



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LÍNGUA PORTUGUESA

LEITURA LITERÁRIA: DIREITO DE TODOS, DEVER DA ESCOLA.

Kelly de Moraes Tarjano Santos

Rio de Janeiro
2016

KELLY DE MORAES TARJANO SANTOS

LEITURA LITERÁRIA : DIREITO DE TODOS, DEVER DA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na área de concentração Teorias da Linguagem e Ensino, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof. Dr^a Maria Aparecida Lino Pauliukonis

Rio de Janeiro
2016

LEITURA LITERÁRIA : DIREITO DE TODOS, DEVER DA ESCOLA

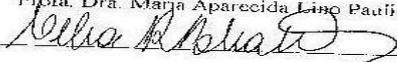
KELLY DE MORAES TARJANO SANTOS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, na Área de Concentração Linguagens e Letramentos, na Linha de Pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino.

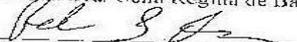
Examinada por:



Prof. Dra. Marja Aparecida Lino Pauliukonis – Orientadora (UFRJ)



Prof. Dra. Celia Regina de Barros Mattos (UFRJ)



Prof. Dra. Renata da Silva de Barcellos (UNICARIOCA)

Prof. Dra. Claudia Assad Alvarez (SUPLENTE)

Rio de Janeiro, Julho de 2016.

*A Deus seja a Glória!
Todas as coisas foram feitas por Ele,
E sem Ele nada do que foi feito se fez.*

João 1:3

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da minha fé, Aquele que me capacita, vai adiante de mim e me dá vitória, enche a minha vida de amor e me faz ver que a vida é bela e vai além desse tempo terreno.

Ao meu amado esposo, Jorge Henrique, meu presente guardado há 18 anos, pelo amor, pela parceria, pelo incentivo, pelas comidinhas preparadas com tanto carinho e pela imensa paciência nesse trajeto.

Aos queridos filhos de sangue e/ou do coração: Gabriel, Carolina e Nathália, pelo incentivo constante, pela paciência quando da minha ausência e quando do nervosismo, pela cumplicidade, respeito e amor a tudo o que se refere ao meu trabalho e à minha vida.

Aos meus pais (*in memoriam*), pois foram eles o meu esteio para que eu chegasse até aqui. Pelos sacrifícios que fizeram por mim, pelos valores que me passaram e pelo constante amor que me deram.

À minha sogra-mãe-amiga, Itália, por estar ao meu lado até hoje, amparando, cuidando e protegendo nossa família. Deus sabia que sem ela, chegar até aqui seria muito mais difícil.

Ao meu genro querido, por completar a felicidade na vida da minha filha, integrando nossa família.

À especial amiga, Isabela Gouveia, pela parceria nos estudos e por muitas vezes iluminar minhas ideias, no trabalho, no mestrado, na vida. Sem o seu incentivo não teria trilhado esse caminho.

Em especial, à querida orientadora, Professora Dr^a Maria Aparecida Lino Pauliukonis pela competência, carinho e sabedoria dispensados a mim nessa trajetória de estudos. Pela maneira humana com que me tratou e trata e, sobretudo, por dividir tão generosamente comigo sua gama de conhecimento, tornando-me mais humanizada e melhor preparada para o exercício da minha profissão.

Às grandes mestras, presentes na banca examinadora, Dr^a Renata da Silva de Barcellos e Dr^a Célia Regina de Barros Mattos pela gentileza e dedicação com que participaram na

avaliação deste trabalho e pelas sugestões de bibliografia e conteúdo, que muito contribuíram para este trabalho.

Aos colegas do PROFLETRAS, pelo companheirismo, pelas risadas e choros, pelo carinho com que dividiram comigo seus conhecimentos, dúvidas, tristezas e alegrias.

Aos alunos do CIEP 098 e à diretora Prof. Jaqueline Moulim, pela compreensão constante, pelo apoio e dedicação que me permitiram realizar esta pesquisa.

À professora Vanessa de Oliveira Gomes Laga pela dedicação e carinho com que traduziu para o Francês o resumo.

EPÍGRAFE

*“O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.”*

Guimarães Rosa

*(Escre)ver-me nunca escrevi
Sou apenas um tradutor de silêncios
a vida tatuou-me os olhos
janelas em que me transcrevo e apago
sou um soldado que se apaixona
pelo inimigo que vai matar*

Mia Couto.

SANTOS, Kelly de Moraes Tarjano. **Leitura Literária: direito de todos, dever da escola.** Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

RESUMO

Acreditamos que a leitura atenda a diversas finalidades dentre elas, o deleite, a fruição e a reflexão. Entretanto, nas escolas, as práticas de leitura têm servido, muitas vezes, como pretexto ou para o ensino da língua, ou sobre a literatura, por isso o aluno continua longe de ser levado ao gosto pela leitura e está a cada dia mais entediado com seus estudos. Nosso trabalho parte de reflexões sobre o aluno-sujeito para quem a leitura, sobretudo a do texto literário, é objeto de luxo e distante de seu contexto sociocultural, revelando assim uma crença estilizada dada a literatura pela classe dominante. Para muitos excluídos literariamente, a ausência da leitura literária dá-se não só por falta de referências culturais, mas, também, pela forma como a literatura lhes é retratada na escola, como um bem inacessível e distante da realidade, daí buscamos conhecer e apresentar propostas, neste trabalho, sobre o real letramento literário. Partimos de um pressuposto: é preciso “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 1995, p. 239). Em nossa prática pedagógica diagnosticamos dificuldades leitoras na maioria dos alunos. Através de estudos teóricos e da própria observação pedagógica realizamos esta pesquisa de intervenção, de base qualitativa, cujo objetivo é provar que além da escola não estar cumprindo seu papel de difusora dessa prática, é possível promover, na escola pública, a leitura de textos literários. Acreditamos que o ensino e prática das estratégias metacognitivas consolidam o processo de leitura, por possuírem a característica de monitoração, proporcionando aos alunos desenvolvimento leitor proficiente, tornando-os leitores maduros, conscientes. Para desenvolver nossas análises pautamos este estudo nas concepções de autores como Cândido, Colomer, Lajolo, Soares, Giroto e outros. A pesquisa aconteceu com alunos de 8º e 9º anos, do CIEP-098 Hilda do Carmo, da cidade de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, aos quais aplicamos testes e estratégias sobre três contos: A menina de lá, de Guimarães Rosa, Tchou, de Lygia Bojunga e O menino que escrevia versos, de Mia Couto. Entrevistas foram realizadas a fim de perceber como o aluno utiliza as estratégias de leitura, qual seu gosto pela leitura e com que frequência lê. Finalizamos com análises das entrevistas e das respostas e/ou atividades aplicadas no círculo de leitura com os três textos literários escolhidos, registrando análise dos resultados sobre o desenvolvimento cognitivo e o crescimento escolar que o acesso a essas leituras proporcionou ao grupo.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Texto literário. Estratégias de leitura.

SANTOS, Kelly de Moraes Tarjano. *Lecture littéraire: droit de tous, devoir de l'école*. Rio de Janeiro, 2016. Mémoire (Mastère Professionnel en Lettres – Proflettres), Faculté de Lettres, Université Fédérale de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

RÉSUMÉ

Nous croyons que la lecture atteigne les diverses finalités et, entre elles, le goût, la fluidité et la réflexion. Cependant, dans les écoles, les pratiques de lecture servent, plusieurs fois, comme prétexte soit pour l'enseignement de la langue, soit pour la littérature, c'est pour cela que l'apprenant continue loin d'être emmené vers le goût de la littérature et il est à chaque jour plus ennuyé par rapport à ses études.

Ce travail fait partie des réflexions à propos d'un apprenant-sujet pour lequel la lecture, surtout la lecture du texte littéraire, est l'objet de luxe et lointain de son contexte socioculturel, qui met en relief une croyance décorative donnée à la littérature pour la classe dominante. Pour beaucoup d'exclus littéraires, l'absence de lecture littéraire ne se fait pas uniquement avec le manque de références culturelles, mais, aussi, par la manière dont elle est utilisée dans l'école, comme un bien inaccessible et distant de la réalité, à laquelle nous cherchons connaître et nous présentons des propositions, dans ce travail, sur la réelle alphabétisation littéraire. Nous partons d'une présupposition : il faut "reconnaître que ce à quoi nous considérons indispensable pour nous est aussi indispensable pour l'autrui" (CANDIDO, 1995, p. 239). Dans notre pratique pédagogique nous avons constaté des difficultés de lecture avec la majorité des apprenants. À travers les études théoriques et l'observation pédagogique nous réalisons cette recherche d'intervention, de donnée quantitative, dont l'objet est celui de prouver que l'école n'accomplit pas son rôle de diffuseuse de cette pratique, une fois que c'est possible promouvoir, dans l'école, la lecture des textes littéraires. Nous croyons que l'enseignement et la pratique des stratégies métacognitives fortifient le processus de lecture, parce qu'elles possèdent une caractéristique de surveillance, qui donne aux apprenants un développement de lecteur compétent, qui les font devenir des lecteurs sûrs, conscients.

Pour le développement de nos analyses nous avons basé sur l'étude des conceptions des auteurs comme Cândido, Colomer, Lajolo, Soares, Giroto et d'autres. Les recherches ont été

faites avec des élèves de 4^{ème} et 3^{ème} années, do CIEP-098 Hilda do Carmo, de la ville Duque de Caxias, à Rio de Janeiro, à qui nous avons fait des tests et des stratégies sur trois contes : « A menina de lá », de Guimarães Rosa , « Tchou », de Lygia Bojunga e « O menino que escrevia versos », de Mia Couto. Les interviews ont été réalisés à fin d'apercevoir comment l'apprenant met en pratique les stratégies de lecture, selon son goût par la lecture et avec quelle fréquence il fait des lectures. Nous avons terminé avec des analyses des interviews et des réponses et/ou des activités appliquées dans le cercle de lecture avec des textes littéraires choisis, qui ont été enregistrés avec les analyses des résultats sur le développement cognitif et le développement scolaire que l'accès à ces lectures leur a offert.

Nota : 4^{ème} et 3^{ème} années, correspondem a 8º e 9º anos, respectivamente.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

- Figura 1-** O que lemos quando lemos um texto literário.p.37
- Figura 2-** Exemplo 1- reescrevendo o final.....p.74 e 75
- Figura 3-** Exemplo 2-.....p.75
- Figura 4-** Exemplo 3-.....p.76
- Figura 5-** Exemplo 4-.....p.76 e 77

GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Sobre a facilidade/dificuldade na apreensão da leitura.....p.86
- Gráfico 2** – Sobre o número de vezes que se lê para compreender um texto.....p.87
- Gráfico 3** – Sobre a compreensão da leitura.....p.88
- Gráfico 4** – Sobre o gosto pela leitura.....p.89
- Gráfico 5** – Sobre a facilidade ou dificuldade ao ler.....p.90
- Gráfico 6** – Sobre o estímulo e à frequência com que realizam a leitura.....p.91
- Gráfico 7** – Sobre os objetivos da leitura.....p.92
- Gráfico 8** – Sobre as escolhas leitoras escolhidas.....p.93
- Gráfico 9**– Sobre a função da leitura.....p.94
- Gráfico 10** – Sobre a percepção da leitura.....p.95
- Gráfico 11** – Sobre percepção da compreensão leitora.....p.96
- Gráfico 12** – Sobre as estratégias para compreensão leitora.....p.97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12-14
1- HIPÓTESES E OBJETIVOS	14-15
2- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1– Ler é essencial, leitura literária é fundamental.....	15-19
2.2– Letramentos x letramento Literário	19-21
2.3- Leitura: resultado de interação.....	21-34
2.4 - Leitura Literária: qual é o seu lugar, como ensinar?.....	34-43
2.5 - A escolarização: heroína ou vilã?	43-47
2.6 - Literatura: tensão entre o estético e o pedagógico.....	47-48
2.7 - O leitor que se quer formar.....	48-51
3- ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INTERVENÇÃO	51
3.1-Tipo de pesquisa.....	51-52
3.2-Questões de pesquisa.....	52-53
3.3-Etapas da pesquisa.....	53
3.4-O <i>Corpus</i> analisado.....	53-56
4- A INTERVENÇÃO E A ANÁLISE DE DADOS	56
4.1- Analisando os textos.....	56-64
4.2- Oficinas de leitura.....	64-65
4.2.1- Planejamento.....	65-66
4.2.2- O ato de ler.....	66
4.2.3- O registro.....	67
4.2.4- A avaliação.....	67-68
5- A TEORIA EM PRÁTICA	68
5.1-Análise das oficinas.....	68-85
5.2- Análise das entrevistas.....	85-97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98-100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101-105
ANEXOS	106-164

INTRODUÇÃO

“Ler é melhor que estudar”, frase famosa de Ziraldo, que virou botton e foi carregada do lado esquerdo do peito por parte de nossa juventude, mas que parece ter perdido a força ou a ideologia ao longo dos anos. Ela nos remete à ineficiência da escola e a sua distância em relação às práticas sociais significativas.

Este trabalho parte das reflexões sobre os sujeitos para quem a literatura é objeto de luxo e distante do contexto sociocultural, o que acaba por revelar a condição elitizada dada à literatura pela classe dominante. A exclusão literária parece ser algo natural na nossa sociedade, ou talvez, inexistente, por ser muito sutil, mas é tão contundente nas políticas e nos programas de leitura e, sobretudo, nas práticas pedagógicas, que sua falta vai tomando vultos de verdade e criando uma sociedade de leitores superficiais ou de não leitores.

Para muitos excluídos literariamente, a ausência da leitura literária dá-se não só por falta de referências culturais, mas, também, pela forma como a literatura lhe é retratada na escola, como um bem inacessível e distante da realidade. Ao escrever esse trabalho partimos de um pressuposto: é preciso “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 1995, p. 239).

Embora haja, como resultado de trabalhos acadêmicos, muitas publicações e experiências divulgadas em diversos eventos científicos nacionais e internacionais, o Brasil segue enfrentando problemas na área da leitura, sobretudo na leitura do texto literário o que, de certa forma, tem contribuído significativamente para que muitos alunos terminem a sua escolarização sem se constituírem leitores.

Por isso, tornar o ensino e a aprendizagem da literatura uma prática significativa é urgente e necessário; para tanto, há que se repensar o seu conceito, o seu valor e a sua função social. Nessa direção estudos recentes apontam para o *letramento literário* – uma configuração especial de letramento – em que a literatura é compreendida de forma mais ampla cujo foco não é somente a aquisição de habilidades de ler gêneros literários, mas o aprendizado da compreensão e da ressignificação desses textos, através da motivação de quem ensina e de quem aprende.

Muitos estudos sobre os mecanismos de apropriação da leitura pela escola questionam os caminhos que deve tomar o seu ensino, nessa discussão incluem-se a efetividade do ensino da leitura do texto literário e a formação do leitor literário. Estes estudos surgiram na década de 80 e denunciam que o modelo tradicional de abordagem da literatura pelas escolas brasileiras tem prejudicado a formação de leitores autônomos e voluntários

Nessas discussões, os estudiosos verificam, frustrantemente, que os conhecimentos dos alunos, no que concerne à leitura, não ultrapassam o nível elementar, a saber, o de reprodução explícita das informações contidas nos textos lidos, e não demonstram nenhuma percepção qualitativa das ideias dos textos.

Gerdath, em artigo que discute as condições da eficácia das indicações dos PCN, ao focalizar a linguagem como produto de uma prática discursiva-social, considera a dimensão cognitiva de construção dos significados linguísticos:

...a não observação por parte dos PCN, das ciências cognitivas como norteadoras de proposições interessantes sobre o ensino de língua, em particular o de leitura, contribui fortemente para a frustração que ainda se mantém no Brasil em relação aos resultados de projetos como os PCN e as orientações curriculares que se lhes seguiram, e que se reforça a cada divulgação dos resultados das avaliações oficiais de letramento.

Em seu artigo, a autora afirma também o frustrante trabalho com livros didáticos cujo conteúdo de interpretação não passa de mera cópia colagem, reforçando o quadro caótico dos resultados dos nossos alunos com a leitura.

Atualmente vivemos o contexto das discussões em torno da formação de leitores com um longo debate sobre a dicotomização entre a experiência estética promovida pela literatura e a experiência pedagógica efetivada pela escola, assunto sobre o qual refletiremos aqui, a fim de entender como a escola pode agir equilibradamente entre as duas experiências.

Pretendemos discutir o trabalho da escola com o texto literário, denunciando que, na verdade, ela não tem promovido o letramento literário como propõem os documentos oficiais e, quando o faz, usa o texto literário como promoção de aprendizagem de diversas naturezas: como pretexto para ensinar aspectos gramaticais da língua, como objeto de interpretações prontas e acabadas, ou ainda como mero passatempo, não percebendo a literatura como um processo sociocultural complexo a ser vivenciado pelo aluno, mas artificializando, descaracterizando o texto literário. A escola tem deixado a desejar, ainda, não levando em consideração as ciências cognitivas que contribuem para o sucesso do ensino de língua, sobretudo da atividade leitora, reforçando assim os péssimos resultados obtidos.

Propomos intervenções pedagógicas que colaborem com a prática docente no que diz respeito à leitura do texto literário em sala de aula, no ensino fundamental, especificamente em turmas de 8º e 9º anos, a fim de que o aluno se reconheça como um leitor crítico capaz de interferir, criticar, contrapor, suspeitar, enfim ler a literatura, não mais passivamente, mas atuar como parte integrante desse processo de leitura, que só se efetiva na interação autor-leitor-texto.

Nessa proposta, introduzimos as estratégias de leitura de Girotto e Sousa (2010) como alternativa metodológica para o ensino da leitura literária para alunos de 8º e 9º anos, cujo propósito é atrair e despertar o interesse das crianças (alunos ou não), no espaço escolar ou fora dele, pela leitura de textos literários, associando literatura infantil e abordagens de compreensão leitora.

Abordamos algumas concepções de leitura e as estratégias estudadas por seus teóricos, para entender em que medida o processo pode impedir ou desenvolver o aluno em suas habilidades leitoras; tratamos a leitura como resultado de interação e da leitura literária na escola, tentando entender o que tem sido feito, bem como propondo soluções para o trabalho efetivo que vise à formação do leitor literário crítico.

1- HIPÓTESES E OBJETIVOS

Escola e Literatura sempre estiveram relacionadas e a escola assume a responsabilidade de democratizar o acesso ao livro e à leitura, por ser essa a sua função e também por ser um espaço de circulação de conhecimentos e de ampliação cultural. É pela leitura que o indivíduo integra-se à sociedade ativa e efetivamente. Assim, se queremos alunos cômicos de seus direitos e deveres, devemos refletir sobre esse assunto e pensar no que afirma Zilberman “A conquista da habilidade de ler é o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade. (1982, p.16)

A preocupação em trazer o tema à discussão justifica-se, primeiramente, por reconhecermos uma resistência clara, por parte dos jovens, a uma experiência de leitura que julgamos fundamental à sua formação. Por outro lado, muitos professores parecem “curvar-se” a essa resistência, ora porque convencidos de que ler literatura é mesmo difícil para os alunos, ou porque acomodados a um modelo pragmático que tem permitido “saber sobre” literatura sem “ler” literatura. Ora presos ao livro didático, querem que o aluno goste de literatura aprendendo a ler fragmentos de literatura, sem, contudo chegar a conhecer o texto integralmente. A verdade é que, de um modo ou de outro, o aluno lê pouco e não lê textos literários, pois este tem sido desprestigiado das nossas aulas, motivo que nos faz pesquisar o assunto.

Nossa investigação parte do princípio que ensino de leitura não é o mesmo que ensino de leitura de texto literário, e que a escola tem, por diversos motivos, privilegiado o ensino da

leitura de diversos gêneros em detrimento do texto literário, o que configura um retrocesso nos estudos literários bem como no desenvolvimento do aluno, visto que o ensino da leitura literária é um bem humanizador, segundo Cândido(1995).

[...]a literatura corresponde à uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade [...] A organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador. (p.6)

A escola pode desenvolver e ampliar esse “bem”, oferecendo a seus alunos oportunidades para que de fato evoluam ou pode minar, restringir o acesso deles à evolução, ao desenvolvimento humano e social e deixar de formar o leitor literário. Daí a necessidade de discussão e reflexão desse tema tão importante em nossas escolas e em nosso meio acadêmico.

Nossa hipótese é que já que o texto literário é humanizador ele pode levar ao gosto pela leitura a que tanto nos referimos e exaustivamente debatemos tentando encontrar estratégias de como formar nesse aluno um leitor literário.

O que tem levado o jovem a ler menos? Ele de fato tem lido menos? Que fatores sociocognitivos estão envolvidos no processo da leitura que o fazem gostar ou não de ler? Ele não gosta de textos literários ou não os conhece? Os textos que lhes oferecemos são suficientes e eficazes para seu convívio social? Esses e outros questionamentos passam por nossas mentes e são aqui colocados à luz de teóricos que já se debruçaram sobre o assunto.

Partimos da concepção básica de que “texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais dialogicamente nele se constituem e são constituídos”, como afirma Koch, 2014 e tem como objetivo refletir sobre o tratamento didático dado ao texto literário em sala de aula, discutindo sobre a prática de leitura do texto literário, que quando não oferecido ao aluno, “pode mutilar a personalidade”, nas palavras de Cândido(1995).

2 Fundamentação teórica

2.1- Ler é essencial, leitura literária é fundamental.

Assim como não é possível ter estabilização psíquica sem o sono, talvez não exista equilíbrio social sem a literatura, pois essa é fator indispensável de humanização, pelo fato de atuar em grande parte no subconsciente e inconsciente do homem.
Cândido (1995)

Primeiramente é preciso deixar claro sobre o que estamos falando: ensino de leitura ou ensino de leitura da literatura? Embora reconheçamos o avanço alcançado pelo estudo da Língua Portuguesa nas últimas décadas, no Brasil, com práticas centradas no uso da linguagem e na formação de leitores dos mais variados gêneros de texto, é necessário pensar mais detidamente no lugar do texto literário, digo, no lugar da leitura do texto literário, dentro do projeto maior de formação para a leitura, formação humana e cidadã.

