em sala de aula como um acontecimento em que haja um relacionamento entre o leitor e o texto, o que colaboraria para a construção efetiva de sentidos. (LEURQUIN, 2014).

Ao constatarmos essa realidade, como professores de Língua Portuguesa na rede pública municipal de ensino, levantamos questionamentos que suscitaram nossa pesquisa: Qual o papel do professor na dinâmica da leitura – e da leitura literária – em sala de aula? De que maneira as categorias de análise de textos do ISD colaboram no desenvolvimento de capacidades de leitura em língua materna de alunos de 8º ano do EF, subsidiada por contos?

Assim, o objetivo principal de nossa pesquisa foi refletir sobre as práticas de ensino de língua materna com o intuito de intervir produtivamente na didática de ensino da leitura e contribuir com o propósito do letramento literário no ensino básico. Como forma de delimitar nosso campo de observação, o objeto central do trabalho girou em torno da ampliação das capacidades de leitura dos alunos apoiadas nas categorias de análise textual do ISD proposto por Bronckart (2009) subsidiadas por contos da escritora Clarice Lispector a fim de promover aprendizagens de leitura produtivas.

Nosso trabalho se fundamentou na concepção sociopsicolinguística de leitura descrita por Braggio (1992) e no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (2006, 2009) e Machado e Bronckart (2009), para a identificação das categorias de análise textual proposta pelo ISD. Em consonância com Kleiman (1999, 2002, 2004, 2016), Soares (2004, 2011, 2016) e Cosson (2009), reconhecemos a importância das práticas de letramento e de letramento literário e nos valemos das contribuições de Leurquin (2014) quanto ao desenvolvimento de práticas comunicativas de leitura no âmbito da sala de aula. Utilizamos também as colaborações de Moisés (2012) e Bosi (2015) quanto à conceituação do conto enquanto gênero reconhecido por sua validade dentro dos estudos literários, sendo um importante dispositivo para o trabalho de leitura escolar.

Quanto aos procedimentos metodológicos utilizados para a realização de nossa pesquisa, ressaltamos a validade da metodologia das Sequências Didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), na construção de um trabalho sistemático não somente com a apreensão dos gêneros escritos ou orais, mas também na articulação da compreensão leitora dos alunos, além das proveitosas contribuições da metodologia da pesquisa-ação descrita por Thiollent (2011) e que permeou todas as etapas de realização deste trabalho.

Objetivando aproximar o aluno-leitor de uma experiência de leitura que lhe fosse agradável e produtiva, elegemos para nossas atividades de leitura contos em que Clarice

Lispector aborda as aflições e descobertas da infância e da adolescência, foco temático sensível à faixa etária de nosso grupo de intervenção.

Todos esses recortes metodológicos objetivaram favorecer o contato dos alunos com o texto literário de forma mais consciente e ativa, promovendo nesses aprendizes a capacidade de desenvolver uma leitura que avançasse pelos recursos cognitivos (KATO, 2005; KLEIMAN, 2002; LEFFA, 1996; SIQUEIRA E ZIMMER, 2006) e alcançasse um nível analítico e crítico.

Dessa forma, propusemos a aplicação de uma atividade interventiva baseada nos módulos de uma SD que visou aprimorar as práticas de leitura, em especial, a leitura do texto literário e que levou em conta as práticas sociais de interação e o trabalho articulado e mediado pelo professor, confirmando a relevância de seu papel como agente de letramento no processo de construção de saberes coletivos.

Com o intuito de aprimorar o conhecimento dos contextos de produção que estão na matriz de todos os textos e dos mecanismos enunciativos – as vozes e as modalizações – que atuam de maneira relevante na identificação dos posicionamentos dos indivíduos através de suas atividades languageiras, organizamos uma SD de leitura de contos de Clarice Lispector e ao final de sua aplicação, analisamos a evolução dos alunos através da comparação de suas interpretações iniciais e finais, no intuito de comprovar sua eficácia como proposta para o ensino da leitura no EF II.

A pesquisa foi realizada em uma turma de 8º ano de uma escola da rede pública do município de Fortaleza-Ce, em dez encontros de 2horas/aula cada, no decorrer dos meses de outubro e novembro de 2017. Contamos com a participação de 40 alunos bastante participativos e frequentes. Nosso *corpus* foi composto pelas atividades de leitura dos estudantes que participaram de todas as etapas da SD – 36 alunos ao total –, sendo que cada um tinha uma atividade de interpretação coletiva e quatro individuais. Dessa forma, analisamos os resultados médios percentuais de todas as atividades de interpretação, comparando as fases iniciais e finais desenvolvidas sem a intervenção do professor, a fim de perceber a evolução dos indivíduos participantes da pesquisa, principalmente em relação à apropriação de estratégias de leitura reflexiva, por meio das categorias de análise do ISD.

Acrescentamos, ao final de todas as etapas de nossa SD um momento de produção pessoal acerca das aprendizagens construídas coletivamente e, ao final da intervenção, os alunos puderam expor suas percepções através da exposição de diversas linguagens, como a produção de diários de reflexão, elaboração de poemas, caça-palavras, desenhos, pinturas e dramatizações. Acreditamos que essas manifestações são importantes para a solidificação das

aprendizagens dos estudantes, pois incentivam a criatividade e constroem relações de transposição das linguagens aprendidas para outras formas de significação, além de permitir a circulação de suas produções por outras audiências, de forma a valorizar seus trabalhos e seu esforço. Por fim, todos os alunos da turma participante da intervenção ganharam um livro da escritora estudada, como forma de incentivo e manutenção das práticas de leitura iniciadas na sala de aula.

Ao final, constatamos que os objetivos da intervenção foram alcançados, pois pudemos demonstrar qualitativa e quantitativamente a melhora das compreensões dos participantes dos níveis de que trata o folhado textual proposto pelo ISD, em especial, na identificação dos mecanismos enunciativos e do contexto de produção, que reflete os mundos representados, a partir da leitura de contos de Clarice Lispector à luz do quadro teórico do ISD.

É oportuno destacar que as orientações desse quadro teórico desenvolvido por Bronckart (2006, 2009) e colaboradores, foram de grande valia para a análise dos mecanismos enunciativos dos contos claricianos, já que as ações de linguagem presentes em suas narrativas deixam emergir seus pontos de vista a respeito dos mais diversos conteúdos temáticos mencionados por ela. Esses argumentos construídos através das vozes das personagens e do narrador demonstram que um de seus objetivos é conduzir o leitor na descoberta, permeada de uma profundidade psicológica sutil e instigante, dos pontos de vista “escondidos” nas ações que ela elabora por meio da linguagem.

Em consequência disso, confirmamos nossa hipótese inicial de que o ensino de língua materna com foco no desenvolvimento de capacidades de leitura crítica de estudantes de 8º ano de ensino fundamental, baseado no conhecimento dos mecanismos enunciativos das vozes e modalizações, pode ser aperfeiçoado através textos do gênero *conto*, sem esquecer da preponderância de estratégias de avaliação constante das etapas de desenvolvimento dos módulos, identificando ajustes a serem feitos pelo professor em cada etapa e elaborando material adequado às necessidades do grupo de trabalho.

Assim, é pela intervenção do professor, através do planejamento e desenvolvimento de atividades de leitura baseadas em um recorte teórico-metodológico específico às habilidades que deseja desenvolver, que o aluno adquire condições de se tornar um leitor crítico.

Além das contribuições já relatadas, esta pesquisa apresentou diversos pontos que merecem destaque: os benefícios da aplicação da SD de leitura, que promoveu a abertura de espaços de leitura interativa mediada em sala de aula; despertou nos alunos o interesse pela

leitura realizada de forma sistematizada, analítica e baseada nas práticas sociais que concorrem para a produção de um texto; possibilitou a esses sujeitos aprendizes a promoção de espaços de debate com seus pares sobre os diferentes aspectos envolvidos na produção e na recepção de um texto, em nosso caso, o literário; motivou-os para o uso de outras práticas sociais de linguagem evocando neles a criatividade, o trabalho em grupo, a produção oral e escrita, o interesse pela pesquisa e pela exposição do conhecimento adquirido no ambiente de sala de aula e fora dele, dando voz a seus aprendizados e materializando o genuíno conceito de letramento.

De igual modo, a realização de todas as etapas dessa pesquisa permitiu à professora-pesquisadora a constante reflexão sobre seu agir professoral (CICUREL, 2011), elaborando e reelaborando etapas de seu trabalho com o intuito de aprimorar as estratégias de desenvolvimento de capacidades de leitura dos alunos e colaborar para a consciência do uso da dessa habilidade enquanto elemento eficaz na efetivação das práticas sociais dos estudantes num contexto formativo.

Além dos ganhos do trabalho implementado, nossa pesquisa também apresentou limitações e dificuldades, que passamos a elencar: a transposição didática dos conceitos teóricos apresentados no quadro do ISD, pela sofisticação de seu aporte epistemológico, o que gerou questionamentos quanto à elaboração de atividades que não se afastassem do aporte teórico central, mas que mantivessem uma linguagem acessível às características do público receptor, fato que também gerou questionamento na pesquisadora sobre o próprio fio condutor das análises obtidas; as condições de trabalho da pesquisadora que também é professora da turma alvo da intervenção.

Nesse sentido, destacamos alguns contratempos que atrasaram o início de nossas atividades, bem como interromperam momentaneamente a continuidade de nossa pesquisa. Todos esses empecilhos estiveram ligados a fatores de ordem externa e foram resolvidos em tempo hábil pela gestão escolar, como eventos ocorridos no período da intervenção – feiras culturais, feira de ciências municipal, jogos inter-classe –, problemas na estrutura física, que nos levaram a trocar de sala de aula, e fatores de ordem da segurança.

Esse trabalho de pesquisa foi considerado satisfatório na percepção da necessidade de se intervir de forma efetiva em sala de aula do EF no que diz respeito ao desenvolvimento das práticas sociais de letramento. No entanto, ele não é suficiente para explicar todas as questões que surgem no decorrer do percurso, por exemplo quanto à percepção do conceito das vozes e dos papéis sociais assumidos pelas instâncias enunciativas do texto, assim como a elaboração de atividades que se utilizem de linguagem apropriada aos

diferentes níveis de escolares em que esses elementos forem inseridos, o que poderia fomentar a necessidade de outras pesquisas no âmbito da percepção dos elementos enunciativos de que trata o folheto textual proposto pelo ISD, além de reflexões em torno da explicitação das categorias do agir comunicativo em situações específicas de leitura escolar.

Assim, torna-se pertinente investir na formação de professores quando se intenciona melhorar a qualidade do ensino, pois são nesses espaços de formação que o profissional percebe a importância da proposição de atividades didáticas embasadas em teorias que refletem sobre a ação interativa da linguagem e concorrem para a melhoria de suas práticas.

Por fim, reiteramos que a leitura, concebida como mecanismo de ação perante as diversas práticas sociais tem a capacidade de incluir os indivíduos na coletividade, promovendo o acesso a todo o patrimônio sociocultural coletivamente construído. É dever da escola refletir constantemente sobre os posicionamentos que assume diante das atividades que realiza, no intuito de (re)elaborar suas práticas como agente de transformação social. É por meio do desenvolvimento de variadas habilidades de leitura, incluindo-se nessas práticas a leitura do texto literário, que a escola se torna capaz de transformar seus educandos em sujeitos sociais críticos e responsáveis pelo protagonismo de suas próprias histórias.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. 2. ed. Vários Tradutores. São Paulo: Cortez, 2008.
- AGUIAR, Vera T. A formação do leitor literário. In: PINHEIRO, Alessandra S.; RAMOS, Flávia, B. (orgs.) **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013.
- ALBISSÚ, Nelson. Misteriosa revelação. In: ALBISSÚ, Nelson. **Contos de mistério e assombros**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 96.
- ALMEIDA, Maria de F. As multifaces da leitura: a construção dos modos de ler. **Revista Graphos**. João Pessoa, PB, v. 10, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/4304>> Acesso em: 12 fev. 2017.
- ALVES, Carla R.S.T. O imaginário infantil: uma viagem pelo olhar de Lispector. **Revista Linguagem UFSCar**, São Carlos, SP, n. 21, 2013. Disponível em: <[www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao21/artigos/artigo20.pdf](http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao21/artigos/artigo20.pdf)> Acesso em: 10 jan. 2017.
- BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BANDEIRA, Edvania F. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. **Revista Entrepalavras**, Fortaleza, CE, v. 6, n. 2, p. 408-413, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/739/366>> Acesso em: 30 dez. 2016.
- BANDEIRA, Pedro. **Um crime mais que perfeito**. Ficha de leitura para o Ensino Médio - guia prático para o professor. Série Vermelha (15 a 16 anos). SP: Editora Moderna. 2000.
- BARBOSA, Lílian P. L. **Uma visão interacionista sociodiscursiva de leitura: por uma proposta interventiva para a aula de leitura no ensino básico**. 265 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Linguística. Fortaleza, 2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. [*et al*], (orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BOSI, Alfredo (org). **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 2015.
- BRAGGIO, Silvia L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º. e 4º. Ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006. v.1

BRASIL. **Plano Nacional do Livro e da Leitura**. Brasília: MEC; MinC, 2007.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. e trad. De Anna Rachel Machado *et al.* Campinas - SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BUTTLER, Daniella B. **A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas**. 190 fls. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2009.

CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. *In*: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARLOS, Papiniano. **A menina gotinha de água**. Fichas de leitura para o professor. Cidade do Porto: Porto Editora, 2017. Disponível em: <[https://www.portoeditora.pt/pdf/72674\\_FL.pdf](https://www.portoeditora.pt/pdf/72674_FL.pdf)> Acesso em: 14 jan. 2018.

CARVALHO, José R.; SANTOS, Ana C. N. A compreensão dos mecanismos enunciativos na leitura do conto de terror “O gato preto”. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, SE, ano 10, v. 21, mai./ago., p. 255-271, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/5888>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

CARVALHO, José R. **Leitura e produção textual no espaço escolar**. Niterói: Muiraquitã, 2002.

CARVALHO, José R. A compreensão dos mecanismos enunciativos na leitura do conto de terror “O gato preto”. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, SE, ano 10, v. 21, mai./ago., p. 255-271, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/5888>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

CHIAPINOTTO, Diego. **O Interacionismo Sociodiscursivo em texto didático de leitura e produção de textos para a educação superior a distância**. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul-RS, 2009.

CICUREL, Francine. **Lecture interactive en langue étrangère**. Paris: Hachette, 1991.

CICUREL, Francine. **Les interactions dans l’enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe**, Paris : Didier, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. *In*: PINHEIRO, Alessandra S.; RAMOS, Flávia, B. (orgs.) **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013. p. 11-26.

CRIANÇAS aproveitam o carnaval do bairro do Recife. *In*: **TV Jornal**. 07 fev. 2016. 1min 59s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SqdJt3IVnuk>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

DALVI, Maria A.; REZENDE, Neide L.; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

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.

FELICIDADE clandestina: Clarice Lispector. *In*: **TV Imago Unioeste**. 19. set. /2017. 9min 59s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=W03ynpwM1n0>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa**. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011.

11 FICHAS de leitura literária para o EF I. *In*: **Blog Professoras na Web**. 11 out. 2016. Disponível em: <<http://www.professorasnaweb.com/2016/10/11-fichas-de-leitura-para-o-ensino.html>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

FICHAS de leitura para alunos do ensino fundamental. *In*: **Blog Jotta Club**. 15 mai. 2017. Disponível em: <<http://jottaclub.com/2017/05/fichas-de-leitura-para-alunos-do-ensino-fundamental/>> Acesso em: 03 jan. 2018.

FICHA de leitura 8º e 9º ano. *In*: **Slideshare**. 17 mai. 2015. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/Salomerap/ficha-de-leitura-9-ano>> em: 03 jan. 2018.

FORTALEZA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Expectativas de aprendizagem no ensino fundamental II**. Fortaleza: SME, 2015. Disponível em: <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/conteudos/category/258expectativas-de-aprendizagem-6-ao-9-ano>> Acesso em: 10 mar. 2015.

FREITAS, Vera A. L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. *In*: BORTONI-RICARDO, Stella M. [et al], (orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012

GALVÃO, Ana. M. de O.; BATISTA, Antônio. A. G. A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos. *In*: UNIVERSIDADE DE CAMPINAS. **Projeto Ensaios**, Campinas (SP), 1999. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio21.html>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

GANCHO, Cândida V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

GARCIA, Edson Gabriel. **A leitura na escola de 1º grau: por uma outra leitura da leitura**. São Paulo: Loyola, 1992. Coleção Práticas pedagógicas.

GOTLIB, Nádya B. **Teoria do conto**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1988.

GOTLIB, Nádya B. **Clarice: uma vida que se conta**. São Paulo: Ática, 2009.

GUALBERTO, Odete. A leitura de contos de Clarice Lispector: uma reflexão para a vida. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do Professor PDE: produções didático-pedagógicas*. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2013. Cadernos PDE, v. 2.

Disponível em:

<[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_ufpr\\_port\\_artigo\\_odete\\_gualberto.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufpr_port_artigo_odete_gualberto.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2017.

INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira. Dados da Escola Municipal Bárbara de Alencar**: anos finais do ensino fundamental. Brasília: INEP, 2018. Ministério da Educação. Disponível em: <

<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/23065834>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

IPIRANGA, Sarah D. S. **Imagens da infância: crianças, aprendizagens e formação nos contos de Guimarães Rosa e Clarice Lispector**. 213f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2010.

JESUS, Aline S. de.; CALIARI, Eliana A. S. Leitura de literatura no EF II: uma experiência possível a partir do circuito de leituras. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA. IV. 2014. Uberlândia, MG. Anais. 2014*. Disponível em:

<[www.uel.br/.../estudosliterarios/.../Bruno%20Alexandre%20Matsushita%20e%20Aless](http://www.uel.br/.../estudosliterarios/.../Bruno%20Alexandre%20Matsushita%20e%20Aless)>  
Acesso em: 24 fev.2017.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 2002.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva para a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

KLEIMAN, Ângela B.; ASSIS, Juliana A. (org). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Sílvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra, DC Luzzato, 1996.

LEITE, Ângela M. R. V. B. **Os mecanismos enunciativos no estudo de contos brasileiros em livros didáticos para o Ensino Médio.** 221 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

LEURQUIN, Eulália. V. L. F. **Contrato de Comunicação e Concepções de Leitura na Prática Pedagógica de Língua Portuguesa.** 215f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2001.

LEURQUIN, Eulália. V. L. F. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e aprendizagem de Português língua estrangeira. Pernambuco: **Revista Eutomia**, Recife, PE, 2014. Disponível em: <[www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/19125](http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/19125)> Acesso em: 02 set. 2016.

LEURQUIN, Eulália V. L. F.; CARNEIRO, Fábio D. V. **Práticas de leitura na perspectiva da linguística aplicada:** algumas considerações sociodiscursivas. Maio, 2014. Disponível em:  
<[http://www.academia.edu/12869303/Pr%C3%A1ticas\\_de\\_Leitura\\_na\\_perspectiva\\_da\\_Lingu%C3%ADstica\\_Aplicada](http://www.academia.edu/12869303/Pr%C3%A1ticas_de_Leitura_na_perspectiva_da_Lingu%C3%ADstica_Aplicada)>. Acesso em: 07 jan. 2017.

LIBERATO, Yara; FULGÊNCIO, Lúcia. **É possível facilitar a leitura:** um guia para escrever claro. São Paulo: Contexto, 2007.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos:** Clarice Lispector. Org. de Benjamin Moser. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

LISPECTOR, John. **Clarice, uma velha amiga.** 07 ago. 2015. 11min 38s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rjMwMJlu6fI>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

LOUREIRO, Daniela G.; SANTOS, Rosana C. Z. O prazer e o sofrimento nas personagens femininas do conto *O corpo* de Clarice Lispector. **REVELL - Revista de Estudos literários da UEMS**, Campo Grande, MS, Ano 1. n. 1. v. 1. 2010. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/291>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

MACHADO, Anna R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In:* MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH (orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

MACHADO, Anna. R; BRONCKART, Jean-Paul. (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, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MAGALHÃES, Isabel. (org.) **Discursos e práticas do letramento:** pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

MAIOLINI, Iara L. **Uma proposta enunciativo-discursiva de leitura de contos para o Ensino Fundamental**. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 2013.

MASCUSCHI, Luiz. A. **Perspectivas para o ensino de língua portuguesa**. Recife: UFPE, 2000.

MATSUSHITA, Bruno A.; CARVALHO, Alessandra Regina de. A leitura literária de pré-vestibulandos sobre “Uma história de tanto amor”, de Clarice Lispector. In: VIII COLÓQUIO DE ESTUDOS LITERÁRIOS. VIII., 2014., Londrina, PR. **Anais...** 2014. Disponível em: <[www.uel.br/.../estudosliterarios/.../Bruno%20Alexandre%20Matsushita%20e%20Aless](http://www.uel.br/.../estudosliterarios/.../Bruno%20Alexandre%20Matsushita%20e%20Aless)> Acesso em: 24 fev. 2017.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. ed. rev. e atual. São Paulo: Cultrix, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAES, Juliana Andrade de. A fantasia no conto clariceano Restos do carnaval. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, SE, v. 9, p. 189-202, jan./ jun. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/2082>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MORLEY, Helena. **Minha vida de menina**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

OLIVEIRA, Adilson, R.; FONSECA, Heijaine de O. Leitura: concepções, práticas e representações. In: KLEIMAN, Ângela B.; ASSIS, Juliana A. (org). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

O QUE são regiões polares? In: **ENCICLOPÉDIA de cultura geral**. SP: Formar, s.d. v. 4, p. 37-38.

PANORAMA com Clarice Lispector. In: **TV Cultura Digital**. 07 dez. 2012. 28min 3s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ohHP112EVnU&t=662s>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

PARAHYBA, Fatiha D.; LEURQUIN, Eulália V. L. F. Um retrato da formação inicial de professores de línguas: duas cenas. Pernambuco: **Revista Eutomia**, Recife, PE, v. 1, n. 15. 2015. Disponível em: <[www.periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/1657](http://www.periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/1657)>. Acesso em: 15 dez. 2016.

PINHEIRO, Alessandra S.; RAMOS, Flávia, B. (orgs.) **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

POLÍCIA investiga troca de bebê por casa. **Folha de S. Paulo**, 09 jun. 1999. Caderno Cotidiano. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff10069907.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

RESTOS do carnaval. In: **Plano Aberto [Canal Youtube]**. Direção de Leo Rodrigues. 06. abr. 2009. 8min 14s. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=-xwY\\_FCLzvo](https://www.youtube.com/watch?v=-xwY_FCLzvo)>. Acesso em: 25 fev.2017.

REZENDE, Neide L. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria A.; REZENDE, Neide L.; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. (Org) J. P. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; BARBOSA. J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, Ana C. N. **O gênero crônica em sala de aula: análise dos mecanismos enunciativos na promoção de uma competência textual-discursiva**. 130 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Sergipe. Itabaiana, 2016.

SCLIAR, Moacyr. Pausa. In: BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 2015.

SCLIAR, Moacyr. A casa das ilusões perdidas. **Folha de São Paulo**, 14 jun. 1999. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff14069909.htm>>. Acesso em: 10. Jul. 2017.

SILVA, Ana C.; CARBONARI, Rosemeire. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar? In: BRANDÃO, Helena N.; MICHELETTI, Guaraciaba. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998. v. 2.

SILVA, Ivanda M. M. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. In: EVENTO COMEMORATIVO DOS 30 ANOS DO PPGLETRAS DA UFPE. 2003. Recife-PE. **Anais...** 2003. Disponível em: <<https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/.../texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3>>. Acessado em: 02 set .2016.

SILVA, Pamela de L. da.; GOMES, Lucas C.; NASCIMENTO, José M. do. Clarice Lispector no Ensino Fundamental: “Ou toca ou não toca”. **Revista Ensino & Pesquisa**, Paranaíba, PR. v. 13 n. 02. p. 69-74. jul/dez, 2015.