Ensinar a ler textos literários deve ter, na sala de aula, um espaço tão importante quanto o ensino da língua, da leitura de qualquer outro texto literário ou não. Não é ensinar Literatura, mas é ler literatura. Ler literatura é um trabalho que se sobrepõe ao ensino da leitura formando alunos como cidadãos da cultura escrita, como afirma Colomer :

Formar os alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos educativos da escola. Dentro desse propósito geral, a finalidade da educação literária “pode resumir-se à formação do leitor competente”(…) O debate sobre o ensino da literatura se superpõe, assim, ao da leitura, já que o que a escola deve ensinar , mais do que “literatura”, é ler “literatura”. (2007, p.30)

Para Lajolo, a divisão de bens culturais em nossa sociedade é tão desigual quanto a divisão de rendas e lucros, já que a participação desses bens é mediada pela leitura e essa habilidade não está ao alcance de todos, nem mesmo dos que foram à escola. Mesmo diante dessa triste realidade, ela afirma: “ ... ler, no entanto, é essencial. (...) Mas a leitura literária também é fundamental.”(1993, p.106)

De um lado parece lugar comum, bastante desgastado afirmar a necessidade da leitura e, sobretudo, a leitura do texto literário na escola. Por outro lado, percebe-se que ainda há muito a fazer. Na verdade, precisamos avaliar, inclusive, se nossos professores são os leitores vorazes de que nossos alunos precisam para se espelharem, principalmente os das séries iniciais. Muitas vezes, o professor não conhece a obra literária e, por isso mesmo, não é capaz de crer que ela possa ser utilizada em sala de aula a fim de despertar o interesse do aluno. Outras vezes, esse professor não acredita que seu aluno seja capaz de ser atraído por um texto literário e tornar-se assim um leitor ativo. E mais, não crê que esse texto seja capaz de inserindo-o na sociedade, mudar a sua vida. É o que há demais triste.

O que se vê, muitas vezes, é um professor que usa em sala de aula o que outros utilizaram, que só conhece o texto literário através do livro didático, sem ter contato com o texto literário integralmente, sem que ele mesmo tenha se apaixonado pelo que leu, ou pelo

menos apreciado a obra, e assim quer que seu aluno seja despertado pelo “prazer” que ele mesmo não conheceu. Talvez aí esteja o principal problema da formação de nossos leitores na escola. O professor não é o exemplo que deveria ser para seu aluno, por que ele mesmo não se tornou um leitor crítico e assim passa para seus alunos o que recebeu. Daí a incoerência: formar leitores, sem nunca ter sido efetivamente um.

Para formar leitor, é preciso ser leitor, como afirma Machado (2001, P.122) “imaginar que quem não lê pode fazer ler é tão absurdo quanto pensar que alguém que não sabe nadar pode se converter em instrutor de natação.”

O problema pode estar na formação desse profissional que reproduz o que recebeu: não acredita que seu aluno seja capaz de ser atraído por um texto literário, subjetivo, denso, assim como seu professor não acreditava. (CÂNDIDO, 1995)

“...a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura.. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis...”

É preciso ir além dessa visão que recai sobre o professor. Os alunos estão chegando ao nono ano ou saindo de lá com imensas dificuldades de leitura e interpretação de textos, o que fica mais evidente quando se vê que as aulas de Língua Portuguesa privilegiam o ensino da gramática e não o da compreensão leitora.

O trabalho com a leitura, quando feito, é abordado com o modelo proposto pelo material de referência utilizado pela escola (livro didático ou material apostilado) e o estudo do texto literário fica restrito à análise de fragmentos de textos a pretexto para o ensino de gramática.

Muitos pensam que ler textos literários é um saber desnecessário, “para esses a Literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas.” Como afirma Cosson (2014, p.10). Isso faz com que a Literatura seja tratada como apêndice da disciplina Língua Portuguesa: no ensino fundamental, quando muito, simplesmente permite-se ao aluno a leitura silenciosa de textos literários; no Ensino Médio, fica fadada ao ensino da história literária.

Alguns estudiosos apontam que o trabalho com a leitura ainda está centrado na decodificação da escrita e não no diálogo com o texto. É fato que o trabalho com a leitura que daí deriva constitui-se de cópia literal de expressões do texto, leitura em voz alta, respostas a

questionários de interpretação, extração dos significados das palavras, ordenação de fatos e ideias, dentre outros modelos comuns de atividades.

Para Kleiman (2004), no âmbito escolar, ou o texto é visto como depósito de mensagens ou é visto como um conjunto de elementos gramaticais ou de produção textual. Daí percebe-se que o problema não se encontra somente com o professor. Esse trabalho com a leitura, muitas vezes está centrado na decodificação da escrita e não no diálogo com o texto.

Devido ao pequeno trabalho com a linguagem literária, os adolescentes e jovens apresentam muitas dificuldades na compreensão. Esse fato simplesmente reflete a falta de conhecimento das especificidades do texto literário e deixa evidente a abordagem tradicional e autoritária da Literatura e da leitura literária. Na escola escolhemos não aprender acerca das obras, mas sim do que falam os críticos. (TODOROV 2009) faz uma comparação para explicar essa escolha quando afirma:

Ora essa mesma escolha se apresenta para a literatura; e a orientação atual desse ensino, tal como ela se reflete nos programas, vai toda no sentido do estudo da “disciplina”(como na física), ao passo que poderíamos ter preferido nos orientar para o estudo do “objeto” (p.28)

Muitos estudantes reconhecem a importância da leitura e dizem que gostam de ler, no entanto, os trabalhos realizados pela escola frente aos livros literários os afastam dos livros. Diante dos fatos, fica evidente que não há interação entre o aluno e o texto literário. Tal interação demonstra-se comprometida, principalmente, pelo fato de o aluno não compreender o caráter artístico da literatura e o seu vocabulário, ficando à deriva da leitura do professor.

O trabalho com a leitura do texto literário na sala de aula merece ser repensado. É preciso desvinculá-lo de práticas pedagógicas que apresentem receitas e modelos que não levam em consideração o caráter específico da linguagem que está sendo trabalhada. A Literatura, apesar do tratamento escolarizado dado a ela, precisa ser vista como fenômeno artístico, carregada de valores, crenças, ideias e pontos de vista de seus autores, que buscam enriquecer as experiências dos leitores que os leem. O ensino da literatura precisa ser prazeroso e dedicado à formação humana do aluno.

Colomer afirma “que a literatura infantil e juvenil tendo entrado na escola não significa, no entanto, que se saiba exatamente que lugar deve ali ocupar.” (2010, p.129), ou seja, apenas ampliaram o *corpus*, mas não se pensou em uma relação de leituras que possa estar mais próxima das leituras literárias de qualidade, feitas pelos e para os alunos, mas pensaram nas leituras literárias de adultos.

Segundo Cândia (1995: 249), a humanização é o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1995: 249).

2.2- Letramentos X Letramento Literário

*“...os leitores só obterão êxito
em sua tarefa de atribuir sentido aos textos literários
se a escola lhes proporcionar um bom domínio das convenções e
dos protocolos do texto literário.
Lajolo*

Precisamos aqui entender, então, o que é *letramento ou letramentos*, já que falamos em cultura escrita, citada por Colomer e compreender o que venha a ser *letramento literário*.

O termo Letramento refere-se ao domínio de um conjunto de práticas sociais centradas na escrita (KLEIMAN, 1995 e SOARES, 2006). Diz respeito às possibilidades efetivas que os sujeitos têm de participar de práticas sociais diversas. Hoje em dia, o termo tem sido usado no plural “letramentos” para indicar as diferenças entre práticas de leituras, nas diversidades de contextos e suportes.

No Brasil, já é praticamente consensual a definição de letramento defendida por Soares (2006) como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita e a leitura”.

Estudos recentes apontam para o *letramento literário* – uma configuração especial de letramento – em que a literatura é compreendida de forma mais ampla. O letramento literário seria visto, então, como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler texto em verso e prosa, mas dele se apropriar efetivamente por meio da experiência estética; saindo da condição de mero expectador para a de leitor literário.

Nessa perspectiva, o foco não é somente a aquisição de habilidades para ler gêneros literários, mas o aprendizado da compreensão e da resignificação desses textos, através da motivação de quem ensina e de quem aprende. A literatura precisa de um processo de “escolarização”, mas não de forma descaracterizada, negando sua função social. Nesse

sentido, o *letramento literário* é uma estratégia metodológica no direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos a fim de torná-los leitores proficientes, dentro e fora do contexto escolar; noutras palavras, é o *uso social da literatura*. Os professores devem procurar conhecer o que a crítica literária tem apresentado às instituições escolares em relação à leitura de tais textos, uma vez que têm suas especificidades que exigem um direcionamento próprio

De acordo com Cândido (1995), a literatura como força humanizadora exerce três funções na expressão e formação do homem. A primeira é a função psicológica e está ligada à necessidade de ficção e fantasia do ser humano e à capacidade de se reelaborar o real através da ficção. A segunda função é a formativa e se dá através de inculcamentos não maniqueístas, como faz a própria vida. E, por fim, a terceira função que é a de conhecimento do mundo e do ser, pois a literatura é uma forma de representação de uma dada realidade social e humana. E nesse sentido, a humanização é possível porque:

ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, tornando-se um "bem incompressível", pois confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente" (CÂNDIDO, 1995, p. 243).

Ler textos literários incentiva-nos a ler o mundo por nós mesmos, a ser quem quisermos ser, a modificar o que quisermos e pudermos. Isso acontece por que a leitura de um texto literário nunca é a mesma, dado o seu poder de ressignificação. Tantas vezes e em diversas circunstâncias em que lermos um mesmo texto, poderemos depreender significados diferentes. O homem interage no mundo porque é capaz de lê-lo de diferentes formas, com fins e sentidos diversos.

O letramento literário diferente de qualquer tipo de letramento possui uma configuração especial, conforme afirma Cosson: “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.” (2014, p. 12)

A leitura literária é feita de protocolos e convenções que precisam ser ensinadas. Isso reforça o posicionamento de Lajolo (1998) quando enfatiza que os leitores só obterão êxito em sua tarefa de atribuir sentido aos textos literários se a escola lhes proporcionar um bom domínio das convenções e dos protocolos do texto literário. Por isso enfatizamos que o lugar precípuo do letramento literário é a escola, embora a importância desse letramento se dê

dentro e fora dela, na sociedade como um todo. A escola tem, portanto, uma função social com a leitura, sobretudo com a leitura do texto literário.

Dentre as funções sociais da leitura que a escola deve contemplar em seus projetos e propostas curriculares, está a função que diz respeito à fruição, ao deleite e à experiência estética da palavra. Assim afirma Silveira (2005, p.16): “A leitura escolar deve contemplar o aspecto formativo do educando, estimulando-lhe a sensibilidade estética, a emoção, o sentimento [...] “ o texto literário contribui para o aprimoramento pessoal, por oferecer a descoberta de novos horizontes para o homem.

Na introdução aos PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, há a sugestão de que se reformulem os caminhos trilhados pelo ensino-aprendizagem em nosso país para “se encontrar formas de se garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita”. (BRASIL, 1997, p.19), leitura e escrita são práticas complementares, que se modificam no processo do letramento, segundo o próprio PCN. (BRASIL, 1997, p.52). Assim é necessário formar leitores competentes e escritores também competentes. Tal leitor só pode se consolidar, se tiver sob seu domínio diversidade de textos para ler, textos que circulam socialmente (BRASIL, 1997, p.54). Se o documento oficial privilegia a leitura com a maior diversidade possível de textos, por que então, o texto literário continua sendo excluído dessa prática? Se é exatamente isso que os PCN propõem: a humanização dos sujeitos, o mesmo não acontece com o texto literário.

A prova que o texto literário não tem recebido atenção igualitária e tem sido tratado distintamente é que das 144 páginas do PCN, pouco mais de uma fala dele e, ainda, na bibliografia que serviu de base para sua elaboração, na sua grande maioria os temas são: alfabetização, linguística, produção textual, filosofia e sociologia da língua e didática do ensino, ficando somente menos de um quarto das obras destinado à leitura literária. Isso faz com que o professor se distancie cada vez mais da prática de leitura literária, já que ele não vê coerência com o que é proposto e a prática.

O letramento literário se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros textos. Assim, a formação do repertório do aluno vai sendo traçada, na medida em que essa maneira de ler vai além da mera decodificação das informações do texto.

2.3 –Leitura: resultado de interação

*“A leitura é sempre um compartilhamento
de dizeres em que um sujeito (autor)
exerce a função comunicativa por meio de um texto.
Para que um texto e uma leitura existam
é preciso haver o diálogo entre dois sujeitos
um enunciador e um interlocutor”*

Eliane Marquez

O que é ler? Para que ler? Como ler? Talvez sejam essas as perguntas feitas não só por nossos alunos, como por professores. A resposta a essas importantes questões acarreta uma concepção de leitura que depende da concepção que se adote de : ***sujeito, de língua e de texto.***

Segundo Bakhtin (1992), a situação discursiva determina as práticas culturais do ler e escrever. O ato de ler, então, é entendido como um processo discursivo em que os sujeitos produtores de sentido, leitor e autor, são ambos ideologicamente constituídos e sócio-historicamente determinados, a construção dos sentidos, portanto, é influenciada por esses elementos constitutivos.

Para Koch, quando a língua é vista como a representação do pensamento, o “sujeito é senhor absoluto de suas ações e de seu dizer” e o texto é tido como um produto lógico do pensamento. O autor, aqui, é entendido como alguém que escreve algo e que espera ser entendido da maneira exata como foi projetado, mentalizado por ele em seu texto.

Em consequência, o ato de ler é concebido como passivo, e o leitor apenas entende as ideias do *sujeito*, sem interferências ou interações autor-texto-leitor, pois o foco é no autor. A autora entende que a leitura, assim, é uma atividade de captação das ideias do autor, em que não se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, nem a intenção autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente.

Quando a língua é vista na sua concepção de código, cujo objetivo é apenas transmitir a comunicação, o texto passa a ser um mero produto de codificação e o leitor um decodificador. Seu nível de leitura é tão somente linear, não se exige dele mais do que simplesmente reproduzir o que ler, sem, criticar, acionar outra atividade cognitiva que o leve a interagir com o autor e o texto. (KOCK, 2014, p.10)

Nenhuma das concepções acima satisfaz o trabalho com a leitura em sala de aula, uma vez que não é papel da escola formar leitores adestrados, incapazes de tomar decisões, criticar, refletir ou interagir com o texto, que apenas saibam decodificar letras, ou apenas captar as ideias do autor. Pelo contrário, cremos que há muito mais a ser acionado, soiocognitivamente, por nossos alunos, através da leitura, a fim de atingirmos o que nos propõem os PCN.

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

Segundo a análise dos PCN, então, a concepção de leitura que se delineia é uma variante da visão interacionista e tem também seus fundamentos ancorados na psicologia cognitiva, na psicolinguística e na sociolinguística.

Formar leitores competentes, proficientes implica formar um leitor produtor de sentido, que age sobre o que lê, que não é passivo, que é capaz, não só de compreender a leitura que faz como inferir sentidos, tomar decisões, reagir sobre o lido.

Kock completa esse nosso raciocínio afirmando que o foco deve estar na interação autor-texto- leitor, “numa concepção interacional, (dialógica) da língua, onde os sujeitos são vistos como atores, construtores sociais, sujeitos ativos, que – dialogicamente – se constroem e são construídos.” (2014, p 10)

Quando pensamos em leitura, lembramo-nos, angustiados, dos nossos alunos em colégios públicos, sobretudo os das séries finais, e nos perguntamos: como podemos chegar até aqui, no novo ano - por exemplo – e ver que nossos alunos ainda não desenvolveram a compreensão leitora. Pior, ainda, quando nos deparamos com alunos que sequer decifram o código? Sobre isso, dizer que “a decepção nos consome” virou lugar-comum.

Percebemos que a leitura está em todo lugar, que em muitas situações a vemos como a arte de decifrar signos. Então, começamos a refletir sobre essa velha amiga, como um fenômeno simultaneamente social e cognitivo para entender o que leva nossos alunos a lerem muitos outros signos, no seu mundo social, mas não conseguirem ler os textos que lhes propomos nem interpretá-los.

Para Orlandi (2001,p.8) a leitura é produzida. Isso significa dizer que trabalhar nessa perspectiva é intervir na relação do sujeito com os sentidos, já que o sujeito ao significar se significa, a interpretação decide a direção dos sentidos, decidindo também sobre a direção do sujeito.

Há muito se vem estudando a leitura como um fenômeno social. Em “Abordagens de Leitura”, Kleiman analisa dois modelos de leitura de 1970 a 1990, onde predominavam as teorias da psicologia cognitiva e a linguística textual de primeira e segunda geração que ainda viam o texto como um continente e era o leitor quem ocupava um lugar central na investigação. Percebe-se que ela critica tanto uma postura quanto outra e coloca que somente na década de noventa, com o surgimento do letramento, as pesquisas sobre leitura ganharam vulto: “A verdadeira ruptura epistemológica na pesquisa sobre leitura aconteceu, na década de 90, com a emergência dos estudos do letramento, que passaram a subsidiar teoricamente a pesquisa sobre leitura na Linguística Aplicada.” (p. 15)

Para ela, essa mudança ocorreu, pois o interesse das pesquisas agora não é na ação do indivíduo sobre o texto, mas sobre a inserção do sujeito na sociedade e no contexto sociocultural, dando menor importância ao texto, às faculdades mentais e ao conhecimento prévio. Significa que a leitura vem sendo tratada sob novo enfoque, como afirma Marcuschi (2008) : “Isto sugere que atualmente a leitura vem sendo tratada em um novo contexto teórico que considera práticas sob um aspecto crítico, voltado para atividades, sobretudo sociointerativas.”(p.232)

Ainda segundo Kleiman (2013.), na visão atual sobre a atividade de leitura, o sujeito não é um ser consciente e dono do texto, mas é alguém que está num contexto social e que opera sobre ele e sobre seus conteúdos.

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. (p.14)

No entanto, Marcuschi coloca que, embora concorde com Kleiman quanto às atividades sociais do sujeito, ele considera que deva se ter mais cuidado no que concerne ao *processo de compreensão*, que segundo ele, é muito complexo. Processo esse que abordaremos mais a frente.

Entende-se a leitura como um processo em que os diversos conhecimentos do leitor são acionados e interagem a fim de se chegar à compreensão do que se lê. Diz-se desse

processo de interatividade quando o leitor consegue, associando diferentes textos, conhecimentos e imagens, compreendê-lo e expressar sua opinião sobre o assunto.

Diante disso, cabe ao professor ser o mediador entre o texto e o leitor a fim de que o aprendiz tenha autonomia sobre a leitura. Para isso, ele precisa perceber a complexidade do processo de leitura, conhecer as diferentes teorias para avaliar as propostas sobre o ensino, baseadas nessa interação, e aplicar o que melhor se adequar ao seu público, descobrindo possibilidades de crescimento do sujeito leitor.

Kleiman (2008) apresenta conceitos acerca da expressão “leitura como processo interativo”, que está sendo utilizada para descrever dois tipos diferentes de leitura interativa. Segundo a autora, para os psicólogos da educação, a leitura é processo interativo, porque ao desvendar o texto, o leitor utiliza, simultaneamente, outros conhecimentos, como por exemplo, o conhecimento de mundo. É como se dessa relação obtivéssemos diversas leituras. No Brasil, os trabalhos que discutem a noção de conhecimento prévio, costumam retomar a classificação estabelecida por Kleiman (1995), organizada em três tipos, utilizada na leitura: linguístico, textual e de mundo.

Esses conhecimentos são acumulados em nossa memória ao longo da vida e são explorados na compreensão dos textos lidos. Segundo a autora o conhecimento prévio é importante para realização das inferências, o que realmente a pessoa assimila e agrega à sua memória semântica a partir da interação entre os saberes que traz e as informações do texto lido.

“Neste processo são cruciais a relação do locutor com o interlocutor através do texto e a determinação pelo contexto num processo que se institui a leitura.” (KLEIMAN, 2008, p.39) Nessa versão sobre o conceito de leitura, Kleiman afirma que as dificuldades que os alunos têm com leitura surgem da intervenção do professor como único interlocutor, que impõe, muitas vezes, a sua leitura, levando o aluno a aceitar sem questionar o que lê. Vemos aqui, que aquele que deve ser o mediador, pode atrapalhar o processo levando o aluno a regredir tornando-se passivo ante a ação leitora.

Ainda segundo Kleiman, quando o aluno é capaz de avaliar criticamente o uso da linguagem, ao fazer a leitura de diferentes textos sobre o mesmo assunto e atribuir intencionalidade ao autor, a leitura recebe sua condição de prática social, já que o leitor se considera sujeito e não apenas um objeto de ensino, trata-se, então, da leitura se transformando em interação.

Segundo Gerhardt (2009), estudos em metacognição se dedicam a definir o papel do conhecimento prévio na formação do leitor proficiente. Em particular, tais estudos buscam compreender de que forma as pessoas podem apropriar-se dos próprios mecanismos cognitivos a fim de monitorar os processos e saberes à sua disposição para realizar uma boa leitura, como fazer inferências, selecionar informações mais ou menos importantes do texto, ou levantar e checar predições sobre o texto a ser lido.

Muitos estudiosos vêm se debruçando sobre o assunto, há muito, a fim de, compreendendo o fenômeno, contribuir com a prática escolar. E assim, diferentes teorias têm surgido. As diferentes teorias sobre leituras podem ser divididas em três grupos, segundo (LEFFA, 1999):

- O primeiro grupo: o TEXTO é o centro e ler é um processo de extração de sentido do texto que passa pelo nível das letras e das palavras. Quando se consegue fazer essa extração, fez-se a leitura, porém uma leitura entendida como simples processo de decodificação, já que a ênfase está centrada no código. São as teorias chamadas *ascendentes* porque partem do texto para o leitor e das letras para o significado. Trata-se de um nível linear de leitura.
- O segundo grupo: o LEITOR é tomado como centro da leitura. São as teorias *descendentes* que a definem como o ato de atribuir sentido ao texto. Ao contrário do primeiro grupo, partem do leitor para o texto, dependendo muito mais do leitor do que do texto o ato de ler, nesse sentido. É preciso que ele já domine as convenções da escrita, por que vai depender mais daquilo que o leitor está interessado em buscar no texto do que das palavras que ali estão escritas. A crítica que se faz a esse tipo de teoria é que, embora seja positivo o deslocamento do foco do texto para o leitor, pois se chama atenção para o ato de ler, é preciso considerar, também, os resultados dessa leitura. Muitas vezes, ao privilegiar o leitor, ignora-se que o sentido atribuído ao texto não é arbitrário, mas sim uma construção social.
- O terceiro grupo: composto por teorias chamadas conciliatórias, dado que o leitor é tão importante quanto o texto e a leitura é resultado de uma INTERAÇÃO. É um diálogo entre autor – leitor mediado pelo texto, construído num processo de interação. Nesse processo, “ ato de ler, mesmo individualmente, torna-se uma atividade social”. Como bem afirma (COSSON, 2014, p. 40.)

Diante dessas teorias e das críticas que elas têm sofrido, percebemos que as do terceiro grupo incorporam as duas anteriores e que devemos ter cuidado, pois quando tomamos leitura como prática social podemos perder de vista sua individualidade e, de novo, sermos levados de volta para o texto.

Para Cosson, esses três modos de compreender a leitura devem ser pensados como um processo linear, que ele divide em três etapas:

- *Antecipação* – São as “operações” que o leitor faz antes de entrar no texto. É importante observar, nesse momento, os objetivos da leitura, o contexto, o gênero a ser lido e o formato do texto. “A leitura começa nessa antecipação que fazemos do que diz o texto.” (COSSON, 2014, p.40)
- *Decifração* – O que nos diz o texto através das letras e palavras. Quanto maior o domínio dos elementos linguísticos, mais fácil será a decifração.
- *Interpretação* – Não é a leitura propriamente dita, como normalmente é confundida. Restringe-se às relações que o leitor estabelece quando processa o texto ou as inferências que ele faz do que lê com o seu conhecimento de mundo. Essa interpretação depende de quem escreveu, de quem leu e de convenções que regem a leitura em uma determinada sociedade. Segundo Cosson, “Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto”. (P.41)

Se o objetivo da escola é transformar leitores enquanto produtores de sentido, é necessário que partamos de uma concepção de língua interacional em que os sujeitos envolvidos nesses processos são ”ativos e constroem e são construídos no lugar da interação”. Assim, o texto deixa de ser um mero produto e o leitor um mero expectador e passa a ser também produtor dos sentidos desse mesmo texto, que não se constrói na hora em que é feito, mas na interação, como afirma Kock.(2014) “Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a esta interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos. “(p 12) e deve levar em consideração, portanto, as experiências e o conhecimento prévio do leitor, pois é fruto de um trabalho e não da captação de simples ideias do autor ou da extração de meras informações objetivas do texto.

Mas não é tão simples assim. Segundo Marcuschi (2008) “Como esse trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação, podem ocorrer desencontros”. (p.230) Ele afirma que compreender, portanto, não é uma tarefa fácil, é trabalhosa, demanda tempo, envolve sujeitos, elementos, situações, contextos.

Com a Análise do Discurso Francesa, no Brasil, inicialmente, na figura de Eni Orlandi, as questões de leitura se inserem no campo da discursividade, no qual o histórico-ideológico não é apenas uma noção relevante, mas sim constitutiva. (2004:18):

Orlandi (2005) faz referências em sua obra a termos como, por exemplo, interpretação e compreensão. Para ela, a interpretação é o sentido, pensando-se o co-texto e o contexto imediato. Já a compreensão procura explicar os processos de significação presentes no texto, compreendendo como os sentidos se constituem. Enfim, não há sentidos sem interpretação.

No campo da Análise do Discurso, em relação à leitura, dentre outras, são fundamentais as noções de: discurso, texto, formação discursiva, formação ideológica, sujeito, sentido. A leitura é produzida em condições determinadas e em um contexto sócio-histórico que deve ser levado em conta no processo de interpretação.

Marcuschi afirma que “compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética, nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive” (2008, p.229) Significa dizer que compreender não é simples. A compreensão humana depende da cooperação mútua que não está centrada na identificação de informações, “trata-se de uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais.” (p.233)

Para tratar desse assunto tão complexo que é a compreensão, o autor afirma que é importante a noção de *língua* e de *texto* que se adote. Para ele “a língua é uma atividade constitutiva, tal como dizia Franchi (1977), com ela podemos construir sentidos.” (MARCUSCHI, 2008, p. 240) “É um sistema simbólico que pode significar muitas coisas, mas que não tem uma semântica imanente, pronta nem plena autonomia significativa.” Isso nos remete novamente ao “poder” construtor do leitor na interação do processo de leitura, ou seja, ele constrói o texto ao lê-lo. Entendemos, aqui, que as significações, os sentidos não podem ficar aprisionados ao interior dos textos pelos elementos linguísticos, haja vista que a língua não tem essa autonomia significativa. Daí a complexidade do assunto “compreensão”, uma vez que com essa pluralidade de significados veiculado pela interação leitor-texto, pode haver ambiguidades, por exemplos, muitas “armadilhas” como diz o autor.

O autor divide em dois grandes paradigmas que podem ser desmembrados em subconjuntos sobre o que vem a ser compreender. Para o nosso trabalho, isso é muito importante, pois podemos ver como a escola vem trabalhando com o processo de leitura e que teorias têm privilegiado ao longo de sua caminhada. Vejamos:

(A) *compreender é decodificar ;*

(B) *compreender é inferir.*

Como decodificação, a primeira teoria é baseada na língua como código, como sistema e não como atividade. Pautada numa perspectiva semântica lexicalista, na relação linguagem-mundo, numa noção de referência extencionalista e que vê o texto como um continente; na segunda a língua é vista como atividade sociointerativa e cognitiva, o texto é visto como um evento construído na relação situacional, sendo o sentido sempre situado e a noção de referência e coerência são produzidas interativamente. Essa segunda visão, é sugerida no

modelo proposto por Kleiman (2004) e por Kock (2014) e apoiada por Marcuschi como por todos os outros teóricos que veem a língua como trabalho social, histórico e cognitivo.

Nas teorias do paradigma (A) vê-se um sujeito isolado do processo de construção de sentido e tem-se o código como objeto principal de análise. Os textos são carregados de sentido e os leitores/ouvintes meros captadores desses sentidos. No paradigma (B), que postula a compreensão como inferência, toda a compreensão será atingida pela participação ativa e colaborativa do leitor. Aqui a compreensão é construída.

Segundo o autor, essas duas teorias não são antagônicas, podendo apresentar pontos de contato. É importante que fique claro que cada uma acarretará definições e consequências distintas na noção de língua, de texto e de funções da linguagem (p.238). Para isso, ancorado em D. Schiffrin (1994), ele lista alguns aspectos importantes dessas distinções: ***ler e compreender são equivalentes***: Ler equivale a ler compreensivamente. Se simplesmente memorizo todo um texto, não significa dizer que o compreendo; ***a compreensão de um texto é um processo cognitivo***: quando lemos nossa faculdades mentais estão em ação “Isso aponta para o fato de que o ser humano é um sistema (cognitivo) complexo de armazenamento de informações tendo em vista sempre objetivos muito específicos.” (p. 239); ***no processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais***: compreender é partir das informações trazidas pelo texto e de nossos conhecimentos pessoais (os chamados enciclopédicos – KOCK) para inferir um sentido do que lemos.; ***os conhecimentos prévios exercem influência grande ao compreendermos um texto***: nossos conhecimentos prévios são nossos conhecimentos: linguísticos, enciclopédicos, pessoais, de normas, lógicos; ***compreender um texto não equivale a decodificar mensagens.***(p. 239): nossa atividade de compreensão não é uma simples depreensão de sentidos a partir dos elementos do texto.

Percebemos no paradigma (A) todas as teorias que serviram de modelo para o trabalho que a escola vem desenvolvendo nos últimos cinquenta anos, sem sucesso como revelam os exames externos que são aplicados em nosso país. É também em cima dessa postura que são elaborados nossos livros didáticos e os exercícios que se baseiam para não permitir respostas alternativas a perguntas de compreensão, como se fosse algo pronto, fechado. Já as teorias do grupo (B), apresentam atividades cooperativas e inferenciais, fazendo o processo ser construído, criativo e sociointerativo, o que de fato esperamos de um sujeito ativo, não mais passivo que construa e seja construído. É a complexa relação da interação de que falamos ao longo desse trabalho: o sentido não está no texto, no autor nem no leitor, mas na interação entre os três.

“As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto, como estratégias ou regras embutidas no processo.” (MARCUSCHI, 2008 p. 249) Elas introduzem informações, muitas vezes, mais explícitas que as do próprio texto. São, portanto, processos cognitivos nos quais os falantes, ao partirem da informação textual e considerando o contexto, constroem uma nova representação semântica.

Rojo, em seu texto *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*, parte de uma oposição entre ler e estudar para afirmar a necessidade da escola incorporar ao ensino procedimentos, estratégias e capacidades do leitor de ler e, assim, ampliar as práticas do letramento e leitura escolar. Ela perpassa cronologicamente as teorias da leitura desde 1950, quando a leitura era apresentada como decodificação, preocupada com a identificação das letras e o reconhecimento global das palavras; lembra que décadas mais a frente a leitura passa a se preocupar com a compreensão do texto e um pouco depois com o processo de interação entre leitor e texto, quando descobriram-se muitas capacidades mentais da leitura que foram denominadas estratégias (cognitivas -metacognitivas) do leitor.

A autora aponta que nessa época utilizava-se de relevantes estratégias para o ato de ler, diferentes das que são usadas hoje, já que atualmente a leitura é vista como um ato discursivo que leva o leitor a relacionar um texto com tantos outros em situação de réplica sempre aberta a novas contribuições. No entanto, a autora afirma que “nenhuma dessas teorias invalida os resultados das anteriores. O que acontece é que fomos colocados cada vez mais diante dos problemas a respeito dos procedimentos do ato de ler.” (ROJO, 2009, p. 79) No entanto, a leitura escolar parece ter parado no início da segunda metade do século passado.

Assim, a concepção interacionista da linguagem cuja enunciação, enquanto produto do ato de fala, é de natureza social e se dá sempre na relação entre indivíduos socialmente organizados é o ponto de partida para uma prática docente transformadora. Isso já sabemos, mas não colocamos em prática. Ler para nossos alunos ainda é ler em voz alta ou em conjunto para responder a uma interpretação/compreensão de textos que não requer nenhum esforço cognitivo dele, senão simplesmente localizar e copiar informações do texto, como se o autor fosse o “dono da verdade” e aquele o único sentido para o texto.

Dá os resultados alarmantes de fracasso “na leitura de nossos alunos em exames como o ENEM, SAEB e PISA, tidos como altamente insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual.” (Rojo, 2009, p.79)

Se caminharmos por essa trilha – a leitura como produção de sentidos - precisamos considerar que esses sujeitos leitores de quem falamos são provenientes de formações

discursivas diferentes e que a escola, no entanto, visando ao perfil de leitor idealizado, tem deixado de observar essa diversidade de sujeito-leitor e tem buscado a sua homogeneização.

Por isso e para tentar entender, bem como contribuir para o processo, a nossa opção, ancorados em Girotto e Souza, é apostar na metodologia das estratégias de compreensão leitora, como meio de alterar a concepção de leitura e de leitor do professor, na medida em que ele mesmo ao aprender a nova metodologia constitua-se como tal, alterando sua história de leituras, e, portanto, sua história de sujeito-leitor em formação; e, ainda, permitir que se sinta instrumentalizado tecnicamente para trabalhar com essa abordagem alternativa.

Estratégias de leitura

Se a leitura é uma atividade de construção de sentido, como vimos até aqui, em cuja interação relacionam-se autor-texto-leitor, não podemos deixar de considerar que nessa relação encontram-se os conhecimentos do leitor, já que ele coloca várias estratégias em ação na atividade de leitura. Segundo Kock “Estratégia: uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação”. (2002, p. 50) Essas estratégias sociocognitivas, em que se realizam o processamento textual, “mobilizam vários tipos de conhecimentos que temos armazenado na memória.” (KOCK). Significa dizer que, diante de um texto, o leitor aciona, simultaneamente, diversos passos interpretativos e rápidos, como por exemplo as hipóteses ou inferências que elaboramos em meio às leituras que fazemos. Kock (2002) afirma que, para o processamento textual, recorremos a três grandes sistemas de conhecimento: *linguístico, enciclopédico e interacional*.

- Conhecimento Linguístico compreende os conhecimentos da língua e de seus aspectos linguísticos. Os elementos linguísticos estão na superfície textual e não dependem necessariamente de conhecimentos de mundo. Dependem do material linguístico, compreendem basicamente os mecanismos de funcionamento da língua (elementos contextuais).
- Conhecimento Enciclopédico refere-se aos conhecimentos gerais que o leitor traz das suas vivências, são pessoais, situados e permitem a produção de sentidos.
- Conhecimento interacional relaciona-se às interações por meio da língua.

Segundo Solé (1988), as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e pretende despertar para a importância em desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

O trabalho com a leitura em sala de aula é apresentado por Solé (1998) em três etapas de atividades com o texto: *o antes, o durante e o depois da leitura*. A autora chama a atenção para o fato de que, em sala de aula, geralmente avalia-se a compreensão da leitura dos alunos e não se ensinam estratégias que formem o leitor competente. Muitos de nossos alunos com dificuldades de leitura, se estimulados e ensinados a recorrer a tais estratégias, teriam condições de atingir níveis adequados de leitura.

Segundo a autora, constituem as estratégias de compreensão leitora para ***antes da leitura***:

- Antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, do exame de imagens, de saliências gráficas, outros./Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto/Expectativas em função do suporte/Expectativas em função da formatação do gênero/Expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.

Atividades durante a leitura:

- Confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura/Localização ou construção do tema ou da ideia principal/Esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário/Formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores/Formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo/Identificação de palavras chave/Busca de informações complementares/Construção do sentido global do texto/Identificação das pistas que mostram a posição do autor/Relação de novas informações ao conhecimento prévio/Identificação de referências a outros textos.

Atividades para depois da leitura:

- Construção da síntese semântica do texto/Utilização do registro escrito para melhor compreensão/Troca de impressões a respeito do texto lido/Relação de informações para tirar conclusões/Avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto/Avaliação crítica do texto.

Segundo Kleiman quando falamos em *estratégias de leitura*, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. São estratégias que “podem ser inferidas a partir da compreensão do texto como também da maneira como ele manipula o objeto: se sublinha, se

folheia sem se deter em alguma parte, se passa os olhos rapidamente, se relê.”(2013, p.74) . Para a autora essas estratégias são classificadas em COGNITIVAS e METACOGNITIVAS.

As metacognitivas são as operações realizadas com os objetivos que temos em mente, que nos levam a sermos capazes de explicar a nossa ação. Assim o leitor é capaz de dizer que não está entendendo determinado texto e explicar, pois tem controle sobre a operação. As cognitivas seriam as operações inconscientes do leitor, pois não chegou ainda ao nível consciente para atingir o objetivo da leitura. Dentro dessa visão, o ensino estratégico de leitura proposto pela autora consiste na modelagem de estratégias metacognitivas e no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas, que abordaremos mais a frente.

Muitas são as formas de participação que promovem a interação do leitor com o texto. Até aqui apenas fizemos um breve levantamento de algumas estratégias com as quais somos instruídos a trabalhar nas escolas públicas.

Nesse trabalho, no entanto, vamos nos apoiar na proposta de Cyntia Giroto e Renata Souza (2010), que traz não apenas a descrição das estratégias como também sugestões de atividades com alunos dos anos com os quais trabalhamos.

A primeira estratégia é a *ativação do conhecimento prévio* que funciona como estratégia-base, por ser usada em todos os momentos da leitura ajudando na realização de outras. Consiste em inserir o texto a ser lido em um contexto, mais ou menos como colocamos acima nas estratégias que antecedem a leitura de um texto.

Uma segunda estratégia é a *conexão*, no momento em que o leitor estabelece associações pessoais com o texto, por exemplo: lembra-se de um momento vivido ou narrado por alguém,(conexão texto – leitor) faz ligação com outro texto (Conexão texto – texto)ou relaciona o texto com situações sociais amplamente conhecidas. (conexão texto-mundo).

Outra estratégia é a *inferência*, em que o leitor reúne pistas dadas pelo texto para chegar a uma conclusão ou interpretação sobre o lido. Por exemplo, construir o sentido de uma palavra pelo contexto.

A quarta estratégia é a *visualização* que passa pela construção de imagens mentais sobre o que está sendo abordado no texto, o que requer recorrer à experiência de mundo do leitor. Uma forma de visualizar é verificar no texto palavras e expressões que remetem aos sentidos ou como as descrições são transformadas em imagem pelo leitor.

Ainda temos a quinta estratégia que é a *sumarização* : a seleção dos elementos mais importantes do texto. Pode ser ensinada por meio de anotações nas margens do texto, como

um exercício de fichamento, por exemplo. A última estratégia é a síntese que vai além do resumo do texto, pois é necessário que o leitor apresente uma visão pessoal do que foi lido. Pode-se ensinar a paráfrase e o reconto, com atividades que favorecem a síntese.

Para ensinar essas estratégias, as autoras sugerem que os professores sigam alguns passos: mostrar brevemente aos alunos como se processa a leitura através das estratégias, ou seja demonstra tal estratégia. Depois, com os alunos em grupos, em prática guiada ou leitura independente, eles mesmos tentarão colocar em prática a estratégia e a reconhecerão no processo de leitura. Ao final, o professor retoma aquela estratégia, avaliando com os alunos o que conseguiram. Assim, aos poucos, os alunos vão internalizando as estratégias tornando-se capazes de “ampliar e modificar os processos mentais de conhecimento, bem como compreender um texto” (GIROTTI E SOUZA, 2010: 108)

O professor deve tomar cuidado e ter em mente que se trata apenas de estratégias para levar ao fim produtivo o processo de leitura e não fazer dessas estratégias mais um amontoado de atividades sem valor, sem objetivos. As estratégias são meio e não fim. É muito importante pensar na seleção dos textos, pois quanto mais ricos de sentidos forem os textos, mais relevantes para os alunos serão as estratégias de leitura.

2.4- Leitura Literária: qual é o seu lugar, como ensinar?

*“Longe de ser um simples entretenimento,
uma distração reservada às pessoas educadas,
ela permite que cada um responda melhor
a sua vocação de ser humano”
(TODOROV 2009, p.24)*

Para promover o letramento literário é preciso ir além da leitura do texto literário, é preciso superar descrenças, conscientizar e educar os adultos, professores, pais, governantes sobre o poder que o ensino de literatura tem sobre o indivíduo.

Alguns julgam desnecessária a atuação da escola no ensino da leitura literária, acreditando que são capazes de lerem por si só, já que podem ler por prazer fora da escola. O que não sabem é que a leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler. “Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola.” (COSSON, 2014, p. 26)

Outro pressuposto errôneo que se tem sobre a leitura literária é que a leitura é um ato solitário. No que se refere à decodificação, é um ato solitário, mas quando nos referimos à interpretação, como afirma o autor, trata-se de um ato *solidário* e não mais *solitário*. O ato físico de ler, por exemplo, pode ser solitário, no entanto a descoberta do significado implica interação e diálogo, não sendo mais solitário. ”O bom leitor, portanto é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo.” (COSSON, 2014, p. 27)

Outros ainda conservam a ideia inadequada de que é “impossível expressar os sentimentos despertados através da leitura literária, “pois não haveria palavras para dizê-las.” Nesse caso a literatura é tratada como uma experiência mística, todavia, diz o autor, “mesmo as experiências místicas são de alguma maneira transmitidas por aqueles que a experienciam.” (p.28). De novo, estamos diante de um equívoco ao tratar a leitura literária como uma atividade tão individual que não pode ser compartilhada, mas já sabemos que é justamente o contrário.(COSSON, 2014, p. 28)

É importante reconhecer, ainda, que os textos literários cumprem significativas funções de desenvolvimento do conhecimento de si e do mundo na formação humana, ou seja, é muito mais que diversão, conforme afirma Todorov: “Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano”. A literatura possibilita acessar variadas dimensões do sujeito e com isso promove efeitos transformadores. Por isso acreditamos, assim como inúmeros pesquisadores, que cabe à escola defender o investimento da leitura literária, capaz de fazer perdurar o percurso de leitor após sua trajetória acadêmica institucionalizada.

Ana Maria Machado(2002) afirma que a leitura dos clássicos universais, por exemplo, “contribui para a constituição dos sujeitos, o desenvolvimento de sua cognição, tendo presentes as próprias experiências de leitura, desde a sua infância, e o poder construtivo e transformador que elas exercem”. Assim, para Machado, Soares, Cândido, Todorov e tantos outros teóricos, ter acesso a boas leituras é direito de todos os seres humanos e dever da escola.