SIQUEIRA, M. ZIMMER, M. C. Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura. **Revista de Letras da UFC**, Fortaleza, n. 28, p. 33-38, v. 1/2. Dez-Jan., 2006. Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl28art05.pdf>> Acesso em: 10 out. 2016.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Ana. L. S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música: HIP-HOP**. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, L. B. de; KIST, L. B. Leitura de contos no ensino fundamental: a contribuição da teoria literária nesse processo. **Revista Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros-RN, v. 02, n. 02, p. 268-279, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://ojs.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/viewArticle/888>> Acesso em: 15 jan. 2017.

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

TENTAÇÃO : Clarice Lispector (Voz de Aracy Balabanian). In: **Le Comedie dell Arte [Canal youtube]**. 02 mai. 2015. 5min 08s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RBxhDJram7g>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. CAED. **Boletim de resultados do SPAECE**, Juiz de Fora, MG, 2017. Disponível em: <<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Biblioteca Universitária. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza: UFC, 2013.

VEÇOSSI, Cristiano E. Interacionismo sociodiscursivo e suas bases teóricas: Vygotsky, Saussure e Bakhtin (Volochinov). **Revista Linguagens & Cidadania**. Santa Maria, RS: UFSM, n. 26, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/22376>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WISNIEWSKI, Ivone A. P.; POLAK, Avani. Biblioteca: contribuições para a formação do leitor. (Comunicação). CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. IX. , 2009., Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba, PR. 2009. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3102\\_1701.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3102_1701.pdf)> Acesso em: 25 jan. 2017.

YASUDA, Ana M. B. G.; TEIXEIRA, Maria J. C. A circulação do paradidático no cotidiano escolar. *In*: BRANDÃO, Helena N.; MICHELETTI, Guaraciaba. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998. v. 2.

ZAPPONE, Mirian H. Y. Modelos de Letramento Literário e Ensino da Literatura: Problemas e perspectivas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Natal, v.11, n.1, p. 49-60, jan./abr. 2008. Disponível em: <[http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n1/006\\_Mirian\\_Hisae.pdf](http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n1/006_Mirian_Hisae.pdf)> Acesso em: 21 fev. 2017.

ZAPPONE, Mirian H. Y. Leitura e escola: questões sobre o ensino de literatura no Brasil. COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, IV. , 2016., Maringá, PR. **Anais...** Maringá 2016. Disponível em: <[file:///C:/Users/edban/Downloads/Simposios\\_de\\_Estudos\\_Linguisticos\\_e\\_Literarios.pdf](file:///C:/Users/edban/Downloads/Simposios_de_Estudos_Linguisticos_e_Literarios.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2018.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. *In*: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs). **Literatura e letramento: espaços suportes e interfaces - o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.

ZINANI, Cecil J. A.; SANTOS, Saete R. P. dos. Leitura literária e ensino: pesquisa em sala de aula. *In*: PINHEIRO, Alessandra S.; RAMOS, Flávia, B. (orgs.) **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013.

APÊNDICE A – CADERNOS DE ATIVIDADES ELABORADAS PARA A  
SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA

**PROJETO DE LEITURA DE CONTOS DE CLARICE LISPECTOR**

**CADERNO DE ATIVIDADES Nº 1**

EQUIPE Nº \_\_\_\_\_ ♦ 8º ANO A ♦ DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

♦ Ao produzir um texto de qualquer natureza, o autor tem em mente diversos detalhes que o ajudam a situar sua produção no tempo e no espaço, como o público leitor, o gênero mais adequado e o posicionamento dele próprio diante do tema escolhido. Em equipe, leia o texto indicado e organize as informações referentes ao seu contexto de produção na tabela abaixo:

**Texto 1**

**Polícia investiga troca de bebê por casa**

01 A polícia do Paraná está investigando três casos de doação ilegal de bebês no  
02 Estado, que teriam sido trocados pelos pais por material de construção, cestas básicas e por  
03 uma casa. Os três casos envolvem a troca de quatro crianças.

04 O caso mais recente aconteceu no mês passado, em Campina Grande do Sul.  
05 Elizabeth Souza Brandão, 18, entregou no dia 11 de maio a filha, nascida dois dias antes,  
06 para um casal de Santa Catarina, ainda não localizado ou identificado pela polícia. Elizabeth  
07 está foragida e a polícia ainda não sabe onde está a menina nem tem pistas do casal que a  
08 levou.

09 Em outro caso, que aconteceu em abril, no município de Pontal do Paraná (litoral do  
10 Estado), Maria do Nascimento Silva, 38, entregou seu filho para Jurema Marcondes  
11 Frumento.

12 Jurema, segundo a polícia, intermediou uma negociação com um casal que teria levado a  
13 criança para o Mato Grosso.

14 A mãe, Maria do Nascimento, disse à polícia que, em troca do bebê, receberia cestas  
15 básicas e uma casa em Pontal avaliada em R\$ 13 mil. Ela mesma denunciou o caso à polícia  
16 porque, apesar de ter recebido as cestas, não ganhou a casa.

17 Jurema Frumento disse à Agência Folha ontem que não ganhou nada intermediando  
18 a negociação. Em seu depoimento, ela disse que seu objetivo foi ajudar Maria.

POLÍCIA investiga troca de bebê por casa. **Folha de S. Paulo**, 09 jun. 1999. Caderno Cotidiano.  
Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff10069907.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

**Texto 2**

**A casa das ilusões perdidas**

01 Quando ela anunciou que estava grávida, a primeira reação dele foi de desagrado,  
02 logo seguida de franca irritação. Que coisa, disse, você não podia tomar cuidado, engravidar  
03 logo agora que estou desempregado, numa pior, você não tem cabeça mesmo, não sei o que  
04 vi em você, já deveria ter trocado de mulher havia muito tempo. Ela, naturalmente, chorou,  
05 chorou muito. Disse que ele tinha razão, que aquilo fora uma irresponsabilidade, mas  
06 mesmo assim queria ter o filho. Sempre sonhara com isso, com a maternidade - e agora que  
07 o sonho estava prestes a se realizar, não deixaria que ele se desfizesse.

08 — Por favor, suplicou. — Eu faço tudo que você quiser, eu dou um jeito de arranjar  
09 trabalho, eu sustento o nenê, mas, por favor, me deixe ser mãe.

10 Ele disse que ia pensar. Ao fim de três dias daria a resposta. E sumiu.

11 Voltou, não ao cabo de três dias, mas de três meses. Àquela altura ela já estava com  
12 uma barriga avantajada que tornava impossível o aborto; ao vê-lo, esqueceu a  
13 desconsideração, esqueceu tudo – estava certa de que ele vinha com a mensagem que tanto  
14 esperava: “Você pode ter o nenê, eu ajudo você a criá-lo”.

15 Estava errada. Ele vinha, sim, dizer-lhe que podia dar à luz a criança; mas não para  
16 ficar com ela. Já tinha feito o negócio: trocariam o recém-nascido por uma casa. A casa que  
17 não tinham e que agora seria o lar deles, o lar onde – agora ele prometia – ficariam para  
18 sempre.

19 Ela ficou desesperada. De novo caiu em prantos, de novo implorou. Ele se mostrou  
20 irredutível. E ela, como sempre, cedeu.

21 Entregue a criança, foram visitar a casa. Era uma modesta construção num bairro  
22 popular. Mas era o lar prometido e ela ficou extasiada. Ali mesmo, contudo, fez uma  
23 declaração:

24 — Nós vamos encher esta casa de crianças. Quatro ou cinco, no mínimo.

25 Ele não disse nada, mas ficou pensando. Quatro ou cinco casas, aquilo era um bom  
26 começo.

SCLIAR, Moacyr. A casa das ilusões perdidas. **Folha de São Paulo**, 14 jun. 1999. Disponível em:  
<<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff14069909.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

### Texto 3

01 **Júlio Lerner: Clarice Lispector, de onde veio esse Lispector?**

02 **Clarice Lispector:** É um nome latino, não é? Eu perguntei a meu pai desde quando havia  
03 Lispector na Ucrânia. Ele disse que há gerações e gerações anteriores. Eu suponho que o  
04 nome foi rolando, rolando, rolando, perdendo algumas sílabas e foi formando outra coisa  
05 que parece “Lis” e “peito”, em latim.

06 **Júlio Lerner: Há alguém na família Lispector que chegou a escrever alguma coisa?**

07 **Clarice Lispector:** Eu soube ultimamente, para minha enorme surpresa, que minha mãe  
08 escrevia. Não publicava, mas escrevia. Eu tenho uma irmã, Elisa Lispector, que escreve  
09 romances. E tenho outra irmã, chamada Tânia Kaufman, que escreve livros técnicos.

10 **Júlio Lerner: Nas raras entrevistas que você tem concedido surge, quase que  
11 necessariamente, a pergunta de como você começou a escrever e quando?**

12 **Clarice Lispector:** Antes de sete anos eu já fabulava, já inventava histórias, por exemplo,  
13 inventei uma história que não acabava nunca. Quando comecei a ler comecei a escrever  
14 também. Pequenas histórias.

15 **Júlio Lerner: Você poderia nos dar uma ideia do que era a produção da adolescente**

16 **Clarice Lispector?**

17 **Clarice Lispector:** Caótica. Intensa. Inteiramente fora da realidade da vida.

18 **Júlio Lerner: Clarice, a partir de qual momento você efetivamente decidiu assumir a  
19 carreira de escritora?**

20 **Clarice Lispector:** Eu nunca assumi.

21 **Júlio Lerner: Por quê?**

22 **Clarice Lispector:** Eu não sou uma profissional, eu só escrevo quando eu quero. Eu sou  
23 uma amadora e faço questão de continuar sendo amadora. Profissional é aquele que tem  
24 uma obrigação consigo mesmo de escrever. Ou então com o outro, em relação ao outro.  
25 Agora eu faço questão de não ser uma profissional para manter minha liberdade.

PANORAMA com Clarice Lispector. In: **TV Cultura Digital**. 07 dez. 2012. 28min 3s. Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=ohHP112EVnU&t=662s>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

## Texto 4

### Misteriosa revelação

01 Há muito tempo, em uma pequena cidade do interior, o único médico de toda a região  
02 foi acordado com os desesperados chamados de uma menina completamente molhada pela  
03 chuva daquele início de madrugada.

04 Fortes relâmpagos acompanhados de estrondosos trovões recortavam o céu e a  
05 pequena insistia que ele fosse à roça, onde dizia morar, para atender com urgência sua mãe  
06 doente.

07 Consciente de seu dever de ofício e pungido pelo desespero da solicitante, ele se  
08 vestiu, calçou botas de borracha, pôs capa de chuva, apanhou sua maleta de trabalho, atrelou  
09 o cavalo aos varões da charrete e partiu em socorro.

10 A seu lado, no assento da charrete, a menina seguia indicando-lhe o caminho pelas  
11 estradas barrentas que se entendiam por entre as lavouras de imensas plantações.

12 Com alívio, o clínico ouvia a afirmação de terem finalmente chegado. A casa era  
13 pobre e acanhada, com dois pequenos cômodos e isolada dos vizinhos.

14 A mulher passava muito mal. Delirava ardente de febre. Não dizia nada com nada.  
15 Ele abriu sua maleta e medicou. Em seguida, procurou a menina. Não a encontrou. Havia  
16 desaparecido sem qualquer explicação. Intrigado com esse acontecimento, puxou uma cadeira  
17 e se sentou à cabeceira da paciente, esperando sua melhora.

18 Com o passar das horas, concomitantemente, a chuva e a febre foram diminuindo. Os  
19 primeiros raios de sol trouxeram a manhã e o restabelecimento da mulher, a ponto de ela  
20 reconhecer o médico e agradecer-lhe pelo socorro.

21 Ele comentou que, se a menina não tivesse ido chamá-lo pedindo assistência, ela  
22 poderia ter morrido. A mulher estanhou muito e afirmou não conhecer quem poderia ter lhe  
23 feito tamanho favor. O médico apontou a fotografia da garota no porta-retratos, sobre a  
24 cômoda:

25 — Essa!

26 — Essa é minha filha! – contestando, reagiu a mulher.

27 — Foi ela mesma. Ainda vestia a mesma roupa que está no retrato – reafirmou o  
28 médico, com absoluta certeza.

29 — É impossível, doutor. Ela morreu há oito meses e foi enterrada com esse vestido.

30 Diante dessa misteriosa revelação, o médico, que nunca admitiu qualquer  
31 possibilidade de manifestação de além-túmulo, mentiu, disfarçando a sua surpresa:

30 — Desculpe-me! Devo ter cochilado e sonhado, aqui sentado à cabeceira de sua  
31 cama.