Um dos maiores problemas que a escola vem enfrentando, há muito tempo, com relação ao ensino da literatura é o que afirma Todorov: “Na escola não aprendemos acerca do

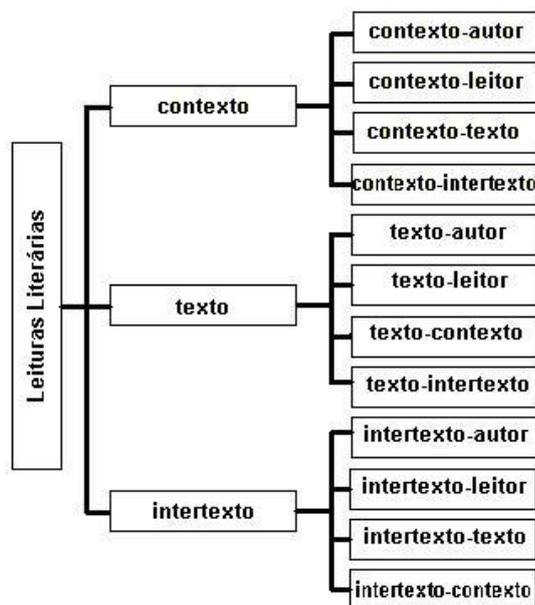
que falam as obras, mas sim do que falam os críticos.”(2009, p. 27) Para esse autor, “a análise das obras literárias na escola deveria ter como tarefa “nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez nos conduz ao conhecimento do humano, o qual importa a todos” (TODOROV, 2009, p.89) Ele afirma, ainda que” para se chegar ao sentido se uma obra todos os métodos são bons, desde que continuem a ser meios, em vez de se tornarem fins em si mesmos.”(p.90). Para explicar essa afirmação, Todorov faz uma analogia com o ensino de outras disciplinas, por exemplo o de História. Não se ensinam os meios de como conhecer a História, mas ensina-se a própria História. Assim, a literatura não deve ser ensinada por meios, mas pela própria literatura, com o texto literário e não pelas críticas literárias.

Quais são, então, os modos de ler a *leitura literária* na escola. Segundo (COSSON, 2014, p. 71) “O primeiro passo na busca dos modos de ler (na escola e fora dela) que nos levam ao sentido da obra consiste em perguntar: o que lemos quando lemos o texto literário? Os caminhos da resposta passam por quatro elementos – leitor, autor, texto e contexto e três objetos – texto, contexto e intertexto”. (2014, p. 71)

Ao construir o quadro de possibilidades dos modos de ler não foi intenção do autor esgotar as possibilidades de leitura do texto literário dentro e fora da escola, mas propor uma maneira a mais de estratégia de trabalho em que os elementos e objetos da leitura, citados anteriormente nesse trabalho, estivessem presentes e pudessem ser produtivos no desenvolvimento da atividade leitora.

Ao proporcionar o contato com o texto literário, a escola promove diferentes modos de ler literatura que surgem do diálogo diverso entre esses quatro elementos e os três objetos que geram a leitura. Dessa forma, a partir da inter-relação entre os elementos que compõem a leitura com seus objetos podemos mapear pelo menos doze modos de ler ou estudar a literatura. Ao analisarmos o quadro abaixo, Cosson 2014:72 e 73, fica mais fácil entender *o que lemos quando lemos o texto literário*.

Figura 1: O que lemos quando lemos um texto literário?



Trocando em miúdos: as leituras do contexto, do texto e do intertexto

No contexto-autor, temos leituras de cunho biográfico; quando a leitura busca traçar paralelos entre a obra e o leitor temos a leitura de contexto leitor ou pontos pessoais da vida do autor. O modo de ler do contexto-intertexto objetiva ler a obra como um documento social. A obra literária lida pelo texto-autor é aquela em que a leitura é voltada para o estilo do autor com as marcas de sua identidade; na leitura do texto-leitor o foco vai para trama os efeitos do texto estão direcionados para o leitor; a leitura do texto-contexto analisa a materialidade da obra, valorizando para-textos e outros elementos do texto; o modo de ler o texto-intertexto tem a ver com a linguagem literária propriamente dita, fala sobre a literatura e sobre a forma de expressar sentidos por meio da língua enquanto código.

Segundo Cosson, ao tomarmos o texto como objeto de leitura, “devemos considerar a interação que há entre materialidade física do texto e o olhar que o constitui como tal.” Sobre a materialidade do texto, Orlandi explica que “O discurso, definido em sua materialidade simbólica é efeito de sentidos entre locutores, trazendo em si as marcas da articulação da língua com a história para significar. (2012, p. 63). Entre esses dois limites: a tessitura do texto e o olhar do leitor, que “se localizam os quatro modos de se ler o texto.

A leitura do texto-intertexto volta-se para a língua literária da obra, “como se organizam os recursos estilísticos da linguagem para construir os seus sentidos.” Aqui o que

interessa é como os recursos dados pela linguagem e feita pelo intertexto são apropriados na tessitura da obra.

Nas leituras do intertexto, precisamos observar que o conceito de intertexto “recobre três diferentes acepções ou núcleos de sentido”. A) a relação do autor com o texto literário, B) os indícios textuais, citações ou reelaborações de uma obra dentro de outra. C) o resultado da construção do leitor de acordo com sua bagagem de leituras. Para Cosson, esses quatro modos de ler do intertexto “contemplam essas diferentes acepções e têm como limite o reconhecimento e o relacionamento entre os textos a ser feito pelo leitor.” (p.78)

Na leitura intertexto-autor, há uma associação entre textos ausentes e o texto presente, o objetivo “é mostrar como o autor dialoga por meio de sua obra”, criando novas direções para o fazer literário. O modo de ler intertexto-texto identifica as referências a outros textos que compõem a tessitura da obra; já a leitura do intertexto-leitor “é aquela que aproxima a obra lida de outros textos a partir da história de leitura do leitor.” Por fim o intertexto-contexto visa a identificar “os arranjos dos gêneros e dos estilos literários”, como se apresentam naquela obra. Aqui o conhecimento do discurso literário vai informar a leitura do texto, cujo objetivo é analisar os sentidos da obra. Esse diálogo faz com que cada obra literária seja única.

O autor alerta para o cuidado com a observação do quadro, lembrando que se trata de mais uma possibilidade do modo de ler literatura na escola, não um método e que o professor deve estar aberto a outras possibilidades.

Um professor de literatura não deixará de registrar que uma parte desses modos de ler pode ser ligada às teorias e correntes críticas do saber literário e outra parte às práticas cotidianas do ensino de literatura da escola básica. Não foi nossa intenção estabelecer essas conexões. Antes buscamos construir um quadro de possibilidades do modo de ler literatura na escola. Obviamente, não pretendemos com tal mapeamento esgotar as muitas possibilidades de leitura do texto literário dentro e fora da escola. (COSSON, 2014, p.72-73)

É o trabalho com a leitura literária em sala de aula que levará à construção de uma comunidade de leitores capazes de oferecer um repertório cultural dentro do qual o aluno leitor possa construir o seu mundo e a ele mesmo. Para isso, é necessário que o professor promova um movimento contínuo de leitura, “partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente com o objetivo de consolidar o repertório cultural do aluno.” (P. 48)

Cosson (2014) além do aparato teórico apresenta também estratégia metodológica a partir de práticas observadas em suas pesquisas. Parte das discussões sobre o letramento literário nesse trabalho está fundamentada em seus estudos.

Ele afirma que o letramento literário precisa acompanhar as três etapas básicas do processo de leitura - antecipação, decifração do código e interpretação – citadas acima, no capítulo sobre leitura e, ainda, o saber literário associado à função humanizadora da literatura. Segundo Cosson, ancorado em Halliday, a linguagem literária compreende três tipos de aprendizagem.

- 1) A aprendizagem da literatura, que se dá através da experiência estética do mundo por meio da palavra, e instiga os sentidos, os sentimentos e a intimidade, pois há uma relação tátil, visual, sensorial, emocional do leitor com o texto.
- 2) A aprendizagem sobre a literatura, que envolve os conhecimentos de história, teoria e crítica; prevalência dos didatismos nos currículos escolares.
- 3) A aprendizagem por meio da literatura, que está relacionada aos saberes e às habilidades proporcionadas aos usuários pela prática da leitura literária: ampliação do universo cultural do leitor através dos tantos temas humanos, sociais, políticos, ideológicos, filosóficos, dentre outros, que são tratados nos gêneros literários.

Percebe-se que, embora os itens 1 e 3 sejam imprescindíveis na formação do leitor literário, são as oportunidades de aprendizagens mais negadas nas práticas docentes, pois o que se vê é uma preocupação exagerada com questões meramente teóricas, por isso a leitura do texto literário tem sido a grande vítima da escolarização.

O desaparecimento do espaço da literatura na escola pode ser comprovado por vários indícios (COSSON 2002). O primeiro é o próprio livro didático, que de literário só contém fragmentos recortados, adaptados ou condensados de gêneros, modalidades contextos culturais e temas que passam longe da literatura. Os textos literários se perdem entre receitas culinárias, roteiros de cinema, de viagem, fôlderes publicitários, bulas de remédios e textos jornalísticos na sua maioria. Entendo que isso tenha a ver com a as teorias mais recentes do estudo da língua de que o leitor competente deva ser formado pelo contato com textos de uso social variado, mas a pergunta é: e o lugar do texto literário? Não do fragmento dele, mas do texto integral.

Outro indício que pode responder à nossa pergunta é a recusa por parte de alguns jovens da leitura dos clássicos o que se explica por conta da dificuldade dos textos com o vocabulário, sintaxe, temas e padrões narrativos extensos e ou complexos. Dizer simplesmente que são obras de grande valor cultural não serve de argumento convincente para fazer com que os jovens se interessem e queiram ler tais obras. Para enfrentar esse impasse, o

professor acaba recorrendo a adaptações e até a obras como *best-sellers* com o argumento de que pelo menos assim eles leem, ou insiste no clássico, mas se utiliza de avaliações e conteúdos de aprendizagem semelhantes a de outras disciplinas, desvalorizando assim, mais uma vez o texto literário, afastando o aluno desse bem cultural em vez de aproximá-lo.

Ainda contamos com o pensamento desastroso e demolidor de alguns que julgam que o ensino de literatura na escola ocupa um lugar indevido, por tratar-se tão somente de uma manifestação cultural. Julgam que a literatura foi importante em determinado contexto quando ela era veículo preferencial da cultura, hoje em dia, no entanto, par esses defensores do estreitamento da literatura na escola, o texto literário não é relevante na formação cultural dos jovens, nem mesmo na aprendizagem da escrita, “funciona mais como um verniz cultural”, perfeitamente dispensável.

Qualquer defesa da educação literária parece insuficiente e desnecessária depois das palavras de Roland Barthes. Poderíamos ficar aqui listando inúmeros motivos e propostas didático-metodológicas em favor do ensino de literatura na escola, mas ele define o que faz a literatura, que ela sabe muito sobre os homens, por isso é indispensável.

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusóé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (BARTHES, 1979. P. 18-19)

Antes de questionar a maneira de como ensinar literatura é importante refletir sobre alguns aspectos: (ROUXEL, 2013, p.17) os objetivos do ensino de literatura e quais métodos usar. Para quê? Para aumentar a cultura dos alunos? Para formar leitores? Para contribuir com a construção de suas identidades? Para propiciar o compartilhamento dos valores de uma cultura comum, o sentimento de pertencimento a uma comunidade nacional?

Depois de definidos os objetivos, cabe determinar que literatura ensinar. A abordagem dos textos varia segundo a seleção dos textos estudados e seu grau de legitimidade, ou seja “texto canônico, clássico *versus* texto contemporâneo; Literatura geral com “L” maiúsculo *versus* literatura juvenil; fragmento *versus* obra integral.

Rouxel afirma que é importante levar em conta os avanços teóricos que configuram um novo quadro no ensino de literatura, pois esses avanços afetam as noções de literatura, de leitura literária e de cultura literária.

- **Concepção de literatura-** Três expressivas mudanças:

De uma concepção de literatura como *corpus*, restrita aos textos legítimos, passa à concepção extensiva de literatura; de uma concepção de literatura como *corpus* a uma concepção da literatura como prática, como atividade, o interesse se desloca para o campo literário e para os diversos agentes desse campo; de uma concepção que via a literatura como conjunto de textos de finalidade estética a uma concepção transitiva de literatura, como ato de comunicação, há interesse dos valores éticos e estéticos das obras.

- **A leitura literária** – Diversas mudanças nesse domínio. De leitor modelo aos leitores reais, plurais empíricos; do texto ao ler ao texto-leitor; de uma postura distanciada a uma postura implicada do leitor no texto.
- **A cultura literária** – Há várias *oposições* sobre a definição de cultura literária tradicional.

Cultura literária entendida como capital cultural (obras legítimas) X Cultura literária interiorizada, como uma “biblioteca interior” (virtuais ou imaginários) . A primeira é definida como um inventário e a segunda entende-se como processo, submetida a variações.

Cultura literária que visa à valorização social X Cultura literária viva, como um saber para si, para pensar, agir e se construir. A primeira refere-se à identidade social do leitor, a segunda participa da construção de sua identidade.

Para pensar o ensino de literatura, é preciso pensar em sua finalidade: ” É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de um modo autônomo e de argumentar sua recepção.” (ROUXEL 2013, p. 20) Ao ensino da literatura importa essa formação de um indivíduo aberto ao mundo, sensível, consciente. Para tanto, alguns elementos precisam caminhar juntos: o sujeito leitor, a literatura ensinada (textos e obras), a escola (como lugar desse ensino) e o professor cujas escolhas didáticas se revestem de uma importância maior.

Diante dessa finalidade, resta-nos refletir : o que tem sido feito de inadequado quanto ao ensino de literatura em nossas escolas?

Segundo Perrone-Moisés, (1998) os estudantes dos anos finais, objeto de nossa pesquisa, deveriam iniciar a inserção da literatura no que se pode chamar de “altas literaturas”, mediante a leitura de poemas com relativo teor de sofisticação linguística, a poesia de invenção, a poesia visual, as apropriações vanguardistas, mediante a leitura de textos em prosa mais complexos como os contos, as novelas e os romances juvenis. No entanto, privilegiam-se a crônica, os textos jornalísticos e o poema mais esteticamente conservador. (DALVI, 2013) afirma que “o trabalho literário tende a ser altamente controlado pelo moralismo (de todas as ordens) vigente nas escolas.”(p. 74)

Outro problema é o discurso de “ler por prazer”. O estudante precisa ser incentivado a ter contato com formas, textos, estéticas mais sofisticadas, o que não quer dizer mais “elitizadas”, que exigirão” seu esforço interventivo como leitor, sem contudo deixar de lado essa compreensão situada da literatura. (DALVI,2013, p. 75)

Temos, então, até aqui, “a leitura como um fenômeno extremamente complexo que proporciona variadas possibilidades de entendimento da relação sujeito-sociedade.” (GIROTTTO, 2010). É uma questão de condições, atitudes, relação e produção de sentidos, portanto. A leitura não se limita, apenas, à decifração do código, é muito mais que isso, pois exige do indivíduo uma participação efetiva como sujeito ativo no processo, levando-o a produtor de sentidos e construtor de conhecimentos, além de constituir-se a si mesmo e seus processos mentais. A literatura ensinada, os textos e não fragmentos deles, como já vimos, para que o aluno aprenda a ler literatura; a escola – o lugar privilegiado para desenvolvimento desse processo e o professor, mediador e coautor dessa construção.

Diante desse quadro, pensando no sujeito-leitor como produtor de sentido, o aprendizado assume grande relevância, o que nos leva a refletir sobre metodologias e técnicas bem estruturadas que levem o leitor à possibilidade de reflexão. Daí a opção pelo ensino reflexivo/explicito, base da abordagem das estratégias de compreensão leitora em que este trabalho se apoia. Girotto afirma que “Em contexto escolar para além do uso de estratégias, é importante o conhecimento sobre o seu modo de utilização, bem como sobre sua utilidade, eficácia e oportunidade de formação da competência leitora.” Ela se refere à metacognição: conhecimento e faculdade de planejar, de dirigir a compreensão e de avaliar o aprendido, tornando certas operações cognitivas conscientes – “podemos dizer: objetivadas como estratégias.”

A partir de então surge a figura do mediador – o professor- que precisa inserir a criança, o aluno, na leitura literária conhecendo para isso as especificidades e finalidades do

trabalho com o texto literário escolhendo as melhores estratégias que conduzam aos resultados positivos cujos objetivos ele traçou (assunto que retomaremos no capítulo “*O leitor que se quer formar*”). Para tanto as autoras defendem o uso de ensino explícito/reflexivo, inerente a própria abordagem das estratégias de leitura do texto literário.

Trata-se de “estimular os alunos a partilhar os progressos e as dificuldades, os processos que utilizaram e as percepções sobre si próprios como leitores em formação, o que é muito importante no desenvolvimento da metacognição, e a avaliar antes, durante e depois da leitura os processos que já realizaram na atividade literária.”(GIROTTI 2010) O ensino explícito é muito importante, pois auxilia na autonomia do leitor, já que privilegia a “transparência” para o desenvolvimento do educando.

2.5– A Escolarização: heroína ou vilã?

“se é inevitável escolarizar a literatura infantil, que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário e que propiciem à criança a vivência do literário, e não uma distorção ou uma caricatura dele”.
(SOARES 1999)

Se terminássemos aqui essa pesquisa, já estaríamos convencidos de que o trabalho com o texto literário em sala de aula é imprescindível e urgente. No entanto, como o objetivo é auxiliar o professor numa tomada de posição frente a esse trabalho, precisamos entender do que a escola tem se apropriado ao trabalhar com a literatura.

A escolarização é um processo que nasce da discussão sobre os modos de apropriação da literatura para que essa seja um saber escolar. É importante aqui ressaltarmos os vários aspectos que contribuem para uma escolarização inadequada da literatura, como aqueles relacionados à seleção dos gêneros literários, autores e obras, do fragmento que constituirá o texto a ser lido e estudado, bem como pela transferência do texto do seu suporte literário para o suporte didático e pelas intenções e os objetivos de leitura e estudo do texto.

Quando o processo de escolarização relaciona-se ao conhecimento, a saberes e a produções culturais, muitas vezes costuma ser tomado no sentido pejorativo. (SOARES, 1999) afirma que essa conotação pejorativa não é correta, já que a criação da escola pressupõe a “constituição de saberes, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodológicas...”(p.20).

Embora, nesse sentido, o processo de escolarização tenha um sentido positivo, muitas vezes, em nossa prática docente, percebemos que a escola contribui para o fracasso da leitura

literária, não despertando o gosto, julgando o aluno incapaz de ler literatura, oferecendo textos mutilados para o aluno, trabalhando a história da literatura não a própria literatura e tantas outras infrações que a escola comete, motivo que nos leva a entender a escolarização, muitas vezes com um sentido pejorativo.

Quando, nas atividades de interpretação do livro didático, o intuito é recuperar o que está dado, ou reconhecer a estrutura do texto, pressupõe-se que a significação desses textos é invariável e, portanto, não depende do leitor. Segundo Walty (2006), transformar o texto, na “lição da literatura”, em algo “estático, engessado” significaria a “morte da literatura, seu aprisionamento” (ibid., p. 51). A autora aponta para uma escolarização inadequada da literatura que afasta o aluno do texto: [...] o discurso didático esvazia o texto literário de seu potencial, congelando-o em definições e classificações [...]. O didatismo não somente afasta o aluno do texto como também faz que o próprio professor deixe de ser um investigador e se transforme em um refém do material e dessa lógica de ensino. Nesse sentido, o livro didático impossibilita o aluno e o professor de estabelecerem diálogos (imprevisíveis e arredios ao controle), já que o leitor somente decodifica a mensagem do texto e o professor apenas verifica se a interpretação está correta ou não. O que poderia ser um espaço de descoberta, pesquisa e reinvenção torna-se um lugar de desapropriação dos sentidos e de verificação da aprendizagem.

É fato que a dinamicidade do processo de leitura nas escolas tem assumido finalidades imediatistas e utilitárias: ler para fazer exercícios de interpretação, para estudar itens do conteúdo programático, para adquirir modelos de escrita, para gostar e se habituar, para conscientizar e politizar etc. Embora assim aconteça, a prática de leitura de textos, não faz parte de todas as disciplinas que compõem o currículo escolar e deveria fazer, já que os diversos tipos de textos podem ser usados para vários fins e em várias disciplinas. Há a necessidade de escolarizar adequadamente a leitura literária e o que Soares (2001.) enfatiza é que a promoção desse processo _ *leitura literária* _ deve estar entre as prioridades da educação escolar.

Para Magnani (2001, p. 50-51) “Quer como pretexto para o desenvolvimento de objetivos e conteúdos arrolados nos programas das diversas disciplinas, quer enquanto instrumento de denúncia e conscientização”, esses procedimentos não levam em conta a totalidade do texto. Para ela, importa “colocar em causa a função de ‘literário’, e distinguir, na

análise, o que diz respeito ao efeito estético e a outras funções que o texto assume enquanto obra de linguagem.”

O processo de escolarização da leitura exige um estudo do texto que conduza o aluno à análise e à explicitação de sua compreensão e interpretação. Uma escolarização adequada da literatura exige que os exercícios proporcionem a percepção da literalidade do texto e dos recursos de expressão do uso estético da linguagem.

Com base no que apresentam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e no que afirmam (ZILBERMAN & SILVA,1982) tem-se que o texto literário é bastante significativo para trabalhos de leitura em qualquer série, considerando-se as suas especificidades enquanto uso diferenciado da linguagem na sua constituição. No entanto, é importante observar que o texto literário em sala de aula pode ser muito ou pouco significativo, dependendo da ênfase dada por cada professor.

Vejamos o que dizem os PCN sobre o trabalho com o texto literário:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. (PCN- Língua Portuguesa, ensino fundamental, p. 29-30)

O documento defende o trabalho com o texto literário em sala de aula e orienta que seja feito explorando suas mais diversas significações, a fim de gerar discussões e reflexões sobre os textos, por parte dos alunos. É importante ressaltar que em momento algum o documento oficial sugeriu que o trabalho fosse feito com conteúdos fragmentados, que impedem a reflexão e o debate, nem tampouco que se utilizassem dos textos para mero trabalho linguístico ou de extração das informações nele contidas.

(SILVA, 1990, p.43) defende que a literatura pode ser tudo ou nada, dependendo da maneira como for trabalhada em sala de aula. Tudo se conseguir unir sensibilidade e conhecimento; nada, se todas as suas promessas forem frustradas por pedagogias

desencontradas. O ensino, portanto, deve ser contextualizado e o texto literário não deve ser utilizado para realizar trabalhos isolados.

(SOARES, 1999) chama a atenção para processo de escolarização da literatura. Afirma haver várias instâncias desse processo: a biblioteca, que determina a leitura, como, quando e o que se deve ler é uma delas. Outra instância de escolarização é a leitura e o estudo dos textos literários em sala de aula. Não podemos negar que essa escolarização pode acontecer de maneira inadequada quando a escola utiliza um texto literário, deturpando-o, falseando-o, transformando o que é literário em pedagógico.

Adaptar um texto literário ou transferir para as páginas dos livros didáticos parte de textos literários muitas vezes acaba desfigurando, distorcendo o texto. É perigoso, compromete não só o teor do texto e seu significado, mas atinge o interesse do aluno, que não vê sentido ou expressão no que lê. Conforme afirma a autora, é necessário que essa mudança do texto de seu suporte original “obedeça a critérios que preservem o literário, que propiciem à criança a vivência do literário, e não uma distorção ou caricatura dele” (1999, p. 42)

Segundo Rojo (2004) A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Isso acontece porque as práticas didáticas de leitura são acanhadas quanto ao desenvolvimento das capacidades envolvidas nesse processo, uma vez que continuam num nível linear de leitura: processo de repetição, revozear falas de textos, cópia e colagem - atividades praticadas simplesmente para cumprir o currículo.

Mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (ROJO, 2014)

Nesse sentido, somos levados a concordar com a autora que a escola não vem cumprindo seu papel como se espera, tem, portanto, mostrado sua vilania por ter condições de levar o aluno a níveis altos e diferentes de leitura, tornando-o, assim, o leitor crítico que tanto se deseja, no entanto o que se vê é uma escolarização que não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes. Como afirma a autora: ”A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e

eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites, no início de um novo milênio.” (2014)

Diante de tais reflexões, confirmamos a necessidade de continuar buscando descobrir caminhos adequados para a “inevitável escolarização da literatura” (SOARES, 1999, p. 20) e, que, dessa forma, o texto literário receba, no contexto escolar, uma abordagem que respeite suas especificidades e que explore a riqueza da multiplicidade de sentidos que carrega.

2.6- Literatura: tensão entre o estético e o pedagógico

No meio escolar, percebe-se a existência de uma tensão significativa entre discurso pedagógico e discurso literário. É difícil conciliar a orientação do discurso pedagógico centrado em normas, diretrizes e avaliações, e a necessidade de proceder à leitura de textos literários com o intuito de que os alunos se tornem leitores voluntários autônomos, críticos e que tenham prazer na leitura.

Como já citamos capítulo acima, M. A. K. Halliday afirma que a literatura compreende três tipos de aprendizagem: *da literatura, sobre a literatura e por meio da literatura*. 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.

Se os estudos literários se concentrassem sobre aquilo que constitui a especificidade da literatura: a dimensão estética dos textos, o papel do professor seria formar o gosto, ensinar a apreciar a beleza das obras literárias. Mas sabemos que esse não é o objetivo das aulas de literatura, nem acreditamos que pender para esse eixo seja a solução. Concordamos com (JOUVE, 2012, p.133) quando afirma:

Ter como eixo do ensino de literatura o prazer estético comporta um duplo risco: afastar-se de uma obra interessante pelo fato de sua sedução se ter atenuado; fazer estudar um texto perfeitamente banal pelo mero motivo de ele agradar por razões conjunturais (essa é a própria definição de demagogia)

Seria inútil um ensino pautado somente no ensino normativo do prazer estético, “inútil” como diz o autor. Por outro lado, reconhecer que não há necessidade de ensinar o belo porque ele pode ser produzido a todo o momento, diante de muitos objetos, não significa negar-lhe o valor. Trata-se simplesmente de separar o estético do institucional, no qual “a relação com a obra deve desembocar em um resultado útil para a coletividade.”

Em livro publicado em 1973, *O prazer do texto*, Barthes, estruturalista francês, coerente com pressupostos teóricos da corrente a qual faz parte, explicita a diferença entre prazer (*plaisir*) e fruição (*jouissance*). No primeiro ele afirma que se trata do reconhecimento do texto, que permite ao leitor “sobrevolar” sobre a história numa relação de contentamento e euforia; já a fruição tem a ver com a perda e a incessante busca do leitor por resposta e conhecimento e a ruptura com os padrões da linguagem.

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado à uma prática confortável de leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistências de seus gostos, de seus valores e de sua lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.(BARTHES, 2004: 29-30)

Nossa proposta aqui não é entrar na discussão dos teóricos sobre prazer e fruição, o assunto já tem sido exaustivamente debatido. Cabe-nos admitir que buscamos despertar em nosso aluno esse prazer pela leitura e, também essa fruição, a qual somente vislumbramos quando de um leitor maduro e bem formado.

Segundo (COLOMER, 2005), é possível estabelecer objetivos relacionados à leitura do texto literário na escola, pensando em uma progressão sem perder de vista sua dimensão estética, considerando um ponto de partida e um ponto de chegada. Vejamos:

- 1- de sentir a literatura como algo distante a sentir-se implicado nela;
- 2- do conhecimento implícito das convenções literárias ao conhecimento explícito;
- 3- da apreciação de um corpus restrito de leitura a outro mais amplo;
- 4- de formas limitadas de fruição a formas mais diversas;
- 5- de uma interpretação literal a mais complexa;
- 6- da recepção descontextualizada ao uso da contextualização.

Ainda que essa proposta não seja a solução, ajuda-nos a associar as possíveis contribuições para uma didática coerente e atraente da leitura literária. Isso porque, embora participemos de um discurso politicamente correto quanto à escolarização da literatura, pouco se tem visto de fato e efetivo quanto à formação do leitor literário, no domínio da escola.

2.7- O leitor que se quer formar

E, na leitura das contradições e impasses por que passa nosso país, devemos ser coautores não só dos fracassos, mas também da luta pela participação

na construção da sociedade que interesse não apenas a alguns, mas principalmente aos exilados da palavra.
(MAGNANI, 2001, p. 140)

Por volta das décadas de 60 e 70, do século XX, a literatura começa a manter uma relação estreita com a escola tendo em vista a “democratização do ensino” (MAGNANI, 2001, p. 87). O aumento de um público urbano advindo da classe média contribuiu para o crescente consumo de livro. A escola passou a conta, então, com grande ajuda no que se referia ao processo de ensino aprendizagem quanto à produção literária infanto-juvenil, que passa a consumir esses livros, seja por “modismo” ou porque um ditatorial governo tenta apregoar valores formativos.

Um dos jargões mais frequentes na escola é o de “formar leitores”. Mas que leitor? Leitor que não lê literatura? “ Na perspectiva tradicional de formação do leitor, caberia ao ensino fundamental “despertar o gosto” e, ao ensino médio, um aprendizado sobre a execução das obras e sobre a história literária”. (REZENDE , 2013, p. 108)

Enquanto os estruturalistas se preocuparam com a estrutura abstrata da língua e com seu sistema subjacente, a pragmática se preocupou com os fenômenos ligados ao uso dessa língua pelos falantes. Mesmo ligada mais especificamente às questões linguísticas, a pragmática influenciou sobremaneira os estudos literários, especialmente no que diz respeito ao leitor, pois foi a partir da divisão da apreensão da linguagem pelo filósofo e semioticista norte-americano C. Morris em três campos (sintaxe – relação dos signos com outros signos; semântica – relação dos signos com o que designam e pragmática - relação dos signos com seus utilizadores) e da teoria dos atos de linguagem de J. L. Austin que se começou a pensar não apenas na mensagem emitida ou em seu emissor, mas também naquele que receberá essa mensagem e no formato significativo que ele dará a ela: o leitor assume o lugar de significador do texto, não sendo, portanto, dominado nem por ele, nem por sua estrutura e nem por seu autor (MAINGUENEAU, 1996). Nesse sentido é que Jouve argumenta que

é evidente a influência da pragmática sobre o estudo dos textos. Se no falar cotidiano a linguagem procura sempre produzir um efeito, esse fenômeno só pode ser exacerbado numa obra literária na qual a organização dos termos deve muito pouco ao acaso. Assim, entender uma obra não se limita a destacar a estrutura ou relacioná-la com seu autor. É a relação mútua entre escritor e leitor que é necessário analisar (JOUVE, 2002, p. 13).

Dessa forma, as teorias da recepção, priorizadas a partir da segunda metade do século XX, irão estudar tanto o modo de se ler um texto quanto o que se lê e/ou se pode ler nele,

deslocando seu olhar para a relação texto-leitor. O leitor assume aqui, portanto, o lugar de ator principal. Essas teorias serão estudadas e incluídas nesse estudo mais a frente.

Tal leitor “só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente” (BRASIL, 1997, p. 54) e é exatamente isso que os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa propõem, isto é, um trabalho com a maior variedade possível de textos. Se a leitura, de uma forma geral, é bastante privilegiada nos PCN, assumindo sua importância no processo de humanização dos sujeitos, o mesmo não acontece com a leitura literária especificamente.

No item “A especificidade do texto literário” os Parâmetros argumentam que a literatura não é uma cópia da realidade e que se relaciona com ela de forma indireta, portanto, a leitura do texto literário exige um leitor que se atente às particularidades semânticas, linguísticas e estruturais desse tipo de texto. Este é, sem dúvida, o perfil de um leitor ideal do texto literário, no entanto, ao se esquivarem de discutir encaminhamentos pedagógicos específicos para a formação do leitor de tal tipo de texto (com fazem com os outros), os PCN acabam por favorecer um processo de dicotomização entre o leitor que se deseja e o leitor que é formado em sala de aula,

Um dos maiores problemas que vemos no ensino da leitura literária na escola não está na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de tempo da escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão, elaboração, prazer, descoberta de mundo, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, que não cabe no ritmo da escola nem no ritmo veloz da cultura de massa.

Segundo Colomer, (2014,p.31) formar um leitor literário competente em nossa sociedade, ao final do período escolar vai além de alguém que possua alguns conhecimentos informativos sobre literatura, ou de alguém que seja capaz de uma análise textual própria da função de um leitor profissional especializado. O leitor competente que se quer é aquele capaz de “construir sentido” nas obras lidas. E “para isso deve desenvolver uma *competência específica* e possuir alguns *conhecimentos determinados* que tornem possível sua interpretação no seio de uma cultura.”

Para que esse leitor *que se quer* seja formado, é preciso conhecer os objetivos do mediador desse processo de leitura ou em que circunstâncias o trabalho dele se dá. Corroborando com o que já disse Colomer quanto à construção do sentido, Perroti defende os

conceitos de *competência* e *incompetência* e afirma que a diferença está na capacidade desse mediador despertar o interesse pela leitura.

Atrair, convencer, interessar, condicionar crianças para os prazeres da leitura, mediante a utilização de técnicas diversas que apelam para variados sentidos, eis o objetivo da formação de *competência*. Na realidade, a *incompetência* não é simplesmente um não-saber fazer. É, antes, um não saber interessar. (PERROTI, 1990, p. 77, grifos do autor).

3- ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INTERVENÇÃO

Nesta seção, descrevemos que tipo de pesquisa foi realizada no estudo, assim como as perguntas que o nortearam, e uma breve caracterização do *corpus* utilizado na investigação.

3.1 -Tipo de pesquisa

Tendo em vista que a investigação se deu no âmbito de um Mestrado Profissional, o trabalho propõe uma pesquisa-ação, ou seja, segundo Thiollent (2008, p. 7), a pesquisa-ação “além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante”. Constitui-se de uma sequência didática elaborada com base em nossa experiência docente. Trata-se de uma pesquisa de intervenção de base qualitativa, pois se insere num quadro de pesquisa social que busca obter resultados e melhorias através dos estudos e /ou metodologias propostos, já que se preocupa com a análise das práticas de aprendizagem dos alunos e o próprio pesquisador faz parte desse contexto escolar e conhece de perto tal realidade. No que diz respeito à essa abordagem qualitativa NEVES afirma: [...] os estudos qualitativos são feitos no local de origem dos dados; não impedem o pesquisador de a lógica do empirismo científico [...] .Por tratar-se de um estudo de cunho educacional, acreditamos que essa pesquisa tenha relevante importância no contexto social, já que a leitura constitui processo de concretização e interação de sujeitos ativos.

Realizou-se a aplicação de entrevistas com os alunos que fizeram parte da pesquisa com o intuito de descrever as estratégias utilizadas por eles na sua interação com o texto, a fim de fazer o leitor refletir sobre suas próprias estratégias de leitura e sobre o conhecimento de si mesmo no decorrer das atividades de aprendizagem. A pesquisa foi realizada num

período letivo compreendido entre março de 2016 a agosto de 2016, durante as aulas de Língua Portuguesa.

Após a revisão da teoria descrita sobre o tema e a análise dos dados obtidos, repensa-se como o tema vem sendo trabalhado em sala de aula e de que maneira podemos contribuir para que seja abordado de forma mais produtiva. Trata-se de uma sequência didática, em que a leitura seja ensinada sob o ponto de vista da enunciação e da dialogia, da compreensão, da atribuição de sentidos. Para isso, escolheu-se trabalhar com *estratégias de compreensão leitora*, de (GIROTTI E SOUZA, 2010) baseada numa metodologia norte-americana que tem suas origens nos estudos da metacognição.

3.2 – Questões de pesquisa

A pesquisa visa a responder, de modo geral, à algumas perguntas norteadoras dessa pesquisa, que são as às seguintes: (I) que estratégias estão sendo usadas pelos alunos do oitavo e do nono ano do Ensino Fundamental para a compreensão do texto literário? (II) em que medida a escola tem exercido seu papel de formadora do leitor de texto literário? e (III) a sequência didática proposta nesse trabalho é viável e proficiente no sentido de formar leitores de texto literários? (IV) Quem mais contribui para a negação do exercício da leitura do texto literário: o aluno ou a escola?(V) O que acontece com os alunos que chegam ao 9º ano sem sabem compreender o que leem ou o que acontece com os que chegaram ao mesmo nível, fizeram parte do mesmo processo de aprendizagem e atingiram níveis de desenvolvimento leitor?

Para logarmos êxito nas respostas objetivamos levar os alunos a utilizarem as estratégias metacognitivas, mostrando-lhes como nós as usamos, visando a leitura proficiente dos textos que sentem dificuldade. Para tanto realizamos oficinas de leitura em que o professor fazia leituras para eles, outras vezes levá-los a lerem sozinhos ou para os colegas, desafiando-os a que percebessem suas dificuldades e estivessem dispostos a buscar ajuda. Assim, diagnosticando os erros e conhecendo os métodos e estratégias, podem compreender o processo da leitura.

Ao final do trabalho, em nossas considerações finais, teremos respondido a cada um desses questionamentos, através da análise dos dados levantados.

3.3 – Etapas da Pesquisa

Eu diria que o início desse processo de pesquisa se deu no contexto de sala de aula, das aulas de Literatura do Profletras, quando instigada pela leitura em voz alta da professora Ana Crélia do texto *Tchau*, de Lygia Bojunga, pude perceber a deficiência do trabalho com textos literários em nossas escolas e a urgência de resgatar tal atividade, bem como a importância de um círculo de leitura. Se para nós professores, letrados, conhecedores dos textos literários estudados e de seu poder humanizador, fez toda essa diferença, moveu o desejo da mudança através da pesquisa, o que não fará em nossos alunos. Foi o que pensei.

O presente estudo procura investigar a eficácia do ensino das estratégias de leitura no projeto Oficinas de Leitura, proposto por Girrotto e Souza (2010, em turmas de 8º e 9º anos, em Escola Estadual da cidade de Duque de Caxias.

A primeira etapa se deu com uma pesquisa bibliográfica dos processos de leitura e propostas de estratégias leitoras estudadas por autores renomados no campo da sociolinguística, a fim de entender o processo e escolher a proposta mais viável para a aplicação da intervenção pedagógica. Em outro momento, a investigação parte para a pesquisa do conhecimento metacognitivo, que interfere no processo de aprendizagem leitora, bem como para o conhecimento do papel da escola e do professor nesse contexto.

A partir daí caminhou-se na direção do conhecimento do letramento literário e suas estratégias, ciente que o leitor competente é o alvo final desse processo que objetiva torná-lo participante ativo, capaz de interferir criticamente e construir sentidos no que lê.

Como a investigação se deu no âmbito de um Mestrado Profissional, a segunda etapa foi propor uma pesquisa ação que se constituísse na elaboração de uma sequência didática com base em nossa experiência docente, utilizando os pressupostos teóricos discutidos no curso PROFLETRAS, nas aulas de Leitura do texto Literário, bem como de outras disciplinas, que serviram de base para a nossa fundamentação. O assunto é tratado no capítulo quatro: *a intervenção*, quando expomos a análise dos dados.

3.4 – O corpus analisado (o cenário e seus sujeitos)

O *corpus* do trabalho foi extraído do projeto Oficina de leitura, cuja metodologia está pautada no trabalho proposto por (GIROTTTO & SOUZA, 2010) o ensino das estratégias de

leitura. Para provar esse poder humanizador a que tanto nos referimos, selecionamos um total de três textos, de cunho literário, para análise do processo de ensino das estratégias, já que esse tipo de texto, para os alunos, torna-se ainda mais inacessível do que os demais: *A menina de lá*, de Guimarães Rosa, da coletânea *Primeiras Estórias*; *Tchau*, de Lygia Bojunga e *O menino que escrevia versos*, de Mia Couto, da obra *O fio das missangas*. Esses textos constam do anexo deste trabalho.

O projeto foi aplicado em turmas de 8º e 9º anos, no CIEP Hilda do Carmo Siqueira, escola em que lecionamos, em Duque de Caxias, Baixada Fluminense,¹ “região em redor do município do Rio de Janeiro, que apresenta duas definições: uma em sentido amplo, que engloba a região de planícies entre a Serra do Mar e o litoral, e concentra grande parte da população (cerca de 4/5) e do produto interno bruto do estado do Rio de Janeiro; outra definição, em sentido estrito: abrange, dessa região, somente os municípios que se localizam ao norte do município do Rio de Janeiro, na região antigamente conhecida como Baixada da Guanabara. Na segunda metade do século 20, com a onda de migração proveniente sobretudo da Região nordeste do Brasil, ficou consolidada sua imagem como uma região de grandes problemas sociais e de violência urbana, que perdura até hoje. Muitos desses problemas foram resultado da ausência do poder público, somada à ocupação irregular da região, que acabou ficando à mercê de chefes locais e da atuação de grupos paramilitares (esquadrões da morte, milícias)A região também é conhecida pelo coronelismo, ou clientelismo, praticado pelos políticos locais muitas vezes com o uso da força. Por esses problemas, seus moradores acabam enfrentando estigma quando procuram oportunidades de emprego em alguns bairros da capital estadual, uma vez que, apesar de seu parque industrial, configura-se como uma região-dormitório, o que faz com que seus moradores enfrentem horas nos engarrafamentos diários nas vias expressas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Das regiões em que costuma ser dividido o Estado do Rio de Janeiro, é a segunda mais populosa, com mais de três milhões de habitantes, só sendo superada pela capital.”

Essas informações a respeito do cenário – local da pesquisa – são importantes tendo em vista a variação linguística “rurbana”, num contínuo de urbanização de que fala Bortoni-Ricardo, observada nos sujeitos participantes. Tal observação em muito contribuiu para a análise das respostas às questões propostas na intervenção, bem como para a compreensão das escolhas leitoras que os alunos fazem. Segundo a autora,

¹ Informações extraídas de Wikipédia

“em uma das pontas dessa linha do contínuo estão situados os falares rurais mais isolados; na outra ponta, os falares urbanos, que ao longo do processo sócio histórico, foram sofrendo a influência de codificação linguística , tais como a definição do padrão correto da escrita, também chamada ortografia do padrão correto de pronúncia, também chamado ortoépia, da composição de dicionários e gramáticas.” (BORTONI-RICARDO, 2014, p.51)

O contínuo de urbanização pode ser representado assim: (p. 52)

.....

Variedades	área rurbana	variedades urbanas
rurais isoladas		padronizadas

Em um dos polos estão as variedades rurais usadas pelas comunidades geograficamente mais isoladas, como Duque de Caxias. No outro polo, “as variedades urbanas que receberam maior influência dos processos de padronização da língua.” Utilizamos tal teoria para embasar algumas análise de questões escritas, que constam do capítulo 5.

As duas turmas de 8º ano possuem 23 alunos cada e a única turma do 9º ano, 20 alunos. Nelas não há alunos de idade avançada demais para a série/ano, o que os coloca num mesmo nível de interesses, sonhos e realidades. Para análise das entrevistas, o *corpus* pesquisado foi da turma 903, e encontra-se no anexo desse trabalho. A análise dessas entrevistas foi feita através de gráficos expostos e comentados no capítulo 5.1.2. Quanto às questões de interpretação e outras atividades escritas propostas, apenas algumas foram selecionadas para análise e anexadas ao corpo do trabalho, conforme mostra o capítulo da análise dos dados, logo abaixo:5.2.2.

A escolha das turmas se deu por dois motivos: primeiro por tratar-se de turmas em que lecionamos, com quem temos contato direto, o que facilitou o processo; o segundo por serem turmas dos anos finais, que já deveriam ter internalizado o processo de leitura, no entanto, de acordo com observação da prática pedagógica, mal sabem ler, terminam o ciclo sem se tornarem os leitores autônomos e capazes que almejamos, ingressando no Ensino Médio com sérias dificuldades, como comprovam os exames externos a que são sujeitos, aplicados pelo governo.