ALBISSÚ, Nelson. **Contos de mistério e assombros**. SP: Cortez, 2012. pág. 96.

## Texto 5

### Pausa

01 Às sete horas o despertador tocou. Samuel saltou da cama, correu para o banheiro, fez  
02 a barba e lavou-se. Vestiu-se rapidamente e sem ruído. Estava na cozinha, preparando  
03 sanduíches, quando a mulher apareceu, bocejando:

04 — Vais sair de novo, Samuel?

05 Fez que sim com a cabeça. Embora jovem, tinha a fronte calva; mas as sobrancelhas  
06 eram espessas, a barba, embora recém- feita, deixava ainda no rosto uma sombra azulada. O  
07 conjunto era uma máscara escura.

08 — Todos os domingos tu saís cedo — observou a mulher com azedume na voz.

09 — Temos muito trabalho no escritório — disse o marido, secamente.

10 Ela olhou os sanduíches:

11 — Por que não vens almoçar?

12 — Já te disse: muito trabalho. Não há tempo. Levo um lanche.  
 13 A mulher coçava a axila esquerda. Antes que voltasse à carga, Samuel pegou o  
 14 chapéu:  
 15 — Volto de noite.  
 16 As ruas ainda estavam úmidas de cerração. Samuel tirou o carro da garagem. Guiava  
 17 vagarosamente, ao longo do cais, olhando os guindastes, as barcaças atracadas. Estacionou o  
 18 carro numa travessa quieta. Com o pacote de sanduíches debaixo do braço, caminhou  
 19 apressadamente duas quadras. Deteve-se ao chegar a um hotel pequeno e sujo.  
 20 Olhou para os lados e entrou furtivamente. Bateu com as chaves do carro no balcão,  
 21 acordando um homenzinho que dormia sentado numa poltrona rasgada. Era o gerente.  
 22 Esfregando os olhos, pôs-se de pé.  
 23 — Ah! Seu Isidoro! Chegou mais cedo hoje. Friozinho bom este, não é? A gente...  
 24 — Estou com pressa, seu Raul! — Atalhou Samuel.  
 25 — Está bem, não vou atrapalhar. O de sempre. — Estendeu a chave.  
 26 Samuel subiu quatro lanços de uma escada vacilante.  
 27 Ao chegar ao último andar, duas mulheres gordas, de chambre floreado, olharam-no  
 28 com curiosidade:  
 29 — Aqui, meu bem! — Uma gritou, e riu: um cacarejo curto.  
 30 Ofegante, Samuel entrou no quarto e fechou a porta à chave.  
 31 Era um aposento pequeno: uma cama de casal, um guarda-roupa de pinho; a um  
 32 canto, uma bacia cheia d'água, sobre um tripé. Samuel correu as cortinas esfarrapadas, tirou  
 33 do bolso um despertador de viagem, deu corda e colocou-o na mesinha de cabeceira.  
 34 Puxou a colcha e examinou os lençóis com o cenho franzido; com um suspiro, tirou o  
 35 casaco e os sapatos, afrouxou a gravata. Sentado na cama, comeu vorazmente quatro  
 36 sanduíches.  
 37 Limpou os dedos no papel de embrulho, deitou-se e fechou os olhos.  
 38 Dormiu.  
 39 Em pouco, dormia. Lá embaixo, a cidade começava a mover-se: os automóveis  
 40 buzinando, os jornaleiros gritando, os sons longínquos.  
 41 Um raio de sol filtrou-se pela cortina, estampou um círculo luminoso no chão  
 42 carcomido.  
 43 Samuel dormia; sonhava. Nu, corria por uma planície imensa, perseguido por índio  
 44 montado a cavalo. No quarto abafado ressoava o galope. No planalto da testa, nas colinas do  
 45 ventre, no vale entre as pernas, corriam.  
 46 Samuel mexia-se e resmungava. Às duas e meia da tarde sentiu uma dor lancinante  
 47 nas costas. Sentou-se na cama, os olhos esbugalhados: o índio acabava de trespassá-lo com a  
 48 lança. Esvaindo-se em sangue, molhado de suor, Samuel tombou lentamente; ouviu o apito  
 49 soturno de um vapor. Depois, silêncio.  
 50 Às sete horas o despertador tocou. Samuel saltou da cama, correu para a bacia, lavou-  
 51 se.  
 52 Vestiu-se rapidamente e saiu.  
 53 Sentado numa poltrona, o gerente lia uma revista.  
 54 — Já vai, seu Isidoro?  
 55 — Já – disse Samuel, entregando a chave. Pagou, conferiu o troco em silêncio.  
 56 — Até domingo que vem, seu Isidoro — disse o gerente.  
 57 — Não sei se virei – respondeu Samuel, olhando pela porta; a noite caía.  
 8 — O senhor diz isto, mas volta sempre – Observou o homem rindo.  
 59 Samuel saiu.  
 60 Ao longo do cais, guiava lentamente. Parou, um instante, ficou olhando os guindastes  
 61 recortados contra o céu avermelhado. Depois, seguiu para casa.

### Texto 6

01 **Segunda-feira, 24 de julho de 1893.**

02 Querido diário,

03

04 Cada dia acho mais razão no conselho de meu pai de escrever no meu caderno o que  
05 penso ou vejo acontecer. Ele me disse: “Escreva o que se passar com você, sem precisar  
06 contar às suas amigas e guarde neste caderno para o futuro as suas recordações”.

07 [...]

08

Helena.

09 **Segunda-feira, 18 de março de 1895.**

10 Poucas são as vezes que entro em casa que mamãe não repita o verso:

11

A mulher e a galinha

12

Nunca devem passear,

13

A galinha bicho come,

14

A mulher dá que falar.

15 E depois diz: “Era por minha mãe nos repetir sempre este conselho, que fomos umas  
16 moças tão recatadas. Vinham rapazes de longe nos pedir em casamento pela nossa fama de  
17 moças caseiras”.

18 Eu sempre respondo: “As senhoras eram caseiras porque moravam na Lomba. E  
19 depois, a fama foi o caldeirão de diamantes que vovô encontrou. Moça caseira, a senhora  
20 não vê que não pode ter fama? Como? Se ninguém a vê?”.

Helena.

MORLEY, Helena. **Minha vida de menina**. 5ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

### Texto 7

#### O que são regiões polares?

01 Regiões polares é a designação que se dá às terras situadas ao norte do Círculo Polar  
02 Ártico e ao sul do Círculo Polar Antártico. Assim, as regiões polares estão divididas em  
03 duas partes: (1) **Região Polar Ártica**, (2) **Região Polar Antártica** ou simplesmente  
04 **Antártida**. São caracterizadas pela espessa camada de gelo que cobre as suas terras,  
05 permanentemente, sendo semelhantes somente na duração de seus dias e de suas noites (6

06 meses cada), diferem:  
06 a) Enquanto a Antártida é elevada, com altitude média de 1600 m, a Ártica apresenta-se  
07 situada em uma profunda bacia oceânica;

08 b) Enquanto a Antártida apresenta-se como uma massa compacta de terra – Continente  
09 Antártico – 13 000 000 km<sup>2</sup>, a região Ártica apresenta-se bastante seccionada;

10 c) Enquanto a Antártida jamais foi habitada, permanentemente, pelo homem, a Ártica é  
11 habitada desde tempos remotos.

12 O clima dessas regiões é bastante hostil ao homem. Na grande parte do ano o clima  
13 apresenta-se numa temperatura de -20°C; sendo que na Antártida, durante o inverno, a  
14 temperatura cai com frequência para -70°C.

15 Na Região Polar Ártica, os esquimós são os únicos habitantes permanentes. Várias  
16 tribos do Norte do continente eurasiático guiam os seus rebanhos para as terras no Norte  
17 (“tundra”), voltando para as terras do Sul com a proximidade das noites de inverno. Esses

18 povos estendem-se desde a parte setentrional da América do Norte, atingindo a Groelândia e  
 19 a parte NE da Sibéria. Alimentam-se notadamente de carne de foca e no verão conseguem  
 20 alguma caça. Os principais meios de transporte são os trenós, e, no verão, utilizam também  
 21 os caiaques.

22 A Antártida é uma vasta região de terra não habitada permanentemente. Durante o  
 23 inverno, as temperaturas mais frequentes oscilam entre 57°C e 62°C negativos,  
 24 acompanhados de ventos com velocidade de até 150km/h. Os mares, quando recebem o  
 25 fluxo dos ventos originados das montanhas, levantam enormes e perigosas vagas. São  
 26 frequentemente vistos também grandes *icebergs* e blocos de gelo sobre as águas.

O QUE SÃO REGIÕES POLARES? **Enciclopédia de cultura geral.** SP: Formar, s.d. v. 4. p. 37-38.

## Texto 8

### A cartomante

(Adaptação do conto homônimo de Machado de Assis)

01 (Um quarto. Camilo entra em cena, se olha no espelho e se penteia. A campainha toca. Ele  
 02 abre a porta, vê que não tem ninguém, fecha-a e acidentalmente, pisa numa carta no chão.  
 03 Ele pega a carta, abre e lê.)

04 CAMILO (lendo): Café, leite? O que é isso? (vira a carta) Ah! (lê) “Vilela descobrirá sobre  
 05 você e Rita. Contarei para ele!”

06 CAMILO (desesperado): Ai meu Deus! (A campainha toca.)

07 CAMILO (nervoso): Quem está aí? Anda responde! Quem está aí?

08 RITA (fora de cena): Sou eu, meu amor!

09 (Camilo abre a porta. Rita entra e o abraça. Ele não reage.)

10 RITA (chateada): Nossa Camilo, por que essa cara?

11 (Camilo fecha a porta, e entrega a carta a Rita. Ela abre)

12 RITA (lendo): Café, leite?

13 (Camilo tira a carta da mão de Rita e vira do outro lado e a entrega novamente) “Vilela  
 14 descobrirá sobre você e Rita. Contarei para ele!” (Surpresa) Nossa! Ai meu Deus! E agora?

15 CAMILO: Acho que devemos terminar.

16 RITA (abraçando Camilo): Como assim? Você não me ama?

17 CAMILO: Claro que amo, mas se o Vilela descobre... Estamos perdidos. Quer dizer, eu  
 18 estou perdido!

19 RITA: Não se preocupe, meu amor. Vilela nunca vai desconfiar. Ora, vocês são amigos  
 20 desde infância. (Abraça-o).

21 CAMILO: Não sei, é melhor darmos um tempo então.

22 RITA: Vamos fazer o seguinte. Eu levo a carta para comparar a letra com as cartas que lá  
 23 aparecerem, se alguma for igual eu rasgo.

24 CAMILO: Está bem. (Os dois se abraçam. Os atores saem de cena)

25 (Consultório da Cartomante. A cena se passa num ambiente de dois cômodos. No primeiro  
 26 cômodo uma senhora dorme e um rapaz observa pela janela... Dentro da sala, Madame  
 27 Dedéia e uma mulher conversam)

28 MADAME DEDÉIA (entregando um pacote): Tome seu pagamento, mas fale o combinado.

29 MULHER: Certo. (Madame entrega o pagamento a mulher guarda no sutiã). Eu sou ótima  
 30 em fazer com que as pessoas acreditem em mim, madame (sorri).

31 (No outro cômodo, o assistente olha para a rua)

32 ASSISTENTE (para a senhora): Anda, acorda. Tem cliente chegando.

33 SENHORA: Ai, ai. Calma, que eu já estou indo meu filho.

34 (O assistente entra na sala da cartomante)

35 ASSISTENTE: Madame, temos cliente chegando.

36 MADAME DEDÉIA (se ajeitando) Aleluia!! Dinheiro a vista! (para a mulher) Vê se faz a  
 37 sua parte direito!

38 [...]

A CARTOMANTE. Adaptação do conto homônimo de Machado de Assis. Banco de peças adaptadas In: **Teatro na escola [Blog]**. 09 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-pecas/item/a-cartomante>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

### Situação de produção do texto

Onde e quando o texto foi produzido?	
Quem o escreveu?	
Para qual público é destinado?	
Quais os meios de veiculação?	
Qual o objetivo do escritor?	
Qual o gênero e a sequência textual a que ele pertence?	
O gênero escolhido é adequado ao propósito do texto?	
Qual o posicionamento do autor em relação ao tema do texto?	

## PROJETO DE LEITURA DE CONTOS DE CLARICE LISPECTOR

### CADERNO DE ATIVIDADES Nº 2

ALUNO Nº \_\_\_\_ ♦ 8º ANO A ♦ DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

#### *Para começo de conversa...*

- ♦ O texto que vamos ler é de Clarice Lispector, importante escritora brasileira do século XX. Você já ouviu falar sobre ela? Se sim, que fatos você conhece de sua biografia?
- ♦ Para que conhecer melhor Clarice Lispector e facilitar o entendimento dos textos que vamos ler, vejamos agora uma apresentação sobre sua vida e obra.
- ♦ Depois de ver os *slides* e conhecer um pouco mais sobre a biografia da escritora, vamos conversar um pouco sobre nosso primeiro conto intitulado: UMA AMIZADE SINCERA. Converse com seus colegas e levante hipóteses sobre quais assuntos você acha serão encontrados no texto.

**Agora, leia o conto pela primeira vez sem paradas. Essa leitura inicial tem o intuito de levá-lo a conhecer o texto de forma geral. Não se preocupe com os detalhes, que serão analisados posteriormente na segunda leitura. Aprecie o texto!**

## Uma Amizade Sincera

01 Não é que fôssemos amigos de longa data. Conhecemo-nos apenas no último ano da  
02 escola. Desde esse momento estávamos juntos a qualquer hora. Há tanto tempo precisávamos  
03 de um amigo que nada havia que não confiássemos um ao outro. Chegamos a um ponto de  
04 amizade que não podíamos mais guardar um pensamento: um telefonava logo ao outro,  
05 marcando encontro imediato. Depois da conversa, sentíamo-nos tão contentes como se nos  
06 tivéssemos presenteado a nós mesmos. Esse estado de comunicação contínua chegou a tal  
07 exaltação que, no dia em que nada tínhamos a nos confiar, procurávamos com alguma aflição  
08 um assunto. Só que o assunto havia de ser grave, pois em qualquer um não caberia a  
09 veemência de uma sinceridade pela primeira vez experimentada.

10 Já nesse tempo apareceram os primeiros sinais de perturbação entre nós. Às vezes um  
11 telefonava, encontrávamo-nos, e nada tínhamos a nos dizer. Éramos muito jovens e não  
12 sabíamos ficar calados. De início, quando começou a faltar assunto, tentamos comentar as  
13 pessoas. Mas bem sabíamos que já estávamos adulterando o núcleo da amizade. Tentar falar  
14 sobre nossas mútuas namoradas também estava fora de cogitação, pois um homem não falava  
15 de seus amores. Experimentamos ficar calados – mas tornávamo-nos inquietos logo depois de  
16 nos separarmos.

17 Minha solidão, na volta de tais encontros, era grande e árida. Cheguei a ler livros  
18 apenas para poder falar deles. Mas uma amizade sincera queria a sinceridade mais pura. À  
19 procura desta, eu começava a me sentir vazio. Nossos encontros eram cada vez mais  
20 decepcionantes. Minha sincera pobreza revelava-se aos poucos. Também ele, eu sabia,  
21 chegara ao impasse de si mesmo.

22 Foi quando, tendo minha família se mudado para São Paulo, e ele morando sozinho,  
23 pois sua família era do Piauí, foi quando o convidei a morar em nosso apartamento, que ficara  
24 sob a minha guarda. Que rebuliço de alma. Radiantes, arrumávamos nossos livros e discos,  
25 preparávamos um ambiente perfeito para a amizade. Depois de tudo pronto – eis-nos dentro  
26 de casa, de braços abanando, mudos, cheios apenas de amizade.

27 Queríamos tanto salvar o outro. Amizade é matéria de salvação.

28 Mas todos os problemas já tinham sido tocados, todas as possibilidades estudadas.  
29 Tínhamos apenas essa coisa que havíamos procurado sedentos até então e enfim encontrado:  
30 uma amizade sincera. Único modo, sabíamos, e com que amargor sabíamos, de sair da  
31 solidão que um espírito tem no corpo.

32 Mas como se nos revelava sintética a amizade. Como se quiséssemos espalhar em  
33 longo discurso um truísmo que uma palavra esgotaria. Nossa amizade era tão insolúvel como  
34 a soma de dois números: inútil querer desenvolver para mais de um momento a certeza de  
35 que dois e três são cinco.

36 Tentamos organizar algumas farras no apartamento, mas não só os vizinhos  
37 reclamaram como não adiantou.

38 Se ao menos pudéssemos prestar favores um ao outro. Mas nem havia oportunidade,  
39 nem acreditávamos em provas de uma amizade que delas não precisava. O mais que  
40 podíamos fazer era o que fazíamos: saber que éramos amigos. O que não bastava para encher  
41 os dias, sobretudo as longas férias.

42 Data dessas férias o começo da verdadeira aflição.

43 Ele, a quem eu nada podia dar senão minha sinceridade, ele passou a ser uma acusação  
44 de minha pobreza. Além do mais, a solidão de um ao lado do outro, ouvindo música ou lendo,  
45 era muito maior do que quando estávamos sozinhos. E, mais que maior, incômoda. Não havia  
46 paz. Indo depois cada um para seu quarto, com alívio nem nos olhávamos.

47 É verdade que houve uma pausa no curso das coisas, uma trégua que nos deu mais  
48 esperanças do que em realidade caberia. Foi quando meu amigo teve uma pequena questão  
49 com a Prefeitura. Não é que fosse grave, mas nós a tornamos para melhor usá-la. Porque  
50 então já tínhamos caído na facilidade de prestar favores. Andei entusiasmado pelos escritórios  
51 de conhecidos de minha família, arranjando pistolões para meu amigo. E quando começou a

52 fase de selar papéis, corri por toda a cidade – posso dizer em consciência que não houve firma  
53 que se reconhecesse sem ser através de minha mão.

54 Nessa época encontrávamo-nos de noite em casa, exaustos e animados: contávamos as  
55 façanhas do dia, planejávamos os ataques seguintes. Não aprofundávamos muito o que estava  
56 sucedendo, bastava que tudo isso tivesse o cunho da amizade. Pensei compreender por que os  
57 noivos se presenteiam, por que o marido faz questão de dar conforto à esposa, e esta prepara-  
58 lhe afanada o alimento, por que a mãe exagera nos cuidados ao filho. Foi, aliás, nesse período  
59 que, com algum sacrifício, dei um pequeno broche de ouro àquela que é hoje minha mulher.  
60 Só muito depois eu ia compreender que estar também é dar.

61 Encerrada a questão com a Prefeitura – seja dito, de passagem, com vitória nossa –  
62 continuamos um ao lado do outro, sem encontrar aquela palavra que cederia a alma. Cederia a  
63 alma? Mas afinal de contas quem queria ceder a alma? Ora essa.

64 Afinal o que queríamos? Nada. Estávamos fatigados, desiludidos.

65 A pretexto de férias com minha família, separamo-nos. Aliás ele também ia ao Piauí.  
66 Um aperto de mão comovido foi o nosso adeus no aeroporto. Sabíamos que não nos veríamos  
67 mais, senão por acaso. Mais que isso: que não queríamos nos rever. E sabíamos também que  
68 éramos amigos. Amigos sinceros.

LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**: Clarice Lispector. Organização de Benjamin Moser. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 338-341.

**Agora, faça uma segunda leitura, mais pausada e atenta aos detalhes que apresentam elementos importantes para a interpretação do texto. Se necessário, retorne ao texto para reler alguma passagem e anote o que compreendeu.**

1. Com a leitura do texto, confirmamos que se trata de um conto, que geralmente têm como suporte diferentes meios de comunicação. No caso desse conto, quando e onde foi publicado?

2. Os contos se caracterizam como histórias ficcionais sintéticas, organizadas em torno de um tema que conduz todo o enredo. Qual o tema desse conto e para que tipo de público a escritora o produziu?

3. Resuma, de acordo com os fatos narrados, as ações das personagens para aprofundar mais e mais a amizade entre ambos.

4. As conjunções exercem na língua a função de unir as orações e termos de mesma função sintática, estabelecendo entre eles diversas relações de sentido que lhes conferem coesão e, conseqüentemente, coerência. Sobre esse assunto, responda ao que se pede:

a) No trecho: “Depois da conversa, sentíamo-nos tão contentes **como** se nos tivéssemos presenteado a nós mesmos.”, qual a relação estabelecida pela conjunção *como*?

( ) Comparação      ( ) Tempo      ( ) Adição de ideias      ( ) Oposição de ideias

b) No trecho: “**Às vezes** um telefonava, encontrávamo-nos, e nada tínhamos a nos dizer.”, a expressão destacada estabelece que relação de sentido entre as orações?

( ) Comparação      ( ) Tempo      ( ) Adição de ideias      ( ) Oposição de ideias

c) No trecho: “Tentamos organizar algumas farras no apartamento, mas **não só** os vizinhos reclamaram **como não** adiantou.”, que ideia se estabelece através do uso da expressão “não só... com também”?

( ) Comparação      ( ) Tempo      ( ) Adição de ideias      ( ) Oposição de ideias

5. De acordo com as relações desempenhadas dentro da narrativa, quais os papéis sociais dessas personagens?

- a) Narrador personagem
- b) Amigo do narrador
- c) As namoradas de ambos

6. Quando falamos ou escrevemos, isto é, produzimos discursos, esses são povoados de outros discursos que, por sua vez, são atribuídos a alguma “voz” que assume a responsabilidade pelos diferentes, julgamentos, opiniões e sentimentos presentes no conteúdo temático dos textos. Que entidade é responsável pelo que é dito nos trechos a seguir retirados do texto? Justifique sua escolha baseada nas seguintes opções:

- Voz neutra, que na narração corresponde à voz do narrador.
- Voz do autor empírico.
- Voz social de pessoas ou instituições externas ao conteúdo do texto.
- Voz de personagens diretamente implicados no conteúdo do texto.

a) “Tentar falar sobre nossas mútuas namoradas também estava fora de cogitação, pois um homem não falava de seus amores.”

b) “Minha solidão, na volta de tais encontros, era grande e árida. Cheguei a ler livros apenas para poder falar deles. (...)”

c) “Afinal o que queríamos? Nada. Estávamos fatigados, desiludidos.”

7. No trecho a seguir as expressões em destaque produzem que avaliações?

a) “Chegamos a um ponto de amizade que **não podíamos mais guardar um pensamento**: um telefonava logo ao outro, marcando encontro imediato.” (linhas 03 a 05).

- ( ) Capacidade de agir dos personagens, não guardando um pensamento.
- ( ) Razão/motivação de agir dos amigos, não guardando um pensamento.
- ( ) Intenção de agir dos amigos, não guardando um pensamento.
- ( ) Possibilidade de não poder guardar um pensamento.

b) “**Tentamos organizar algumas farras** no apartamento, mas não só os vizinhos reclamaram como não adiantou.” (linhas 40 e 41).

- ( ) Razão/motivação de agir dos personagens, organizando festas para si.
- ( ) Desejo de encontrar diversão para os personagens.
- ( ) Habilidade de agir dos personagens, organizando diversões para ambos.
- ( ) Intenção de agir dos personagens organizando festas no apartamento.

c) “**Sabíamos que não nos veríamos mais**, senão por acaso. Mais que isso: que não queríamos nos rever.” (linhas 71 a 72).

- ( ) Intenção de agir dos personagens, não querendo mais se rever.
- ( ) Capacidade de agir dos personagens não se vendo mais.
- ( ) Certeza de que não se veriam mais.
- ( ) Razão/motivação de agir dos personagens, não se vendo mais.

8. Releia este trecho: “Que rebuliço de alma. Radiantes, arrumávamos nossos livros e discos, preparávamos um ambiente perfeito para a amizade.”. Aponte em que visão de mundo se baseia a avaliação que ele encerra.

- a) Físico ou objetivo, isto é, a partir de leis e teorias que explicam o meio físico.
- b) Subjetivo, pois se baseia no modo individual como o narrador vê o mundo.
- c) Social, que levam em conta as normas, os valores e conhecimentos acumulados coletivamente entre os indivíduos.