Vale ressaltar que a maioria desses alunos é oriunda de famílias de baixa renda, muitos sobrevivem apenas de bolsas oferecidas pelos programas de erradicação da pobreza do governo federal (motivo pelo qual vão à escola). Alguns vêm da zona rural de Xerém, município próximo à Duque de Caxias e não têm estímulo da família para leitura, já que essa mesma família, em sua grande maioria, não possui letramento.

4 – A INTERVENÇÃO E A ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, daremos um esclarecimento sobre a escolha dos textos bem como uma análise da estrutura e enredo de cada um deles. Descreveremos como foi realizada a intervenção assim como analisaremos os dados coletados na pesquisa primando chegar aos resultados alcançados.

4.1-Análise dos textos escolhidos

Os textos literários escolhidos para o desenvolvimento dessas atividades foram: *A menina de lá*, de Guimarães Rosa, *Tchau*, de Lygia Bojunga e *O menino que fazia verso*, de Mia Couto. Entre outras justificativas, a escolha se deu por acreditarmos que o homem vivencia emoções diversificadas e intensas, que podem marcar e mudar sua visão de mundo, por que ao ter contato com uma leitura, que se coaduna com um mundo que é conhecido, o leitor se identifica e se modifica, ampliando assim seu repertório de mundo. O sentido apreendido no texto nasce na cultura, uma vez que os valores em que circulam os textos trazem marcas sociais, históricas e ideológicas. A leitura do texto literário funciona como passaporte para que o leitor acesse as várias culturas, conheça diferentes regiões construindo e percorrendo caminhos que, somados constituem a grande história da humanidade.

A leitura desse e de outros textos literários é muito mais que distração, vai além do desejo de despertar o gosto pela leitura. Ela é capaz de auxiliar na constituição do sujeito, na compreensão do universo social e na construção do conhecimento de mundo, pois canalizam desejos ou angústias, transformados pelo discurso novo em algo novo. Em Guimarães, o aluno pode conhecer lugares novos, dentro do próprio país em que vive. É como se ele pudesse, através da leitura, acessar outros pensamentos, culturas, opiniões, regiões,

construindo a sua trajetória. E assim ele cresce e se constitui, se desenvolve, fica “sabendo”, como afirma Abramovich (1997)

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica...É ficar sabendo história, filosofia, direito, política ..etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula.

A autora afirma ainda que, embora a leitura possa ser pensada desvinculada da escola, a importância da escola em garantir o acesso à arte literária é indiscutível, já que é ela a mediadora entre o encontro dos alunos com o patrimônio cultural constituído da palavra escrita e, deve estar atenta à sua função. Daí, a escolha de autores como Guimarães que, ainda são considerados difíceis para nosso público escolar e que fala da morte; de Lygia Bojunga, que toca no tema da separação dos pais, assunto tão comum e polêmico entre os alunos e Mia Couto, que traz de um outro continente, em que se usa um mesmo idioma, as mesmas angústias e questionamentos de uma criança, também alguns dos mesmos confrontos familiares que nossos alunos vivenciam em nosso país.

TEXTO I

A menina de Lá, Guimarães Rosa

Nesta obra, o autor proporciona ao leitor o contato com o sobrenatural, o qual é responsável por provocar-lhe intensas reflexões. Fala sobre o tema da morte com naturalidade, embora cause estranheza aos ouvidos dos discentes por conta do vocabulário.

O Enredo

A menina de lá, narrativa de admirável sensibilidade poética, narra a história de uma menininha de quase quatro anos de idade, que, magnificamente, profere desejos, os quais, de maneira milagrosa, são atendidos. A princípio, os desejos realizados pela menina aparentam ser apenas mera coincidência do destino, porém, após fatos extraordinários ocorrerem, a garotinha passa a ser observada de maneira singular. O primeiro milagre realizado pela menina Maria, dita Nhinhinha, ocorreu quando ela, diante dos pais e Tiantônia, desejou que um sapo fosse ao seu encontro.

Por meio da leitura dessa passagem, no texto, é possível perceber certo estranhamento perante o ocorrido por parte dos familiares que, conseqüentemente, atinge a nós leitores. No entanto, esse fato inusitado pode ser considerado, até o momento, mero acaso. Alguns dias

depois, Nhinhinha expressa, em um sussurro, sua vontade de comer pãezinhos de goiabada e um novo evento inesperado ocorre. Novamente outro desejo da garotinha vai se realizar de modo inexplicável. No entanto, como o primeiro caso e os mais que se seguirão, o ocorrido não representa aos demais personagens e ao leitor fatos sobrenaturais, insólitos, mas são entendidos como coincidências do acaso.

Todavia, logo a Mãe adoeceu e não havia ali nenhum medicamento capaz de oferecer cura à sua enfermidade ou alívio às suas dores. Diante disso, Nhinhinha, sorrindo “veio vagarosa, abraçou a Mãe e a beijou, quentinha. A Mãe, que a olhava com estarecida fé, sarou-se então, num minuto. Souberam que ela tinha também outros modos”. (ROSA, 1972, p. 22). A partir daí, a família de Nhinhinha passou a compreender que a garotinha não era uma criança comum, porém um ser dotado de um dom sobrenatural que implicava realizar as suas vontades. Dessa forma, o Pai, a Mãe e Tiantônia decidiram guardar segredo sobre Maria, para que pessoas maldosas e interesseiras não aparecessem para tirar proveito do dom da menina. Em seguida, eis que surge um período de seca na região onde era localizado o sítio dos pais de Nhinhinha, fenômeno prejudicial à agricultura e ao plantio em geral. Por esse motivo, o pai da menininha pede a ela que faça chover e, assim, a garotinha desejou: “... queria o arco-íris. Choveu. E logo aparecia o arco-da-velha, sobressaído em verde e o vermelho que era mais um vivo côr-de-rosa” (ROSA, 1972, p. 23).

Pouco tempo depois, a garotinha adoeceu e morreu. A família ficou abalada, como se tivesse morrido uma parte deles. Nesse momento, Tiantônia contou que Maria, naquele dia do arco-íris, havia revelado que iria falecer e, portanto queria que fosse enterrada em um caixãozinho cor-de-rosa, com enfeites verdes brilhantes. A princípio, o pai não aceitou a ideia, mas após conversar com mãe, decidiram providenciar o caixãozinho da maneira escolhida pela filha: “... pelo milagre, o de sua filhinha em glória, Santa Nhinhinha” (ROSA, 1972, p. 24).

Estrutura do conto

A descrição do ambiente do conto é feita de maneira modesta, ou seja, sem descrições excessivas, mas apenas situando o lugar: “Sua casa ficava para trás da Serra do Mim, quase no meio de um brejo de água limpa, lugar chamado o Temor-de-Deus” (ROSA, 1972, p. 20).

A narrativa faz uso de um número mínimo de personagens, caracterizando-os com descrições rápidas e objetivas, com destaque na menina Maria, seu pai e mãe: “O Pai, pequeno sitiante, lidava com vacas e arroz; a Mãe, urucuiana, nunca tirava o têço da mão, mesmo quando matando galinhas ou passando descompostura em alguém. E ela, menininha,

por nome Maria, Nhinhinha dita, nascera muito miúda, cabeçudota e com olhos enormes”. (ROSA, 1972, p. 20).

Nhinhinha, principal personagem do conto, é descrita como uma criança consideravelmente diferente das demais. A garotinha não demonstra interesse por brinquedos e pelas demais brincadeiras infantis, mas vive isolada em seu espaço, em seus silêncios: “... não queria bruxas de pano, brinquedo nenhum, sempre sentadinha onde se achasse, pouco se mexia” (ROSA, 1972, p. 20).

As qualidades físicas conferidas à Nhinhinha, “cabeçudota” e “com olhos enormes”, são de extrema importância para inferirmos sobre as características psicológicas da garotinha, as quais são decisivas para o entendimento do conto. É possível atribuir ao vocábulo “cabeçudota” o sentido de pensar muito, ou seja, alguém de grande capacidade imaginativa e de muita reflexão. Já a expressão “com olhos enormes” pode ser entendida como a capacidade de reparar coisas que os demais não reparam: “Não que parecesse olhar ou enxergar de propósito” (ROSA, 1972, p. 20).

É possível verificar que esse é narrador ora em primeira pessoa, ora em terceira pessoa. No desenrolar da narrativa, depara-se com momentos em que o narrador se faz personagem da história e mantém diálogos com Nhinhinha, portanto o conto é narrado em primeira pessoa: “Outra hora, falava-se de parentes já mortos, ela riu: -“Vou visitar êles...” Ralhei, dei conselhos, disse que ela estava com a lua” (ROSA, 1972, p. 21-22).

Após alguns ocorridos, o narrador se retira como personagem da história e continua a contá-la com um olhar de fora dando, desse modo, espaço à narração, em terceira pessoa: “Nunca mais vi Nhinhinha. Sei, porém, que foi por aí que ela começou a fazer milagres” (ROSA, 1972, p. 22).

Entre as falas do conto é importante destacar a linguagem infantil, sempre presente no discurso de Maria, ao fazer uso de palavras no diminutivo e onomatopeicas: “...“Cheiinhas!” – olhava as estrêlas, deléveis, sôbre-humanas. Chamava-as de “estrelinhas pia-pia”. Repetia: - “Tudo nascendo!”” (ROSA, p.21, 1975). Outro tipo de linguagem de vital importância a discutir é a linguagem peculiar de Nhinhinha, um tanto incompreensiva ao mundo adulto, inclusive aos seus pais, que pode sugerir ao leitor a capacidade imaginativa e eufemística da garotinha de criar vocábulos e expressões: “Ele te xurugou?” [...] “Tatu não vê a lua” (ROSA, 1972, p. 20).

O conto de Guimarães Rosa versa sobre a curta vida de Nhinhinha, criança com um olhar diferenciado para com o mundo dos homens, observando-o atentamente e interferindo no mesmo, através de milagres, com o intuito de realizar seus desejos e ajudar sua família.

Com base na leitura e interpretação do conto, é possível compreender o significado do título e o emprego do advérbio “lá”: *A menina de lá*. Nhinhinha não pertencia ao mundo mortal, por conta de sua capacidade de realizar milagres e ser capaz de refletir de forma bastante madura sobre o que está ao seu redor, mas a um mundo espiritual ou sobrenatural, onde ela sempre afirmava que estaria brevemente, como mostra o trecho a seguir: “Outra hora, falava-se de parentes já mortos, ela riu: -“Vou visitar êles...” (ROSA, 1972, p. 21). A partir daí, entende-se que Nhinhinha pertencia a um lugar incerto e desconhecido à humanidade.

Não perdoaria meu professor se não tivesse sido apresentada, uma ocasião qualquer, a um texto de Guimarães Rosa, por isso cuido para não cair no erro com meu aluno e passar isso adiante. Além de um texto riquíssimo quanto ao vocabulário, próprio em Guimarães, o fantástico que tanto atrai os alunos é presente nesse conto, explorando o sobrenatural, provocando expectativa, surpresa e desejo de ler até o fim, não necessariamente medo. A atividade de ler o mundo é imprescindível para a atuação do ser humano em sociedade e isso se dá quando da leitura de *A menina de lá*.

TEXTO II

Tchau, Lygia Bojunga

Este conto trata da separação dos pais, tema recorrente na literatura infantil e juvenil a partir da década de 70. A separação em “Tchau” é vista sob a perspectiva feminina por meio dos sentimentos contraditórios de Rebeca, uma garotinha em meio à separação dos pais e também através dos sentimentos da mãe: dor, hesitação, a princípio, mas decisão firme de ir embora, ao final. É através da visão de Rebeca, a filha, a protagonista da história, que o leitor toma conhecimento do sofrimento do casal cuja relação foi se desgastando com o tempo. Ela testemunha a fraqueza da mãe diante dessa nova forma de amor que a domina por completo e a faz querer ir embora e também da fraqueza do pai, que busca o esquecimento do problema na bebida no álcool. Há, no conto uma inversão dos papéis familiares: eles parecem buscar na

filha o apoio de que precisam. É Rebeca, com tão pouca idade, que se torna a interlocutora da mãe e acolhe o pai em sua dor.

O enredo

“Tchau” conta a história de uma mulher (a mãe) que decide separar-se do marido e dos filhos para ir embora do país com o homem por quem havia se apaixonado. A filha mais velha, Rebeca, tenta fazê-la desistir. Rebeca é um nome que se origina do hebraico Ribgab (laço, rede), que, por extensão, quer dizer: aquela que une. Donatelo, o irmãozinho, por sua vez, vem do italiano e quer dizer: presente.

Os pais não são nomeados; são tratados por: o pai e a mãe. Rebeca, a personagem, também é a narradora, o que se explicita no capítulo final: seu bilhete ao pai que encerra o conto. A categoria semântica de base se encontra na oposição união vs separação. “_ Rebeca, eu vou me separar do pai: não tá dando mais pra gente viver junto. (...) _ O pai adora você, você não pode...” Para Rebeca, o casamento, a união é algo muito importante, assim como para o pai. Não há outra visão. São categorias de oposição. Outras categorias de oposição aparecem no texto: amor materno vs. amor filial: “Você não tá querendo entender: eu não tô deixando a Rebeca e o Donatelo: um dia eu volto pra buscar os dois.”; infantilidade vs amadurecimento: de repente, ao ter revelado o desejo da mãe, Rebeca é obrigada a amadurecer! Percebe que as coisas não eram como pensava: “Rebeca largou o castelo; olhou num susto para a mãe” Ela percebe que a situação parece incontornável: “_ Ai, não...” e, de repente, precisa encará-la de frente, agora sob outro ângulo: “Rebeca ficou olhando pro castelo desmanchado”. No nível das estruturas narrativas temos uma transformação de estado. Um sujeito está em relação de conjunção ou disjunção com um objeto.

A transformação é a mudança dessa relação. Se há dois tipos de objetos, as transformações serão também duas: de um estado inicial conjunto para um estado final disjunto e de um estado inicial disjunto para um estado final conjunto. No conto em análise temos, durante quase todo o tempo, Rebeca, o pai e Donatelo em conjunção com a mãe, mas há uma transformação de estado quando a mãe decide ir embora, deixando o marido e os filhos. Eles ficam, conseqüentemente, sem o objeto de valor mãe, passando a uma situação de disjunção. Ao mesmo tempo a mãe, que inicialmente estava em disjunção com o objeto amante (Nikos), passa, a partir deste momento, a uma situação de conjunção com ele.

Estrutura do conto

Toda estrutura narrativa estrutura-se em sequência canônica, que envolve quatro fases: manipulação, competência, performance e sanção. No caso de Tchau a manipulação se dá quando o pai tenta dissuadir a menina a fazer alguma coisa para que a mãe fique em casa, não vá embora; na segunda fase, em que um sujeito atribui ao outro o poder fazer, o pai lança sobre a filha a responsabilidade de argumentar com a mãe a fim de convencê-la a ficar, já que ela é tão parecida com a mãe. Na terceira fase ocorre a transformação principal da narrativa, em que se dá a despedida da mãe. E por fim a sanção que é o reconhecimento por um sujeito de que a performance de fato aconteceu, é o último capítulo em que o bilhete da filha explica que ela foi embora. “A mãe foi embora mesmo.”

Além de impactante e revelador, pois traz à tona algo real e próximo que nossos alunos têm vivido, o texto é rico de temas a serem abordados. É um texto atemporal que retrata dificuldades e situações humanas modernas, por isso mesmo bem vindo à sala de aula.

TEXTO III

O menino que escrevia versos, Mia Couto

O enredo

O conto de Mia Couto, inserido na obra *O fio das missangas*, aborda a relação entre poesia e infância. “O menino que escrevia versos” narra a estória de uma criança que, já tomada pela dor da vida e, ao mesmo tempo, buscando a saída no sonho, é surpreendida pela mãe sempre fazendo poemas. No entanto, tal fato não é recebido com alegria pela família, mas com preocupação, já que o pai, um homem simples, rude e sem estudos, conhecedor apenas da mecânica dos carros e não afeito a carinhos, “nunca espreitara uma página” (COUTO, 2009, p.131) exigira à mãe que o filho fosse examinado por um médico. O próprio irmão, criança também foi quem descobriu e contou aos pais que o menino fazia versos, como se aquilo fosse uma aberração.

Estrutura do conto

O conto é iniciado com uma sentença condenatória dita pela mãe ao médico para quem levava o menino: “-Ele escreve versos! Apontou o filho, como se entregasse criminoso na esquadra” (COUTO, p.131). Dessa forma, já podemos observar a concepção de poesia, e de escrita de uma forma mais geral, como um ato indesejado, uma espécie de mal, de doença, que desvia a pessoa acometida dos deveres cotidianos. Tanto que os termos pelos quais os

pais e o médico fazem referência ao menino se igualam àqueles utilizados para qualquer doente ou mesmo um criminoso.

É perceptível a forte aproximação, no conto, entre escrita, sonho e vida, a ponto de o menino afirmar para o médico, em certo momento, que o que está a fazer não é escrever, mas viver: “Isto que faço não é escrever, doutor. Estou, sim, a viver. Tenho este pedaço de vida disse, apontando um novo caderninho quase a meio” (COUTO, p. 133). Em outras palavras, o que podemos observar no conto em questão é uma estreita relação entre escrita e experiência.

No entanto, é importante observar que essa é a concepção apenas dos pais e, em princípio, a do médico, pois, para o menino, fazer versos se configurava como uma fuga das dores da vida, como entrada no universo do sonho. Em resposta à pergunta feita pelo médico sobre se algo lhe doía, o menino confessa: “-Dói-me a vida, doutor” (COUTO, p. 132). Logo depois, ele relata que, para escapar a essas tais dores, faz o que melhor sabe: sonhar.

A poesia do menino recai com uma força tão grande sobre a vida do médico que este, alegando à mãe que o caso era mais grave do que o imaginado, convence-a da necessidade de internação do filho e a faz, assumindo todas as despesas, no próprio consultório médico, para desfrutar de perto e cotidianamente da inventividade poética do menino. Leiamos o final do conto:

Hoje quem visita o consultório raramente encontra o médico. Manhãs e tardes ele se senta num recanto do quarto onde está internado o menino. Quem passa pode escutar a voz pausada do filho do mecânico que vai lendo, verso a verso, o seu próprio coração. E o médico, abreviando silêncios: -Não pare, meu filho. Continue lendo...(COUTO, p.134).

Neste último parágrafo, é reafirmada a forte relação entre escrita e vida; o que o menino lê, em seus versos, é, na verdade, o que sente: o seu coração. A escrita é uma espécie de amparo para a vida; essa vida que, para o menino, desde cedo, pulsa, dói. Podemos afirmar, ainda, que foi pela via da “função humanizadora” da literatura que se deu a aproximação entre o menino e médico. A literatura, aqui, seria humanizadora naqueles termos defendidos por Candido (1995), isto é, possibilitar o encontro com uma espécie de fabulação essencial a toda e qualquer pessoa, muitas vezes um confronto consigo mesmo e com o outro, à medida que a Literatura é essa experiência humana, esse evento transformado em (pela) linguagem (BOSI, 1998)

Vários temas podem ser trabalhados nesse texto: o papel da mulher na sociedade, outra cultura, a escolarização, a questão machista que ainda influencia nossos jovens de que

escrever versos é coisa de menina, os neologismos criados por Mia Couto etc. Um texto riquíssimo de temas e expectativas.

4.2- Oficinas de Leitura

Nossa proposta é trabalhar com as oficinas de leitura, cuja metodologia de base advém da abordagem metacognitiva do ensino das estratégias de leitura, a partir dos estudos de Girotto e Souza (2010). Trata-se de uma proposta didática em que o professor planeja o ensino dessas estratégias e por meio delas, visa formar leitores co-participantes, reflexivos e autônomos. Tal meta evidencia a compreensão do sujeito leitor-ativo diante da leitura literária, sem perder de vista as experiências e conhecimentos prévios desse leitor, levando em consideração o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade, a fim de inseri-lo no contexto literário ao qual tem direito.

Com essas atividades objetivamos atrair a participação do sujeito-leitor a fim de que ele possa engajar-se nessa prática cultural, mobilizando seu conhecimento prévio de mundo, linguístico e textual, fazendo-o interagir e tornando-o coautor da obra trabalhada.

As oficinas começam com uma leitura feita pelo professor em voz alta, pois as autoras acreditam que “são as conversas interiores com o texto que está sendo lido e o que passa pela nossa mente quando lemos que vai ajudar a criar um sentido para o texto.”(GIROTTTO, 2010) Não só as conversas com o texto, completamos, mas as conversas nos círculos de leitura, com o professor e as impressões dos outros envolvidos nessa leitura, ajudam-nos a criar esse sentido.

Para desenvolver as atividades utilizadas nas oficinas, as autoras estão ancoradas em (PRESSLEY. 2002), que afirma serem sete as habilidades ou estratégias no ato de ler: *conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese.*

O *conhecimento prévio* pode ser acionado pelo leitor a todo o momento da leitura do texto. Essa atividade de acionamento dos conhecimentos prévios interfere diretamente na compreensão da leitura, pois ao iniciar a leitura, o sujeito levanta hipóteses quando aciona seus conhecimentos, assim começa o processo da compreensão. Ao lembrar de fatos da sua vida ou da de outros, de situações vividas ou ouvidas, de situações que ocorrem no mundo,

ele aciona outra estratégia que é a *conexão*, que o ajuda a compreender melhor o texto lido.

Quando de uma interpretação ou informação, o leitor tira uma conclusão que o auxilia a compreender o sentido do que lê, assim, ele aciona outra estratégia: a *inferência*. Trata-se de uma suposição que não está clara no texto, mas que o leva e ler além, o “ler nas entrelinhas”.