9. Através do ponto de vista do narrador em 1ª pessoa, tomamos conhecimentos dos fatos, julgamentos e características que ele atribui aos elementos ao seu redor.

a) Anote no quadro abaixo algumas características que o narrador deixa transparecer sobre ele e seu amigo.

Narrador	Amigo

b) Em seguida comente: A escolha desses adjetivos interfere na maneira como os fatos foram avaliados por você? Por quê?

10. Através das escolhas linguísticas que o autor faz é possível traçar os valores, as crenças e as visões pessoais das personagens e também avaliar as ações dos envolvidos no texto, das diferentes vozes que estão inseridas nele. Releia o último parágrafo do conto e escreva, com suas palavras, que pontos de vista são defendidos no texto? Que avaliações podem ser destacadas a partir dos comentários do narrador?

### *Para encerrar a reflexão ...*

◆ Agora, converse com seus colegas a respeito da situação relatada no conto lido. As ideias levantadas antes da leitura coincidiram com a narrativa? Qual o valor de uma amizade sincera na vida das pessoas? Quais os sentimentos envolvidos? Você já viveu uma situação parecida? Não esqueça de fazer anotações em seu diário.

Não é necessário um ‘eu te amo’ pra você saber que a pessoa te ama, o amor está nas atitudes e não nas palavras.” (Clarice Lispector)

## **PROJETO DE LEITURA DE CONTOS DE CLARICE LISPECTOR**

### **CADERNO DE ATIVIDADES Nº 3**

ALUNO Nº \_\_\_\_ ◆ 8º ANO A ◆ DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

### *Para começo de conversa...*

◆ Para que se compreendam os estilos e as motivações que levam um escritor a desenvolver seus textos, é importante conhecê-lo um pouco melhor. Dessa forma, vamos assistir agora, a um dos poucos registros em entrevista concedidos por Clarice Lispector, em fevereiro de 1977. Nesse programa de TV, Clarice fala um pouco sobre sua vida e obra e as motivações para escrever.

◆ Depois de ver o vídeo e de ouvir as opiniões da escritora, vamos conversar um pouco sobre nosso próximo conto que se intitula FELICIDADE CLANDESTINA. Qual o significado da palavra CLANDESTINA? Converse com seus colegas e levante hipóteses sobre quais temas você acha que serão abordados nesse conto e anote-os no quadro branco.

◇ Reflita: Em que situações da vida de uma pessoa sua felicidade deve manter-se na clandestinidade? Por que razões?

**Agora, escute a leitura proferida pela professora e a cada parada, tente prever o que irá acontecer na história. Fique atento à elaboração de suas hipóteses e veja se elas serão confirmadas ou não ao final do conto.**

**Aprecie o texto e surpreenda-se!**

### **Felicidade Clandestina**

01 Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio  
02 arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se  
03 não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o  
04 que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

05 Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos  
06 um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por  
07 cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que  
08 vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saudade”.

09 Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas  
10 com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente  
11 bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o  
12 seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia:  
13 continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

14 Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura  
15 chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de  
16 Monteiro Lobato.

17 Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele,  
18 comendo-o, dormindo-o. E, completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu  
19 passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

20 Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança de alegria: eu não vivia,  
21 nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

22 No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado  
23 como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-  
24 me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para  
25 buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e  
26 eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas  
27 de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias  
28 seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei  
29 pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

30 Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono da livraria era  
31 tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o  
32 coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que  
33 eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do  
34 “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

35 E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido,  
36 enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela  
37 me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito:  
38 como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

39 Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela  
40 dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que  
41 o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando  
42 sob os meus olhos espantados.

43 Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa  
 44 a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária  
 45 daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão  
 46 silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais  
 47 estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a  
 48 filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem  
 49 quis ler!

50 E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a  
 51 descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de  
 52 perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento  
 53 das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha:  
 54 você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto  
 55 tempo quiser.” Entendem? Valia mais do que me dar o livro: “pelo tempo que eu quisesse”  
 56 é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

57 Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão.  
 58 Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí  
 59 andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o  
 60 contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito  
 61 estava quente, meu coração pensativo.

62 Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o  
 63 susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui  
 64 passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde  
 65 guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades  
 66 para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina  
 67 para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e  
 68 pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

69 Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-  
 70 lo, em êxtase puríssimo.

71 Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**: Clarice Lispector. Organização de Benjamin Moser. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 393-396.

**Agora, faça uma segunda leitura mais pausada e atenta aos detalhes que apresentam elementos importantes para a interpretação do texto. Se necessário, retorne ao texto para reler alguma passagem e anote o que compreendeu.**

1. O conto pode ser dividido em quatro momentos diferentes e que se articulam entre si formando um todo coeso e coerente.

- a) Qual a situação inicial?
- b) Qual as complicações apresentadas no decorrer do texto?
- c) Qual o momento de maior tensão, ou seja, o clímax do enredo?
- d) Qual o desfecho do conto? A narrativa retornou ao seu equilíbrio?
- e) Ocorre alguma ação que inesperada ou que surpreende o leitor no desfecho da história? Por que isso ocorre?

2. O foco narrativo desse conto é em primeira pessoa, já que é narrado por uma personagem. Dessa forma, o leitor só conhece os fatos e as impressões que ela constrói sobre eles, o modo como compreende suas ações e as dos outros através da escolha da linguagem. Divida os termos utilizados pela narradora em dois campos de significação referentes a ela e à personagem que é sua antagonista na história. Coloque também adjetivos observados que demonstrem suas próprias impressões sobre as ações praticadas pelas personagens na história.

Narradora	Filha do dono da livraria

3. A escolha desses adjetivos interfere na maneira como os fatos são avaliados pelo leitor causando algum impacto para a construção do sentido do conto? Justifique.

4. Quais os papéis sociais desempenhados por essas personagens dentro da narrativa?

- a) Narradora personagem
- b) Filha do dono de livraria
- c) A mãe da antagonista

5. Quando falamos ou escrevemos, isto é, produzimos discursos, esses são povoados de outros discursos que, por sua vez, são atribuídos a alguma “voz” que assume a responsabilidade pelos diferentes, julgamentos, opiniões e sentimentos presentes no conteúdo temático dos textos. Que entidade é responsável pelo que é dito nos trechos a seguir retirados do texto? Justifique suas escolhas baseadas nas seguintes opções:

- Voz neutra, que na narração corresponde à voz do narrador.
- Voz do autor empírico.
- Voz social de pessoas ou instituições externas ao conteúdo do texto.
- Voz de personagens diretamente implicados no conteúdo do texto

a) “Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.”

b) “Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo.”

c) “No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa.”

d) “(...) : mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!”

e) “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.”

6. Releia este trecho: Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho.” aponte em que visão psicológica de mundo se baseia a avaliação que ele encerra.

- a) Físico ou objetivo, isto é, a partir de leis e teorias que explicam o meio físico.
- b) Subjetivo, pois se baseia no modo individual como o narrador vê o mundo.
- c) Social, que levam em conta as normas, os valores e conhecimentos acumulados coletivamente entre os indivíduos.

7. Analise nos fragmentos a seguir as avaliações que o enunciador indica sobre o conteúdo do texto, isto é, as modalizações produzidas pelas vozes inseridas no conto. O que as expressões destacadas sugerem?

a) “Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias **gostaria de ter**: um pai dono de livraria.”

- ( ) Necessidade de ter um pai que fosse dono de livraria.
- ( ) Desejo de ter um pai que pudesse lhe proporcionar livros.
- ( ) Proibição de ter um pai que pudesse lhe proporcionar livros.

- ( ) Possibilidade de ter um pai que pudesse lhe proporcionar livros.
- b) “Como, **casualmente**, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.”
- ( ) Intenção de informa à narradora que possuía o livro.
- ( ) Obrigação de informar a posse do livro à narradora.
- ( ) Habilidade de informar que possuía *As reinações de Narizinho*.
- ( ) Razão de agir da filha do dono de livraria, informando que possuía o livro.
- c) “Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E, **completamente** acima de minhas posses.”
- ( ) Desejo de possuir o livro.
- ( ) Proibição de possuir o livro.
- ( ) Impossibilidade de possuir o livro.
- ( ) Necessidade de possuir o livro.

8. Observe o seguinte trecho: “E eu, que não era dada a olheiras, **sentia as olheiras se cavando** sob os meus olhos espantados.” Que impressão o leitor constrói através da descrição das impressões da narradora?

9. No último parágrafo do conto, a narradora compara sua relação com o livro à de uma mulher com seu amante. Que relação de sentido seria possível construir relacionando-se essa afirmativa ao título do texto?

10. Através das escolhas linguísticas que o autor faz é possível traçar os valores, as crenças e as visões pessoais das personagens e também avaliar as ações dos envolvidos no texto, das diferentes vozes que estão inseridas nele. Escreva, com suas palavras, que pontos de vista são defendidos no texto? Que avaliações podem ser destacadas a partir dos comentários da narradora?

### *Para encerrar a reflexão ...*

◆ Agora, discuta com seus colegas sobre as impressões construídas através da leitura. As hipóteses levantadas antes da leitura foram confirmadas ou não? Qual a sua opinião a respeito da situação relatada no conto lido? Você já passou por alguma situação em que precisou manter escondida a sua felicidade? Que situações lhe deixam feliz? Não esqueça de relatar seus novos aprendizados em seu diário de anotações.

“Mas é quando penso que já não vale mais a pena, que você já não me possui, vem você me mostrar que és mais meu do que nunca...” (Clarice Lispector)

## **PROJETO DE LEITURA DE CONTOS DE CLARICE LISPECTOR**

### **CADERNO DE ATIVIDADES Nº 4**

ALUNO Nº \_\_\_\_ ◆ 8º ANO A ◆ DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

### *Para começo de conversa...*

◆ Antes de darmos início às discussões sobre nosso próximo conto, vamos assistir a um vídeo que faz parte do documentário “Clarice, uma velha amiga”, em que diversos amigos e

personalidades da literatura brasileira falam sobre sua convivência e suas impressões a respeito de Clarice Lispector e de seus textos.

◊ Depois de ver e ouvir os depoimentos de importantes escritores brasileiros sobre a escritora, vamos conversar um pouco sobre nosso próximo conto que se intitula TENTAÇÃO. Qual o significado da palavra TENTAÇÃO?

◊ Reflita e troque ideias com seus colegas: Você conhece alguém que já se sentiu tentado a fazer algo? E você já se sentiu tentado? O que lhe levaria à tentação?

**Agora, faça uma primeira leitura silenciosa do texto. Em seguida, escute a leitura proferida pela professora e colabore com a construção de cada elemento significativo do texto.**

**Aprecie o texto e surpreenda-se!**

### Tentação

01 Ela estava com soluço. E como se não bastasse a claridade das duas horas, ela era ruiva.  
 02 Na rua vazia as pedras vibravam de calor – a cabeça da menina flamejava. Sentada nos  
 03 degraus de sua casa, ela suportava. Ninguém na rua, só uma pessoa esperando inutilmente no  
 04 ponto do bonde. E como se não bastasse seu olhar submisso e paciente, o soluço a  
 05 interrompia de momento a momento, abalando o queixo que se apoiava conformado na mão.  
 06 Que fazer de uma menina ruiva com soluço? Olhamo-nos sem palavras, desalento contra  
 07 desalento. Na rua deserta nenhum sinal de bonde. Numa terra de morenos, ser ruivo era uma  
 08 revolta involuntária. Que importava se num dia futuro sua marca ia fazê-la erguer insolente  
 09 uma cabeça de mulher? Por enquanto ela estava sentada num degrau faiscante da porta, às  
 10 duas horas. O que a salvava era uma bolsa velha de senhora, com alça partida. Segurava-a  
 11 com um amor conjugal já habituado, apertando-a contra os joelhos.  
 12 Foi quando se aproximou a sua outra metade neste mundo, um irmão em Grajaú. A  
 13 possibilidade de comunicação surgiu no ângulo quente da esquina acompanhando uma  
 14 senhora, e encarnada na figura de um cão. Era um *basset* lindo e miserável, doce sob a sua  
 15 fatalidade. Era um *basset* ruivo.  
 16 Lá vinha ele trotando, à frente de sua dona, arrastando seu comprimento. Desprevenido,  
 17 acostumado, cachorro.  
 18 A menina abriu os olhos pasmados. Suavemente avisado, o cachorro estacou diante dela.  
 19 Sua língua vibrava. Ambos se olhavam.  
 20 Entre tantos seres que estão prontos para se tornarem donos de outro ser, lá estava a  
 21 menina que viera ao mundo para ter aquele cachorro. Ele fremia suavemente, sem latir. Ela  
 22 olhava-o sob os cabelos, fascinada, séria. Quanto tempo se passava? Um grande soluço  
 23 sacudiu-a desafinado. Ele nem sequer tremeu. Também ela passou por cima do soluço e  
 24 continuou a fitá-lo.  
 25 Os pelos de ambos eram curtos, vermelhos.  
 26 Que foi que se disseram? Não se sabe. Sabe-se apenas que se comunicaram rapidamente,  
 27 pois não havia tempo. Sabe-se também que sem falar eles se pediam. Pediam-se, com  
 28 urgência, com encabulamento, surpreendidos.  
 29 No meio de tanta vaga impossibilidade e de tanto sol, ali estava a solução para a criança  
 30 vermelha. E no meio de tantas ruas a serem trotadas, de tantos cães maiores, de tantos esgotos  
 31 secos - lá estava uma menina, como se fora carne de sua ruiva carne. Eles se fitavam  
 32 profundos, entregues, ausentes de Grajaú. Mais um instante e o suspenso sonho se quebraria,  
 33 cedendo talvez à gravidade com que se pediam.  
 34 Mas ambos eram comprometidos.  
 35 Ela com sua infância impossível, o centro da inocência que só se abriria quando ela fosse  
 36 uma mulher. Ele, com sua natureza aprisionada.