Ao lermos, deixamo-nos envolver por sentimentos, sensações e imagens, que permitem que as palavras do texto sejam ilustradas em nossa mente. Realizamos, assim, a estratégia da *visualização*.

Uma habilidade que muito auxilia aos alunos na compreensão leitora é fazerem *perguntas ao texto*. Através das perguntas, os alunos percebem pistas que podem ser respondidas ao final da leitura.

Sem entender o que é essencial em um texto é quase impossível compreender seu sentido. Para isso uma habilidade importante a ser trabalhada com o aluno é a *sumarização*, para que extraiam o que é mais importante do texto lido. Por fim, a estratégia de *síntese*, trata-se de uma habilidade que vai além de resumir ideias, é nesse momento que o aluno vai poder construir seu próprio texto a partir do que entendeu da leitura. A partir de seus conhecimentos prévios, o leitor adiciona informações novas, compreendendo o texto de forma mais abrangente.

A intervenção pedagógica que ora propomos é direcionada, abordando estratégia por estratégia, usando o **conhecimento prévio**, como um “*guarda-chuva*” para todas as demais: **conexão** Texto-texto/ Texto-leitor/Texto-mundo; **Inferência**; **Visualização**; **Perguntas ao texto**; **Sumarização**; e **Síntese**. Dessa forma, priorizamos a leitura estratégica, pois a mesma não se concebe separada dos significados, do mesmo modo que a aprendizagem da leitura literária é foco de apropriação do sujeito, visando à formação de leitores críticos e em contínuo desenvolvimento.

4.2.1-Planejamento

Para ensinar as estratégias, as autoras sugerem que o professor adote os seguintes passos. Primeiro ele mostra rapidamente aos alunos como ele processa a leitura, explicitando e demonstrando determinada estratégia. Depois, com os alunos em grupo, em prática guiada de leitura independente, eles mesmos tentam colocar em prática ou reconhecer a estratégia no seu processo de leitura. Ao final da aula, o professor retoma, também

brevemente, aquela estratégia avaliando com os alunos o que conseguiram realizar. Aos poucos, os alunos vão internalizando as estratégias, tornando-se capazes de “ ampliar e modificar os processos mentais de conhecimento, bem como compreender um texto”. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 108)

O professor deve atentar para o cuidado com essa prática a fim de não “esvaziá-la” e sentido e transformá-la em mais uma atividade mecânica da escola. Primeiro é muito importante selecionar textos com bom nível de elaboração estética, depois, é importante compreender que as estratégias, como já dissemos, são um meio e não um fim, “ou seja elas são importantes para compreender os textos, para o processo de leitura, mas o fim é a própria leitura daquele texto, o que ele diz e como diz, a sua compreensão e interpretação é que deve ser o resultado da atividade. “(COSSON, 2014, p. 118)

4.2.2- O ato de ler (As etapas)

A oficina começa com a leitura em voz alta pelo professor, mostrando como os leitores pensam quando leem. São as *aulas introdutórias*, “onde professores e alunos praticam a estratégia juntos, em um contexto de leitura partilhada, refletindo sobre o texto e significando através da discussão” (GIROTTTO e SOUZA, 2010). Aqui o professor pode trabalhar uma ou duas estratégias de compreensão para a seguir orientar a prática guiada, momento em que os alunos vão explicar para os outros as estratégias que estão sendo feitas na leitura. Depois os alunos tentam *aplicar sozinhos as habilidades*, lendo individual e silenciosamente. Devem ser orientados pelo professor a anotar ao lado do texto os pensamentos, inferências etc. E o professor sempre conversa com os alunos a respeito de suas conclusões, seus achados.

A última etapa é *a avaliação e a conversa em grupo sobre o texto lido*. É o momento em que o professor avalia se os objetivos foram alcançados, a recepção de seus alunos e o envolvimento no ato de ler. De acordo com Girotto e Souza, o professor precisa ainda retomar o processo de leitura a fim de verificar o quê, para quê, como e em que momento os alunos utilizaram a referida estratégia. Nesse momento as avaliações escritas e/ou os vídeos das discussões, que falaremos logo abaixo, ajudarão bastante. Abaixo abordaremos cada uma dessas etapas mais detalhadamente, com algumas sugestões de procedimentos que acrescentamos.

4.2.3 -O registro

A fase do registro é o momento em que os participantes refletem sobre o modo como estão lendo e o funcionamento do grupo, assim como sobre a obra e a leitura compartilhada. Esse momento deve ser o último, ao final da leitura total da obra e pode ser feito coletivamente, em pares ou individualmente, sem que uma possibilidade elimine a outra.

As formas desse registro podem ser desde o diário de leitura, já bem conhecido, até um gráfico com todos os personagens ou uma linha do tempo para a história no caso de narrativas; (COSSON, 2014, p. 172) podem, ainda, ser relatorias de leitura escritos ou feitos em formato de vídeos (os alunos gostam muito), organização de uma performance ou evento como um coro, um sarau, um júri simulado, reescrituras finas diferentes e outras tantas estratégias.

4.2.4 -A avaliação

A avaliação pode ser feita com base nos elementos do próprio registro ou se criar outra. Por exemplo, pode-se dividir a turma em grupo e propor debates acerca de partes do texto. Esses debates podem ser filmados e passados para a turma posteriormente, a fim de que não só o professor os avalie, mas eles mesmos possam se auto avaliar.

A avaliação pode ser escrita, como já dissemos, a partir de questões que foram ou não trabalhadas na discussão oral e depois lidas para o grupo (Anexo). Isso pode ser feito individualmente ou em dupla. O mais importante é “que a avaliação não interfira naquilo que é essencial ao círculo de leitura e a qualquer processo de letramento literário: o encontro do leitor com a obra. (COSSON, 2014, p. 173-174)

Todas essas etapas foram aplicadas tendo como base os textos: “*A menina de lá, de João Guimarães Rosa*”, *Tchau, de Lygia Bojunga* e *O menino que escrevia versos, de Mia Couto*(ANEXOS) em turmas de 8º e 9º ano do CIEP Hilda do Carmo Siqueira, em Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro. Utilizando as oficinas de leitura, com algumas interferências e/ou modificações, respeitando as habilidades de leitura, o texto literário em sua integridade, considerando o conhecimento prévio do aluno e o ritmo de cada um deles, desejamos formar leitores literários, que além de compreenderem o texto lido e de se deleitarem com ele, utilizarão a leitura em seu contexto social.

A análise das atividades escritas, aplicadas a partir dos contos I, *A menina de lá* e III, *O menino que escrevia versos*, parte do princípio que a leitura se dá na construção do significado e busca aporte teórico em Apllegate (2002) que nos apresenta quatro diferentes níveis de leitura para investigar a capacidade do aluno em ler e compreender um texto:

(i) linear, que exige que o leitor apenas recorde o que leu, estando a resposta clara e literalmente no texto.

(ii) baixo nível inferencial, para o qual as respostas não estão óbvias no texto, mas podem ser facilmente detectadas, exigindo uma mínima conclusão ou inferência do leitor com base inclusive em informações do próprio texto. Este nível pode ser detectado a partir de quatro situações: (a) paráfrase (o leitor apenas “traduz” o texto); (b) estabelecimento de relações lógicas (o leitor faz uma pequena conexão identificando relações lógicas e básicas que existem entre ideias do texto); (c) detecção de informações (o leitor lida com detalhes em grande parte irrelevantes para a mensagem central do texto); ou (d) especulação (o leitor informa um conhecimento ou especula sobre ações dos personagens, sem, no entanto, transformar tais especulações em previsão lógica, com base em informações do texto).

(iii) alto nível inferencial, no qual o leitor faz inferências vinculando conhecimentos prévios com as ideias do texto e oferecendo uma conclusão lógica como resposta. Neste nível, o aluno: (a) concebe uma solução alternativa para um problema específico descrito no texto; e/ou (b) descreve uma motivação plausível que explica as ações dos personagens; e/ou (c) fornece uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação; e/ou (d) prevê um passado ou ação futura com base em características ou qualidades desenvolvidas no texto; e/ou (e) descreve um personagem ou uma ação baseado em acontecimentos de uma história.

(iv) inferencial reflexiva global, no qual o leitor faz reflexões sobre o texto como um todo, expressando e defendendo uma ideia relacionada com as ações dos personagens ou com o resultado dos eventos. Em tal nível, as respostas são geralmente voltadas para ideias mais amplas ou temas subjacentes que se relacionam com o significado do trecho a ser respondido, exigindo que o leitor discuta e reaja ao significado subjacente das situações como um todo. Neste nível, o aluno: (a) descreve a lição que um personagem pode ter apreendido com a experiência; e/ou (b) julga a eficácia da ação ou das decisões de caráter e defende o julgamento; e/ou (c) elabora e defende soluções alternativas para um problema complexo descrito em uma história; e/ou (d) responde concordando ou discordando de um personagem, baseado em uma avaliação lógica das ações ou traços do personagem da história. (APLLEGATE at AL, 2002, apud, MORAES, 2015, pp. 35-36).

Assim, na análise das oficinas que faremos logo abaixo, fundamentaremos as respostas dadas pelos alunos nesses quatro diferentes níveis.

5- A TEORIA EM PRÁTICA

5.1-Análise das oficinas

Este capítulo visa à descrição e análise das experiências de execução de uma proposta de intervenção que objetiva enfatizar a leitura literária na escola como um caminho para a

formação do leitor crítico, pensando a aula de literatura, conforme sugere Colomer (2007) : um espaço onde se questiona, dialoga e enriquece o mundo individual.

Nesse trabalho de intervenção, tentamos provar que o leitor compreende as obras, inicialmente, por sua experiência de vida e interage com ela resignificando-a, misturando suas experiência ao próprio texto literário, como explicita Colomer:

“...o leitor literário compreende as obras literários segundo a complexidade de suas experiências de vida e da sua experiência literária. A forma pela qual percebe a relação entre a experiência refletida na obra e a sua própria é essencial, de tal maneira que a especificidade da leitura “estética” própria da comunicação literária, frente à leitura “eferente”, que reclamam os outros tipos de textos, é seu apelo radical à resposta subjetiva do leitor. O que o leitor traz para o texto é tão importante quanto a contribuição inversa...” (COLOMER, 2010, p.133)

Oficina I: A menina de Lá: (Turma 903)

1º momento: (1ª aula) A história é contada pelo “youtube”, com imagens e fundo musical. A escolha dessa estratégia áudio visual de leitura se deu em virtude da extensão do texto. Como o texto é grande e com muitas palavras desconhecidas do repertório deles, optei pelo recurso visual, em que a história é lida e encenada por adolescentes no site:<http://www.youtube.com/watch> História de A menina de lá contada pelo youtube. O objetivo é o mesmo da leitura feita pelo professor, com o atrativo da encenação e do áudio, que prende mais a atenção. No entanto, antes do final do vídeo, a exibição é cortada e promove-se um debate acerca do assunto tema do texto.

2º momento: Nesse segundo momento, ainda na primeira aula, algumas perguntas são feitas, a fim de motivá-los a debaterem; “o porquê do título, a aparência da personagem principal, coisas assombrosas, os milagres da menina etc.(Essas questões são descritas no capítulo do desenvolvimento da oficina.) Muitos contaram suas experiências com assuntos de assombração e o que consideram de outro mundo. Alguns disseram que não podiam imaginar que “lá” se referia a outro mundo, outro planeta. Inicialmente julgaram a protagonista doente ou mesmo desequilibrada, depois consideraram as diferenças de cada um e o preconceito que gira em torno dos que sofrem com problemas psiquiátricos.

Em uma das falas, percebemos a mudança gerada pela reflexão do texto: “*é assim mesmo, professora, todo mundo que pensa diferente dizem que é maluco, até eu pensei que ela fosse doída, mas vi que ela era de Deus, fazia coisas boas e espertas...*” “*mas ela era mesmo maluca, não falava como a gente.*”, “*só por que não fala que nem a gente é*

maluca?” Vários assuntos foram debatidos: o que é ser normal, não somos todos iguais, a pobreza que poderia ter levado à menina a ter alucinações, as dificuldades da região em que moravam etc. Como o texto é rico em significação e abordagens temáticas, quanto mais nos estendíamos, mais os assuntos aumentavam. À medida que mais entendiam o texto, podiam ressignificá-lo.

3º momento: (2ª aula) Após o debate, o final do vídeo é exibido e eles podem então conhecer o destino da personagem, que muito os surpreende e choca, pois não é um final previsível, esperado. Novamente, mais um debate é feito, agora espontaneamente promovido por eles. Nesse momento, o papel do professor é unicamente de mediador, porque o texto já cumpriu o seu papel de despertar a reflexão.

Interessante observar que mesmo sem a produção escrita proposta, na qual trabalhamos alguns termos e palavras desconhecidas dos discentes, eles conseguiram inferir o sentido de muitas delas apenas considerando o contexto e as características – agora conhecidas – da personagem principal, Nhinhinha.

4º momento: (ainda na 2º aula) proposta de questões escritas. Nas questões de interpretação, não tiveram dificuldades, uma vez que muito do assunto havia sido tratado nos debates.

A interpretação contou com 8 questões cujo nível variou entre o linear e o de baixa nível inferencial. A primeira questão tenta reconhecer como o aluno usa a estratégia do conhecimento prévio e o que ele ativa cognitivamente ao lançar mão dessa estratégia. Mais de 80% respondeu que os sentimentos despertados pelo texto provocaram neles tristeza e decepção e que se lembraram de pelo menos ter ouvido uma história parecida de abandono, muitas vezes tendo eles mesmos como protagonistas. Os outros 20% disseram, de maneira geral, que não se remeteram a nada, ao usarem essa estratégia ou simplesmente deixaram a questão em branco.

As questões 2 e 3, ambas de baixo nível inferencial, buscam conhecer as inferências que o discente faz para reconhecer questões não explícitas no texto, mas que ele pode presumir, quando pergunta se as personagens eram religiosas e o motivo que levou o autor a escrever os vocábulos “pai e mãe” com letras maiúsculas. Não houve dificuldade na para responder à questão 2. Quase 100 % extraiu do texto elementos que comprovaram a religiosidade da família; já na questão de número 3 poucos perceberam a intenção do autor ao escrever os nomes “pai e mãe” com letras maiúsculas, sem nomeá-los. Somente 20 % deles afirmaram que “para o autor o que importava era Nhinhinha e bastava aos pais cumprirem seu

papel de pais da personagem principal”. Percebemos que embora de baixo nível inferencial, questões como essas ainda geram dúvidas e dificuldades. Talvez fosse preciso desmembrar a questão em subitens, a fim de tivessem pistas a mais para a elaboração da resposta ou, ainda, que esse assunto em particular tivesse sido melhor trabalhado nos debates orais.

A questão 4 tem o objetivo de trabalhar o vocabulário desconhecido do aluno e ainda levá-los a inferir o sentido das palavras, ainda que elas não façam parte do seu conteúdo vocabular ou não existam na língua. A maioria, 85% percebeu o sentido de todas as palavras destacadas, observando o contexto. Mesmo palavras que não existem na língua, que eram próprias do vocabulário infantil da personagem puderam fazer sentido para os alunos.

As questões 5 e 6 são também de nível linear, pois os alunos puderam extrair do texto, facilmente, registro de que Nhinhinha possuía entre oito e dez anos de idade e que o objetivo dos pais era que a filha fizesse chover na região, através de seus milagres.

As questões 7, 8 e 9 foram elaboradas com o intuito de que o aluno percebesse como podem tirar conclusões, ou seja inferir a partir de uma leitura atenta e observar como isso é feito por eles. A maioria afirmou que, embora a menina vivesse de certa forma feliz com os pais, ela não era dali, daquele lugar e seu relacionamento com os pais era superficial. No entanto no registro das respostas, observamos que só inferiram o verdadeiro sentido desse “lá” expressado no título do conto, poderia supor o céu ou outro planeta. Até que leram a parte dos milagres, nenhum deles percebeu Nhinhinha era especial e não pertencia àquele lugar. Não atribuímos falha à elaboração da questão, mas concluímos que esse foi o objetivo do autor ao construir o texto, o que permitia que os alunos fossem tecendo e construindo o significado real da história, à medida que iam ressignificando o que liam.

Oficina II : Tchau: (Turma 803)

1º Momento: (3 aulas) Passei para uma turma do 8º ano, com 23 alunos, o filme *Uma Babá Quase Perfeita*, que fala de um divórcio em que o ex-marido, tido como um irresponsável pela ex-esposa, é impedido pelo juiz de passar mais tempo com os filhos. Daniel Hillard não é um pai comum, ao saber que a ex-mulher procura uma governanta e babá para seus filhos, ele se apresenta para o emprego. Com uma peruca perfeita, um pouco de maquiagem e um vestido comportadíssimo, ele se torna uma devotada babá inglesa que é contratada de imediato. O pai, a partir disso, através de situações hilariantes e muito comoventes, constrói uma nova vida para sua família.

Após o filme, descontraído e interessante, promovi um debate, colocando-os em círculo, sobre o tema do filme: as causas da separação e a atitude do pai e da mãe. Desse encontro muitos se colocaram como filhos de pais separados e puderam, livremente, falar sobre suas experiências. Alguns condenaram a mãe, outros, porém a julgaram dura demais, talvez por que o filme faça mesmo esse recorte para que achemos graça e tenhamos compaixão do protagonista. Outros observaram que o pai, em muitos momentos, embora alegre e companheiro, representava um perigo para as crianças. “Mas também com um pai daqueles ninguém precisa de inimigos.”; “A mãe só estava preocupada com os filhos.” Etc.

2º Momento: (2 aulas) Promovi a leitura do conto Tchou, de Lygia Bojunga, pausadamente, até o capítulo 5 – antes do final. Essa primeira leitura feita pelo professor agrada muito ao aluno que participa mais atentamente. Após a leitura, conversamos sobre o tema do conto e, rapidamente, sem que precisasse alertá-los, muitos fizeram a ponte entre os temas - filme e conto. “ *Professora, é o mesmo tema do filme, mas aqui a mãe é legal!*”

Muitos questionaram, até se queixaram da atitude da mãe, condenando-a: _ “*Isso não é mãe não, querer ir embora largando os filhos pra trás.*” ; outros simplesmente silenciaram, talvez calando a dor do real com a ficção. Todas as vezes que trabalho esse texto em sala de aula, num primeiro contato, quase 100% é contrária à atitude da mãe. Nessa experiência uma aluna chegou a comentar, : “*Essa pelo menos disse tchau, a minha nem isso fez!*”

Passado esse momento de conversas, distribuí o final do conto e pedi que lessem silenciosamente. Era como se Rebeca estivesse ali dentro de nossa sala, lendo seu bilhete para o pai. Tantos comentários, alguns “desentendimentos”, pois uns já se colocavam ao lado da mãe. Um de nossos melhores alunos e o mais velho da sala disse: ”*Calma gente, essa mãe também é vítima disso tudo!*” E cada um queria avidamente colocar seu ponto de vista, mesmo os mais tímidos e os que, de início, sentiram-se afetados pela semelhança de situações.

3º Momento: (2 aulas) Pedi que criassem, em dupla, argumentos que apoiassem ou condenassem a atitude de cada mãe: a do filme e a do conto e que o grupo desse um final diferente para o conto. Para minha surpresa, eles pediram-me que pudessem alterar alguns capítulos também, o que permiti.

4º Momento: (2 aulas) Os alunos deveriam criar, em grupo, vídeos de 10 a 15 minutos, mais ou menos, entrevistando pessoas que já passaram por situações parecidas, coma aquela relatada no conto. Em aula, assistimos aos vídeos de cada grupo e lemos os finais

modificados, que nem sempre tinham um final feliz. Nesse momento todos refletiram e ponderaram sobre a atitude dos personagens, não só a da mãe, ouvindo os colegas que tinham opinião contrária e respeitando seu ponto de vista. Alguns disseram:” *Continuo pensando da mesma forma, professora, mas juro que não tinha pensado por esse lado.*”

A atividade despertou reflexão, levou à ponderação e à mudança de opinião ou consolidação dela. Ao compreenderem o texto e os múltiplos significados a ele atribuídos, os alunos puderam ressignificá-lo, como afirma LAJOLO(1998), quando o aluno é despertado para a compreensão enquanto “multiplicidade de significados”. Dentre as análises positivas dessa atividade, pode-se destacar o desenvolvimento, a maturidade da turma ao silenciar e dar ouvidos ao outro, o que antes não acontecia. Queriam ser ouvidos, sobretudo, ouvir a opinião do outro.

A partir desse momento, faremos uma breve análise das atividades escritas, propostas para o conto” Tchau”, lido e trabalhado com o oitavo ano.

Os argumentos em favor ou contrários à atitude da mãe refletiram o novo final do conto. A maioria, um total de 87% dos alunos, reuniram argumentos que condenassem a atitude da mãe de Rebeca. Parece ter havido uma comoção geral e quase todos, mesmo os que argumentaram em favor da mãe, propuseram um final diferente: em alguns casos, trágico, como a morte do pai e da mãe, em outros, feliz, com o retorno do casal e alegria dos filhos. É interessante notar que os que optaram pelo final trágico, pareciam não ver solução no caso e/ou reproduzirem a própria história. Uns optaram pelo perdão, mas outros foram enfáticos ao construir uma personagem que refaz sua vida sem oferecer perdão à mãe.

Abaixo alguns exemplos:

Exemplo 1:

Fim do conto: "Tchau"

Cap. 7 - Após sua partida

Depois que minha mãe foi, escrevi uma carta para meu pai para contar da partida da mãe, mas que ele não dirigisse sua preocupação para ela, mas deixada as mágoas e picanamente voltaria para casa, graças ao seu transeleiro e foi me deitar.

Logo pela manhã, constatei que papai não tinha dormido em casa e Donatello chorava em seu bofedendo com um pouco de leite, fiz a única coisa que me cabia no momento, liguei para tia, que logo que atendeu o telefone percebi que tinha chorado, então contei de nossa situação e ela disse que estava a caminho.