- 37 A dona esperava impaciente sob o guarda-sol. O *basset* ruivo afinal despregou-se da  
 38 menina e saiu sonâmbulo. Ela ficou espantada, com o acontecimento nas mãos, numa mudez  
 39 que nem pai nem mãe compreenderiam. Acompanhou-o com olhos pretos que mal  
 40 acreditavam, debruçada sobre a bolsa e os joelhos, até vê-lo dobrar a outra esquina.  
 41 Mas ele foi mais forte que ela. Nem uma só vez olhou para trás.

LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**: Clarice Lispector. Organização de Benjamin Moser. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 314-315.

**Agora, faça uma leitura, mais pausada e atenta aos detalhes que apresentam elementos importantes para a interpretação do texto. Se necessário, retorne ao texto para reler alguma passagem e anote o que compreendeu.**

1. Todo texto está inserido em um contexto de produção que leva em conta aspectos como o lugar e o tempo em que foi produzido, assim como características sociais e pessoais de quem o escreveu e para quem o destinou. Organize as ideias referentes a esse conto na tabela abaixo:

#### Situação de produção do texto

Enunciador	
Destinatário	
Objetivo	
Locais onde o texto circulará	
Momento da produção	
Meio de veiculação	

2. Sobre o conteúdo temático do texto, responda:

- a) Os enunciados apresentados no texto estão predominantemente em um tempo ( ) presente, ( ) passado ou ( ) futuro?
- b) Pela organização do discurso observado no texto, nota-se que ele se aproxima de um mundo ( ) NARRATIVO ou ( ) EXPOSITIVO?
- c) É possível perceber que o discurso produzido pelo enunciador do texto apresenta-se em forma de ( ) RELATO INTERATIVO, ou seja, há referências claras aos participantes das ações no texto, ou em forma de ( ) NARRAÇÃO, isto é, a voz que relata os fatos demonstra através da linguagem não estar incluída neles?

3. É por meio do narrador, que tomamos conhecimento da maior parte dos acontecimentos, bem como das personagens do conto *Tentação*. Com isso, podemos imaginar como elas são, o que sentem e o que sentiram no passado. O tipo de discurso que aparece nessa narrativa é:

- ( ) Discurso direto, marcado pela presença de diálogos em 1ª pessoa sinalizados por travessões ou aspas e introduzidos pelo narrador com verbos de dizer (disse, exclamou, perguntou, *etc*), e que nos apresentam as personagens por através delas próprias.
- ( ) Discurso indireto, quando o narrador reproduz em 3ª pessoa a fala, ações e reações das personagens, sem marcá-las através de pontuação, utilizando-se de suas próprias palavras para reproduzir o que foi dito por elas.
- ( ) Discurso indireto livre, quando o narrador conta a história em 3ª pessoa, mas sabe e revela tudo o que se passa dando acesso aos leitor dos pensamentos, emoções e intenções das



c) A pessoa que esperava o bonde.

9. Através das vozes presentes no texto e das escolhas linguísticas que o autor faz é possível traçar os valores, as crenças e as visões pessoais das personagens, das diferentes vozes que aparecem no texto e até do próprio autor empírico, nesse caso, Clarice Lispector. Escreva, com suas palavras, que significados você construiu através da leitura desse conto?

***Para encerrar a reflexão...***

◆ Depois de analisado o conto, converse com os colegas sobre as hipóteses levantadas antes da leitura. Elas se confirmaram? Qual a sua opinião a respeito da situação relatada no conto lido? Você já passou por alguma situação em que se sentiu como a protagonista da história? Anote também seus novos aprendizados sobre o conto em seu diário de anotações.

“Que minha solidão me sirva de companhia. Que eu tenha coragem de me enfrentar. Que eu saiba ficar com o nada e mesmo assim me sentir como se estivesse plena de tudo.” (Clarice Lispector)

## PROJETO DE LEITURA DE CONTOS DE CLARICE LISPECTOR

### CADERNO DE ATIVIDADES Nº 5

ALUNO Nº \_\_\_\_ ◆ 8º ANO A ◆ DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

***Para começo de conversa...***

◆ Ao observar os elementos trazidos pela professora, que imagens ou lembranças vêm à sua memória?

◆ As culturas dos lugares onde se vive refletem intimamente na memória e nas lembranças das pessoas. Observe os vídeos a seguir que retratam a época do carnaval em Olinda e em Recife, cidade pernambucana onde viveu Clarice Lispector.

◆ Depois de assistir aos vídeos, vamos conversar um pouco sobre nosso próximo conto que se intitula RESTOS DO CARNAVAL. Converse com seus colegas e levante hipóteses sobre os temas que você acha que serão abordados nesse conto.

**Agora, leia o texto pela primeira vez sem paradas para conhece-lo de forma geral. Não se preocupe com os detalhes, que serão analisados posteriormente na segunda leitura.**

**Aprecie o texto!**

#### **Restos do carnaval**

01 Não, não deste último carnaval. Mas não sei por que este me transportou para a  
02 minha infância e para as quartas-feiras de cinzas nas ruas mortas onde esvoaçavam despojos  
03 de serpentina e confete. Uma ou outra beata com um véu cobrindo a cabeça ia à igreja,  
04 atravessando a rua tão extremamente vazia que se segue ao carnaval. Até que viesse o outro  
05 ano. E quando a festa ia se aproximando, como explicar a agitação íntima que me tomava?  
06 Como se enfim o mundo se abrisse de botão que era em grande rosa escarlate. Como se as  
07 ruas e praças do Recife enfim explicassem para que tinham sido feitas. Como se vozes  
08 humanas enfim cantassem a capacidade de prazer que era secreta em mim. Carnaval era meu,

09 meu.

10 No entanto, na realidade, eu **dele** pouco participava. Nunca tinha ido a um baile  
11 infantil, nunca me haviam fantasiado. Em compensação deixavam-me ficar até umas 11 horas  
12 da noite à porta do pé de escada do sobrado onde morávamos, olhando ávida os outros se  
13 divertirem. Duas coisas preciosas eu ganhava então e economizava-as com avareza para  
14 durarem os três dias: um lança-perfume e um saco de confete. Ah, está se tornando difícil  
15 escrever. Porque sinto como ficarei de coração escuro ao constatar que, mesmo me agregando  
16 tão pouco à alegria, eu era de tal modo sedenta que um quase nada já me tornava uma menina  
17 feliz.

18 E as máscaras? Eu tinha medo mas era um medo vital e necessário porque vinha de  
19 encontro à minha mais profunda suspeita de que o rosto humano também fosse uma espécie  
20 de máscara. À porta do meu pé de escada, se um mascarado falava comigo, eu de súbito  
21 entrava no contato indispensável com o meu mundo interior, que não era feito só de duendes  
22 e príncipes encantados, mas de pessoas com o seu mistério. Até meu susto com os  
23 mascarados, pois, era essencial para mim.

24 Não me fantasiavam: no meio das preocupações com minha mãe doente, ninguém  
25 em casa tinha cabeça para carnaval de criança. Mas eu pedia a uma de minhas irmãs para  
26 enrolar aqueles meus cabelos lisos que me causavam tanto desgosto e tinha então a vaidade  
27 de possuir cabelos frisados pelo menos durante três dias por ano. Nesses três dias, ainda,  
28 minha irmã acedia ao meu sonho intenso de ser uma moça – eu mal podia esperar pela saída  
29 de uma infância vulnerável – e pintava minha boca de batom bem forte, passando também  
30 ruge nas minhas faces. Então eu me sentia bonita e feminina, eu escapava da meninice.

31 Mas houve um carnaval diferente dos **outros**. Tão milagroso que eu não conseguia  
32 acreditar que tanto me fosse dado, eu, que já aprendera a pedir pouco. É que a mãe de uma  
33 amiga minha resolvera fantasiar a filha e o nome da fantasia era no figurino *Rosa*. Para isso  
34 comprara folhas e folhas de papel crepom cor-de-rosa, com as quais, suponho, pretendia  
35 imitar as pétalas de uma flor. Boquiaberta, eu assistia pouco a pouco à fantasia tomando  
36 forma e se criando. Embora de pétalas o papel crepom nem de longe lembrasse, eu pensava  
37 seriamente que era uma das fantasias mais belas que jamais vira.

38 Foi quando aconteceu, por simples acaso, o inesperado: sobrou papel crepom, e  
39 muito. E a mãe de minha amiga – talvez atendendo a meu apelo mudo, ao meu mudo  
40 desespero de inveja, ou talvez por pura bondade, já que sobrara papel – resolveu fazer para  
41 mim também uma fantasia de *rosa* com o que restara de material. Naquele carnaval, pois,  
42 pela primeira vez na vida eu teria o que sempre quisera: ia ser outra que não eu mesma.

43 Até os preparativos já me deixavam tonta de felicidade. Nunca me sentira tão  
44 ocupada: minuciosamente, minha amiga e eu calculávamos tudo, embaixo da fantasia  
45 usaríamos combinação, pois se chovesse e a fantasia se derretesse pelo menos estaríamos de  
46 algum modo vestidas – à ideia de uma chuva que de repente nos deixasse, nos nossos pudores  
47 femininos de oito anos, de combinação na rua, morríamos previamente de vergonha – mas  
48 ah! Deus nos ajudaria! não choveria! Quanto ao fato de minha fantasia só existir por causa  
49 das sobras de **outra**, engoli com alguma dor meu orgulho que sempre fora feroz, e aceitei  
50 humilde o que o destino me dava de esmola.

51 Mas por que exatamente aquele carnaval, o único de fantasia, teve que ser tão  
52 melancólico? De manhã cedo no domingo eu já estava de cabelos enrolados para que até de  
53 tarde o frisado pegasse bem. Mas os minutos não passavam, de tanta ansiedade. Enfim,  
54 enfim! chegaram três horas da tarde: com cuidado para não rasgar o papel, eu me vesti de  
55 *rosa*.

56 Muitas coisas que me aconteceram tão piores que estas, eu já perdoei. No entanto  
57 essa não posso sequer entender agora: o jogo de dados de um *destino* é irracional? É  
58 impiedoso. Quando eu estava vestida de papel crepom todo armado, ainda com os cabelos  
59 enrolados e ainda sem batom e ruge – minha mãe de súbito piorou muito de saúde, um  
60 alvoroço repentino se criou em casa e mandaram-me comprar depressa um remédio na

61 farmácia. Fui correndo vestida de *rosa* – mas o rosto ainda nu não tinha a máscara de moça  
62 que cobriria minha tão exposta vida infantil – fui correndo, correndo, perplexa, atônita, entre  
63 serpentinas, confetes e gritos de carnaval. A alegria dos outros me espantava.

64 Quando horas depois a atmosfera em casa acalmou-se, minha irmã me penteou e  
65 pintou-me. Mas alguma coisa tinha morrido em mim. E, como nas histórias que eu havia lido  
66 sobre fadas que encantavam e desencantavam pessoas, eu fora desencantada; não era mais  
67 uma *rosa*, era de novo uma simples menina. Desci até a rua e ali de pé eu não era uma flor,  
68 era um palhaço pensativo de lábios encarnados. Na minha fome de sentir êxtase, às vezes  
69 começava a ficar alegre mas com remorso lembrava-me do estado grave de minha mãe e de  
70 novo eu morria.

71 Só horas depois é que veio a salvação. E se depressa agarrei-me a **ela** é porque tanto  
72 precisava me salvar. Um menino de uns 12 anos, o que para mim significava um rapaz, esse  
73 menino muito bonito parou diante de mim e, numa mistura de carinho, grossura, brincadeira e  
74 sensualidade, cobriu meus cabelos já lisos, de confete: por um instante ficamos **nos**  
75 defrontando, sorrindo, sem falar. E eu então, mulherzinha de 8 anos, considerei pelo resto da  
76 noite que enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa.

LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**: Clarice Lispector. Organização de Benjamin Moser. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 397-400.

**Agora, faça uma segunda leitura, mais pausada e atenta aos detalhes que apresentam elementos importantes para a interpretação do texto. Se necessário, retorne ao texto para reler alguma passagem e anote o que compreendeu.**

1. Todo texto possui uma situação de produção específica. Organize as informações referentes ao texto lido na tabela abaixo:

#### Situação de produção do texto

Onde e quando o texto foi produzido?	
Em que suporte o texto foi veiculado?	
A quem esse texto se destina?	
Qual o tema tratado no texto?	
Qual o posicionamento de quem enuncia o texto sobre o tema tratado nele?	

2. Quanto ao plano global do texto, organize a sequência dos diferentes elementos que se articulam entre si organizando o conteúdo temático desse texto.

(1) Situação inicial      (2) Complicação      (3) Clímax      (4) Desfecho

( ) Quando os ânimos em casa se acalmam, a narradora completa sua fantasia e sua maquiagem e sai para a rua e é reconhecida como uma rosa por um menino que joga confetes nela, encarando-a de forma brincalhona e sensual.

( ) Ao chegar a tarde de carnaval e vestir-se de rosa, a mãe da narradora piora muito de saúde e lhe mandam comprar um remédio na farmácia, fazendo-a sair de casa sem estar completamente disfarçada em sua fantasia.

( ) A narradora adulta relembra um fato triste acontecido em um carnaval de sua infância.

( ) Ao constatar que nunca participara de um carnaval de criança, a narradora é surpreendida pela mãe de uma amiga, que faz para ela uma fantasia de rosa com as sobras de papel crepom da fantasia da filha.

3. A coesão é um mecanismo de articulação que serve para evitar repetições desnecessárias de palavras e para dar progressão ao texto. Observe as palavras que aparecem em negrito no texto e anote a que termos elas se referem: **este; dele; outros; outra; ela; nos**.

4. Quando falamos ou escrevemos, isto é, produzimos discursos, esses são povoados de outros discursos que, por sua vez, são atribuídos a alguma “voz” que assume a responsabilidade pelos diferentes, julgamentos, opiniões e sentimentos presentes no conteúdo temático dos textos. Que entidade é responsável pelo que é dito nos trechos a seguir retirados do texto? Justifique sua escolha baseada nas seguintes opções:

- Voz neutra, que na narração corresponde à voz do narrador.
- Voz do autor empírico.
- Voz social de pessoas ou instituições externas ao conteúdo do texto.
- Voz de personagens diretamente implicados no conteúdo do texto.

a) “Não, não deste último carnaval. Mas não sei por que este me transportou para a minha infância e para as quartas-feiras de cinzas nas ruas mortas onde esvoaçavam despojos de serpentina e confete.”

b) “(...) Nesses três dias, ainda, minha irmã acedia ao meu sonho intenso de ser uma moça – eu mal podia esperar pela saída de uma infância vulnerável – e pintava minha boca de batom bem forte, passando também ruge nas minhas faces. Então eu me sentia bonita e feminina, eu escapava da meninice.”

c) “Ah, está se tornando difícil escrever. Porque sinto como ficarei de coração escuro ao constatar que, mesmo me agregando tão pouco à alegria, eu era de tal modo sedenta que um quase nada já me tornava uma menina feliz.”

d) “(...) à ideia de uma chuva que de repente nos deixasse, nos nossos pudores femininos de oito anos, de combinação na rua, morríamos previamente de vergonha – mas ah! Deus nos ajudaria! não choveria!”

e) “(...) e mandaram-me comprar depressa um remédio na farmácia.”

5. Analise nos fragmentos a seguir as avaliações que o enunciador indica sobre o tema do texto, ou seja, as modalizações que ocorrem nele. O que as expressões destacadas sugerem?

a) “(...) sobrou papel crepom, e muito. E a mãe de minha amiga [...] **resolveu fazer para mim também uma fantasia de rosa** com o que restara de material(...)”.

- ( ) Capacidade de fazer para a narradora uma fantasia.
- ( ) Desejo de fazer uma fantasia para a narradora.
- ( ) Intenção de fazer uma fantasia para a amiga da filha.
- ( ) Razão para fazer a fantasia para a amiga a filha.

b) (...) embaixo da fantasia usaríamos combinação, pois **se chovesse** e a fantasia **se derretesse** pelo menos **estariamos** de algum modo vestidas (...)”.

- ( ) Apreciação negativa do fato de poder chover.
- ( ) Possibilidade de ocorrer uma chuva.
- ( ) Desejo de que chovesse e a fantasia se derretesse.
- ( ) Razão para chover e a fantasia se derreter.

c) “Só horas depois é que veio a salvação. E se depressa agarrei-me a ela é porque tanto **precisava me salvar**. (...)”.

- ( ) Capacidade de salvar um instante daquele carnaval.

- ( ) Incerteza sobre salvar aquele momento do carnaval.
- ( ) Necessidade de salvar um instante daquele carnaval.
- ( ) Avaliação agradável sobre salvar aquele instante de carnaval.

**6.** Releia este trecho: “(...) à ideia de uma chuva que de repente nos deixasse, nos nossos pudores femininos de oito anos, de combinação na rua, morríamos previamente de vergonha (...)”, aponte em que visão de mundo se baseia a avaliação que ele encerra.

- a) Físico ou objetivo, isto é, a partir de leis e teorias que explicam o meio físico.
- b) Subjetivo, pois se baseia no modo individual como o narrador vê o mundo.
- c) Social, que levam em conta as normas, os valores e conhecimentos acumulados coletivamente entre os indivíduos.

**7.** Quais os papéis sociais desempenhados por essas personagens dentro da narrativa?

- a) Narradora personagem
- b) A mãe da amiga
- c) As irmãs da narradora

**8.** O termo *rosa* aparece diversas vezes no conto e seu significado vai sendo, aos poucos, revelado a partir da progressão de seu conteúdo temático. Compare a primeira aparição do termo no seguinte trecho: “(...) É que a mãe de uma amiga minha resolvera fantasiar a filha e o nome da fantasia era no figurino *Rosa*. (...)” com a última, no trecho a seguir: “(...) E eu então, mulherzinha de 8 anos, considere pelo resto da noite que enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma *rosa*.”. Anote que significado elas deixam transparecer e que colaboram para a construção de sentidos do texto.

**9.** Através das escolhas linguísticas que o autor faz é possível traçar os valores, as crenças e as visões pessoais das personagens e também avaliar as ações dos envolvidos no texto, das diferentes vozes que estão inseridas nele. Escreva, com suas palavras, que pontos de vista são defendidos no texto? Que avaliações podem ser destacadas a partir dos comentários da narradora?

### ***Para encerrar a reflexão ...***

◆ Discuta oralmente com seus colegas de turma a respeito dos fatos relatados no conto lido. Você já passou por alguma situação marcante e ainda a recorda com algum estranhamento, mesmo após já se ter passado muito tempo? Como sugestão, escreva em seu diário de anotações de que momentos bons ou ruins da vida você guarda os restos?

“Não me corrija. A pontuação é a respiração da frase, e minha frase respira assim. E se você me achar esquisita, respeite também. Até eu fui obrigada a me respeitar...” (Clarice Lispector)

## ANEXO A – TERMO DE ASSENTIMENTO



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



### **TERMO DE ASSENTIMENTO (Menor de idade)**

Você está sendo convidado(a) como participante da pesquisa: “APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA: O GÊNERO CONTO NO DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LEITURA”.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade de intervir de forma eficaz para a melhoria do ensino de leitura, utilizando métodos que favoreçam o desenvolvimento de capacidades de leitura voltada às séries finais do ensino básico.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Aplicação de questionários de pesquisa escrita com 41 (quarenta e uma) questões para os estudantes e aplicação de uma sequência de atividades didáticas de leitura, em sala de aula. As atividades propostas neste estudo são voltadas à leitura de contos da escritora Clarice Lispector e elaboradas para estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino e contarão com exibição de vídeos, leitura de contos, análise oral e resolução de exercícios orais e escritos em sala de aula e terão duração de 10 horas /aula, isto corresponde ao tempo de aulas de Língua Portuguesa durante 2 (duas) semanas e meia.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer pagamento. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a

ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) menor

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A criança sob sua responsabilidade está sendo convidada por Edvania Ferreira Bandeira como participante da pesquisa intitulada “APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA: O GÊNERO CONTO NO DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LEITURA”. Ela não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos:

- 1) **Natureza da pesquisa:** Desenvolver capacidades de leitura através de uma sequência didática, isto é, um método de aulas sequenciadas em que o estudante participa de diversas atividades que buscam aprimorar um determinado conhecimento. A sequência didática proposta é voltada à leitura de contos da escritora Clarice Lispector e elaborada para estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino.
- 2) **Procedimentos da pesquisa:** Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Aplicação de questionário de pesquisa escrito com 27 (vinte e sete) questões para os estudantes e aplicação de atividades no modelo de sequência didática de leitura, que contará com exibição de vídeos, leitura de contos, exposição oral, debates e resolução de exercícios orais e escritos em sala de aula.
- 3) **Tempo da pesquisa:** O tempo total da pesquisa, incluindo-se resolução do questionário de pesquisa e a participação nas aulas será de 10h/a, sendo 4h/a a cada semana, que renderá um total de duas semanas e meia.
- 4) **Participantes da pesquisa:** alunos do 8º ano A do Ensino Fundamental regularmente matriculados na EM Bárbara de Alencar.
- 5) **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo o aluno participará de oficinas de leitura e compreensão de contos. A qualquer momento você poderá recusar a participação da criança sob sua responsabilidade e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase

da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser poderá pedir mais informações através do telefone do responsável pela pesquisa.

6) **Riscos e desconforto:** Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 466/12 e a Resolução 510/16 do Ministério da Saúde e do Conselho de Ética da Universidade Federal do Ceará. Os riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa são de nível mínimo, pois não envolvem temas que tragam constrangimento.

7) **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados da criança sob sua responsabilidade serão identificados com um código, e não com o nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados, garantindo assim sua privacidade.

8) **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa, esperamos que ela forneça informações importantes que deverão contribuir com o ensino e a aprendizagem da leitura, sobre a qual o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

9) **Pagamento:** Você não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar a participação da criança sob sua responsabilidade nesta pesquisa, bem como não receberá nenhum pagamento pela participação.

10) **Liberdade de recusar ou retirar o consentimento:** Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem nenhuma penalidade.

Endereço do responsável pela pesquisa:

**Nome:** Edvania Ferreira Bandeira

**Instituição:** Universidade Federal do Ceará - UFC

**Endereço:** Av. da Universidade, 2386, Benfica – Fortaleza-CE – CEP: 60020-181

**Telefones para contato:** (85) 99671.3880

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o coordenador do projeto acima descrito.

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O \_\_\_\_\_ abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, RG: \_\_\_\_\_, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante dessa pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

Nome do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Nome do pesquisador: Edvania Ferreira Bandeira

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Nome do profissional que aplicou o TCLE: \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_