Assim que a campainha tocou, logo abri e avisei minha tia com os olhos inchados e apresentei a choro. Assim que me viu, me deu um beijo forte e vincente abraço, que correspondi no momento. Logo terminamos, ela falou que precisávamos conversar após ela nos dar um bom café de manhã, pois já estávamos famintos, e assim foi, então sentamos à mesa na mesa e ela começou a falar.

Cap. 8 - Ela não voltou

Minha tia usou quase minha mãe, como nunca havia usado antes e então disse as palavras que queria esquecer ou nunca ter ouvido, ela disse que meus pais não voltariam mais e que partiria daquele dia. Eu chorava com ela e com a tia, a única coisa que queria era chorar e então voltei perguntar a perg

Estyphelli

e minha tia também se entregou ao choro, ficamos bastante tempo chorando abraçados com o transeleiro, até que meu tio chegou, me deu um abraço calmoso e disse que precisava falar com tia em particular.

A curiosidade tomou conta de mim e resolvi escutar o que tanto falavam atrás da porta e a uma vez minha curiosidade levou-me aos prantos, eles estavam falando de dois enterros e um seria fora de país, então logo associei os fatos que mãe queria ter associado, e por um momento quis ver Donatello, que não entendia o que me acontecia naquela manhã.

Cap. 9 - Se quero a verdade

Então meu corpo tomou conta de mim e entre o escuteiro em que meus tios estavam conversando e entre meu primeiro e segundo passos da porta, botei com toda minha força, que eu queria e precisava saber de toda a verdade, de como meus pais haviam morrido.

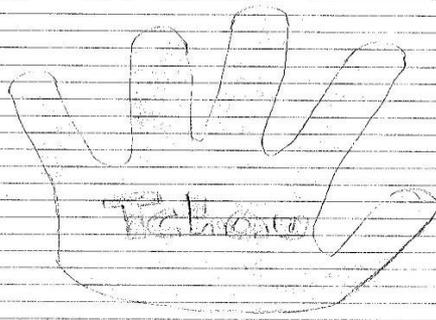
Minha tia fez uma cara surpresa, mas voltou a se recompor rapidamente, então pela primeira vez ouvi a verdade sobre os corredores de casa, tia disse que papai, me deu passadas, tinha ido ao bar para esquecer as mágoas e acabou morrendo em uma confusão que lhe custou a vida e mamãe estava me avisando a caminho de Paris, de que avião teria queda total e acabou caindo na

Cap. 10 - Meu último adeus

Estyphelli

Neste fatídico dia não me lembro de mais nada, após receber a notícia da morte de meu pai, apenas vouis correndo pelas corredores da casa com meus olhos inchados e acalorados procurando na cama de meus pais, e entre balanças, até como digei que os abraça e que a perdava, por... um remorso e para mim vou dar um simples..."

Luisa : Turma : 803



Exemplo 2:

Capit - Aida

Depois de ler a carta, foi procurar Rebecca, mas não a achou, então começou a ficar desesperado, não sabia o que fazer, então resolveu procurar Donatello, quando viu que estava dormindo.

Logo depois saiu à procura de Rebecca, e a encontrou no jardim chorando, tentou chegar mais perto, mas não sabia o que fazer.

Depois de um certo tempo observando, decidiu chama-la para dentro de casa.

Logo quando entraram Rebecca olhou para o pai e disse:

- Me leva ao aeroporto para ver a mãe?
- Acho melhor não Rebecca e não vai adiantar nada (disse o pai)
- Por favor, pai, por favor! (implorou Rebecca)
- Tá está bem, pegue o casaco e vá.
- Tá bom, pai.

Quando chegaram ao aeroporto avistaram a mãe de Rebecca fazendo o check-in, logo em seguida Rebecca começou a chorar e a mãe viu, então resolveu ir até ela para se despedir.

Enquanto sua mãe se aproximava, Rebecca correu em sua direção e lhe deu um abraço, e colheu em seu colo:

- Não vai por favor, te imploro, por favor!
- Não posso, Rebecca, entenda, e saiba que voltarei para buscar você e o Donatello, prometo.
- Não, se é assim, pode ir, mas não volte para nos buscar, a não ser que quiba perdesse seu tempo.

Em seguida pegou a bolsa da mãe e jogou na cara dela e pediu para o pai para ir embora e deixou sua mãe e os dois filhos, e mesmo assim ela foi morar com o cara que estava apaixonada.

Mãe denaturada, não ouça?

Kajoma

Exemplo 3

Todos os capítulos iguais

Cap. 7 - portão de embarque

A mãe, repleta de confusão, andava aflitivamente pelo corredor, à espera do seu avião destinado à Grécia. Ainda pensava com uma parcela de desesperamento, sobre o seu ato de abandono dos seus filhos. Seus pensamentos foram interrompidos por uma voz que ecoava no aeroporto avisando que o seu voo seria adiado.

A mãe passava, agoniada, pelo portão de embarque. Olhou uma última vez para o aeroporto, e deu um alto suspiro.

Cap. 8 - a criação

A mãe entrou, ansiosamente e silenciosamente, decidida a fazer uma surpresa. Andava pela casa, tentando emitir o mínimo barulho possível, ao abrir a porta do quarto de Nikos, avistou ele e uma mulher na cama, rapidamente fechou a porta e começou a chorar.

A mulher dizia:

- Quando ela vai chegar?

- Mais tarde, ainda tem o tempo.

A mãe abriu a porta bruscamente, causando um susto em Nikos e na mulher. A mãe chorava desesperadamente enquanto Nikos não demonstrava desesperamento. A mãe fechou a porta e voltou para o aeroporto com o intuito de voltar para a sua família.

Exemplo 4

Vitoria, p. 23

Cap. 7 - A vida Depois da mãe

Uma semana passou e a mãe ainda não voltou. Rebeca ainda ligava para ela todos os dias, quando ela voltava da escola e mandava uma mensagem de boa noite antes de ir dormir. Donato ainda chorava toda noite, perguntando quando sua mãe ia voltar e quando que seu pai ia parar de chegar em casa às 2 horas da manhã.

Mais duas semanas se passaram e a mãe não estava sumida por três semanas agora. O Donato não chora mais à noite e o pai não chega em casa às duas horas da manhã. Todos os fatos que tinha a mãe desapareceram, mas Rebeca ainda ligava para sua mãe todos os dias, ela parou de mandar mensagens para ela, achando que seria melhor salvar seu crédito para quando sua mãe aparecer. Seu pai ligou para a mãe e disse que ela não apareceu mais.

Depois de 9 meses do desaparecimento da mãe, Rebeca perdeu toda a esperança. Ela parou de ligar para sua mãe e duas roupas que estavam dentro de sua mala. O irmão de Rebeca tinha praticamente esquecido dela e seu pai já tinha achado uma namorada, uma mulher alta e loira que trabalhava com ele e sabia cozinhar muito bem.

Todos na família da Rebeca estavam felizes, até que um dia a campainha tocou. A Rebeca correu para abrir a porta, mas o sorriso que estava no seu rosto sumiu quando ela viu a mulher que estava na sua frente. A mãe dela estava mais escura do que antes e seu

cabelo mais, mas ela ainda tinha o rosto parecido com o da Rebeca, os olhos dela tinham um brilho que estavam faltando antes dela desaparecer.

— Eu voltei...

P.R. Rebeca não deixou a mãe terminar sua frase, ela bateu a porta com toda sua força. Ela fez certeza que a porta estava trancada antes de voltar para a cozinha onde o Donatelo estava ajudando o pai a fazer o almoço. Não era ninguém. A Rebeca disse quando eles perguntaram para ela, foi um engano.

É interessante perceber que o processo de leitura do texto literário vai além da leitura, propriamente dita. Além de todos os benefícios que traz ao aluno, a leitura pode ser transformadora do processo de escrita também. É o que vemos acima: alunos que quando são estimulados a escrever, resistem, querendo o mínimo possível, como se não tivessem o que dizer/escrever. O que vemos acima, gerado pelo estímulo à leitura, bem como pelos debates realizados nas oficinas, é um sujeito ávido por expressar-se através da escrita.

Oficina III: O menino que escrevia versos

O conto em questão foi proposto para o 8º e para o 9º ano. A escolha do conto, no 8º ano justifica-se por ser um bimestre em que o gênero conto foi trabalhado, como programa do currículo mínimo. Já no 9º ano, tratava-se de um gênero já conhecido por eles, assim a reflexão tornou-se mais madura. O desenrolar das oficinas foi igual para as duas turmas, no

entanto, para o 8º ano, a atividade proposta foi de produção de poemas, já que esse gênero foi trabalhado no bimestre anterior; para o 9º ano, as atividades escritas foram realizadas levando em conta as questões propostas de interpretação, constantes no anexo. As atividades orais, também descritas no anexo, foram trabalhadas com as duas turmas 803 e 903.

1º momento: Na atividade oral que inicia a oficina, o primeiro momento foi de retomada das características do gênero poema, a fim de que se lembrassem do que fora trabalhado anteriormente. Com as atividades orais antes e durante a leitura, nosso objetivo é despertar, nos discentes, curiosidade sobre o tema do conto e, ainda, perceber possíveis mudanças após a leitura do texto, como: o que você acha de quem escreve versos? Meninos devem escrever versos tanto quanto as meninas? Dentre outras, que nos permitiram detectar mudanças de opinião após a leitura do texto.

Com essas questões verificamos o que já sabíamos: o preconceito, sobretudo dos meninos, sobre a escritura de poemas. Algumas brincadeiras preconceituosas surgiram nesse momento e mesmo as meninas (após a leitura do texto integral) concordaram com a opinião do pai do menino, a qual afirmava ser “coisa de mariquinha” o escrever versos.

2º momento: Ao fazermos a leitura do texto, em voz alta, todos acompanharam em silêncio até o final. Após a leitura, os comentários giravam em torno da opinião do pai, no entanto, não parecia haver tanta concordância. *“também esse pai era muito chato e grosso, nem a mãe do menino ele tratava bem.”* Ao ouvir esse comentário por uma das meninas, esperava uma retomada dos meninos apoiando tal atitude do pai do menino, já que, em nossa prática pedagógica, percebemos atitudes preconceituosas e machistas, próprias do meio em que vivem, dos valores que concentram. No entanto, para nossa surpresa, o aluno mais rebelde da turma, que normalmente, inicia as brigas e lidera negativamente a turma disse: *“... qual é o problema de meninos escreverem versos isso também é coisa de macho. A gente escreve melhor que as mulheres., lembram do filme Prova de Fogo?”* Nesse momento, o aluno fez uma ponte com um outro filme exibido em sala de aula cujo assunto era superação e um personagem “traficante” gostava de escrever poemas.

Alguns, inicialmente, confundiram a atitude do médico: *“ Ih, professora, o que esse médico queria com o menino? Parece até aqueles padres da igreja católica que pegam os mais fracos.”* Isso pode referir-se a representação dos valores familiares preconceituosos, ou

ativação do conhecimento prévio para que fizessem coerente ligação entre a realidade e a ficção.

Esperando que outros temas fossem abordados, perguntei o que achavam da atitude da mãe. Alguns reconheceram suas famílias nessa atitude submissa da mãe, outros, sobretudo as meninas, afirmaram que mulher assim não existe mais. Nesse momento, conversamos sobre as diferentes culturas e qual o papel da mulher e da instituição família na cultura africana.

Para não nos atermos à análises do que debatemos, somente, passarei à análise de alguns poemas feitos pela turma 803, com 20 alunos. A proposta constante do anexo III, consistia em escrever um poema a partir da imagem de uma porta entreaberta, pela qual foram convidados a entrar. O objetivo era permitir que, através de versos, pudessem falar de seus sonhos, de suas expectativas para o futuro e deixar que dissessem ali o que não fora dito no debate. Uma atividade importante para o desenvolvimento da leitura crítica é a comparação entre textos de gêneros variados. Misturar textos de diversos gêneros faz com que o aluno pense a linguagem não somente como um módulo estanque, mas como um processo de construção de sentidos. Aqui, por exemplo, temos a imagem da porta (um texto visual e imagético), a produção textual abordando o gênero poema partir de um texto base cujo gênero é o conto.

Para minha alegria e surpresa, muitos poemas não se limitaram a poucas linhas, como normalmente se vê quando são estimulados a escrever o gênero poema. Muitos possuem mais de três estrofes de muitos versos. Parecia que, naquele momento, possuíam voz e queriam ser ouvidos. Havia muito o que dizer, que não fora dito oralmente. Cabe esclarecer que não foi exigido nenhuma característica do gênero como : rimas, formas fixas etc, no entanto, eles tiveram o cuidado de utilizá-las livremente.

Foram selecionados, portanto, apenas 5 poemas dos 20 analisados, para que não nos estendêssemos muito e também por que a maneira de abordar os vários temas se repetia de modo muito parecido. O registro foi feito apenas pelas iniciais do nome do autor, a fim de preservá-los.

Poema I: G. A.

Porta fechada

Cada porta que se fecha

É uma janela que se abre

Quem me dera ter uma chance
Para poder fazer minha arte
Queria ser bailarino
Quem sabe até cantor
Mas quem nunca passou por isso
Não sabe da minha dor
Infelizmente, vivemos nessa sociedade
Um lugar que te faz desacreditar
Só precisava de alguém
Que me ajudasse a poder sonhar.

O tema do preconceito, como se esperava, foi o que norteou as produções. Os sonhos que revelavam possuir, em sua maioria, esbarravam no preconceito que admitiam sofrer. Nesse poema, o aluno fala em ser “cantor e bailarino” livremente, ainda que não tenha revelado durante as atividades orais. Ele reconhece viver esse preconceito ao dizer: *Infelizmente vivemos nessa sociedade/ Um lugar que te faz desacreditar/Só preciso de alguém que me ajude a poder sonhar.*

Poema 2: P.S.

Sou incompreendido
Sou incompreendido
Me acho impotente
Ontem já tinha sorriso
Hoje está diferente
Não é que não goste de meus pais
É que eles não me entendem mais
Ele são hipócritas
E não me deixam falar
São muito irritantes
O que me resta é rimar

Não reconhecem o que faço
E criticam o que deixo de fazer
Eu me sinto um belo fracasso
E várias coisas que não quero ser.

O poema acima foi escrito por um aluno que se sente incompreendido. Possui pai militar e afirmou, na atividade oral, que se sente como o menino do conto, tolhido, triste por não ser compreendido nem poder falar ou fazer o que gostaria. No próprio rabisco, percebe-se insegurança quando coloca no papel seus pensamentos.

Poema 3: B. S.

Conquistando sonhos

A vida é como
Um vídeo game
Preciso zerar todas
As fases da vida.
Para conseguir seus sonhos
Precisa passar por fases
Uma das fases é entrar
Na porta dos sonhos
Dentro dessa porta
Terá um jeito de zerar a vida
Dentro dela terá seus sonhos
Que seguindo eles zerará a vida
Conseguindo zerara a vida
Você irá
Para um mundo muito melhor
Um paraíso.

No terceiro poema, há uma comparação entre a vida e o vídeo game, em que se reconhecem as “fases da vida” e se afirma que, do lado de lá da porta haverá uma maneira de “zerar a vida” para que seu sonho se realize. Para o eu lírico, só do lado de lá, no “paraíso” é possível construir um mundo melhor. Parece haver uma referência à vida e à morte. É interessante perceber como internalizam o estudo do gênero poema e fazem uso de seus recursos. Utilizam rimas, formas fixas e figuras de linguagem de maneira muito simples, mas, ao mesmo tempo, profunda para dizer o que sentem e pensam.

Poema 4: N.G

Minha porta

Vejo uma porta se abrindo,
Uma simples porta, não,
A minha porta
Dentro dela eu viajo
Nela tem amores e diversão
E há quem diga
Que essa terra já foi mal habitada
Na minha porta todos são felizes,
Emoção é o que não falta
Livre de preconceito
O amor é o que reina
Nessa terra tão sensata.

Nesse poema, o aluno vê a vida de forma mais positiva que o anterior, quando afirma que “na porta dele” é possível viajar, amar e se divertir. O interessante é que ele fala que “*há quem diga/ que essa terra já foi mal habitada*”. Aqui parece haver um reconhecimento de como fora antes de perceber essa “porta”, mas que, agora, esse eu lírico se vê mais “sensato”. Novamente outro poema que dá importância ao tema do preconceito, confirmando o que havíamos dito antes.

Poema 5: N. S.S.

(Sem título)

Não sei falar

Não sei expressar

Em palavras, impossível

O meu sonho é corrigível?

Eu imagino uma porta

Que se abre toda torta

Que quando aberta

É uma realidade paralela

Eu imagino minha mãe

Do outro lado do mndo

E quando tento chegar

Me perco em um segundo

Tudo que sempre quis

Era ver minha família unida

Pois sei que sem ela,

Eu não seria feliz.

Até agora não consegui

Ver minha família feliz

Quando eu conseguir

Vai ser igual a um gol

Todo mundo vibrando

E, com emoção, chorando!

O aluno, autor desse último poema, usa os versos do conto para reproduzir sua insatisfação quanto à união familiar. Trata-se de uma menina abandonada pela mãe, que não vê futuro promissor para sua vida, quando da abertura de sua porta.: “*Eu vejo uma porta toda torta...*” Ela fala do seu sonho: ver sua família unida e feliz, mas não acredita nessa possibilidade. O eu lírico vive em contradição, assim como o menino do conto ao afirmar “*...que adianta ter voz se quando falo não sou ouvido?*” .

Quanto às questões de interpretação aplicadas ao texto III (ANEXO III) e respondidas pelo 9º ano, fizemos a seguinte análise, baseando-nos em quatro diferentes níveis de leitura propostos por Applegate (2002). A primeira questão, que aborda o tema da variação linguística, de grande importância para sala de aula, leva os alunos a perceberem a importância da variação no contexto literário e também a reconhecerem em sua cultura.

A segunda questão faz distinção entre tema e assunto, baseado no descritor D6 da Matriz Curricular do Ensino de Língua Portuguesa. A habilidade que pode ser avaliada por meio deste descritor refere-se ao reconhecimento pelo aluno do assunto principal do texto, ou seja, à identificação do que trata o texto. Para que o aluno identifique o tema, é necessário que relacione as diferentes informações para construir o sentido global do texto. Trata-se, segundo Applegate, de baixo nível inferencial, “para o qual as respostas não estão óbvias no texto, mas podem ser facilmente detectadas, exigindo uma mínima conclusão ou inferência do leitor com base inclusive em informações do próprio texto.”

A terceira questão, de nível linear, faz uma afirmativa sobre as características do personagem principal do conto, o menino. Embora seja uma questão que exija nível linear, em que o aluno apenas recorre ao que já leu no texto, o discente reconhece, no comportamento do menino e no relacionamento dele com a família, sua própria história, isso permite que ele vá a fundo à caracterização do personagem. Essa questão foi respondida facilmente pelos alunos do 9º ano e nenhum deles pediu a ajuda do professor.

Nas próximas questões, de 4 a 6, o aluno é estimulado a recorrer ao seu conhecimento prévio e ainda lembrar o que foi comentado no debate, atividade oral durante e antes da leitura a fim de responder à questão. São questões de retorno ao texto, de baixo nível inferencial, já que o aluno pode encontrar com facilidade, no texto, a resposta adequada. A habilidade que pode ser avaliada nessa questão, relaciona-se à localização pelo aluno de uma

informação solicitada, que pode estar expressa literalmente no texto ou pode vir manifesta por meio de uma paráfrase, isto é, dizer de outra maneira o que se leu.

Na questão 4, 90 % dos alunos responderam que o pai era ignorante e a mãe submissa demais e ainda não entendia muito bem o que estava acontecendo, por isso apoiou a atitude do pai. Os 10 % restantes não responderam ou disseram que a decisão do pai era hipócrita e não ele entendia das coisas da vida. Na quinta questão, todos atingiram a resposta esperada e afirmaram que o pai julgava que o menino fosse “mariquinha”. Na sexta questão, as respostas também foram satisfatórias e giraram em torno de respostas como: “ quando o pai era pequeno, vivia no meio de mecânicos; significa que o avô do menino era mecânico e por isso seu pai também tornou-se um.

Para Kato (1987), o leitor ideal seria aquele que conseguisse adequar os dois tipos de processamentos, isto é, confrontar os dados do texto percorrendo as marcas deixadas pelo autor, com os conhecimentos prévios socialmente adquiridos, de modo a construir o sentido do texto através da interação texto x leitor x autor, o que se viu nas questões acima.

Já a questão 7 exige que se compreenda, segundo o texto, o que é , para o menino, personagem principal do conto, a importância do ato de escrever. É preciso que o aluno volte ao texto e ainda “informe um conhecimento ou especula sobre as ações dos personagens, sem, no entanto, transformar tais especulações em previsão lógica, com base em informações do texto.” (APPLEGATE item “d” nível baixo de inferência)

5.2-ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Neste capítulo, faremos uma primeira análise dos questionários (ANEXOS) aplicados nas turmas, a fim de conhecer os sujeitos da intervenção, seu gosto pela leitura, seu conhecimento e sua capacidade de monitoramento das estratégias de leituras. Depois, faremos uma exposição dos resultados alcançados com as atividades escritas aplicadas, no processo da intervenção..

O objetivo do questionário, além de conhecer os sujeitos da intervenção, é levar o aluno a pensar sobre a leitura, coletar dados que comprovem que nosso aluno não tem lido ou lê pouco e quando lê não compreende ou se interessa pela leitura, avaliar que estratégias ele

tem usado para essa atividade leitora, identificar suas dificuldades e seu posicionamento diante do texto.

Retomamos aqui, as perguntas que fizemos no início dessa pesquisa: O que tem levado o jovem a ler menos? Ele de fato tem lido menos? Que fatores sociocognitivos estão envolvidos no processo da leitura que o fazem gostar ou não de ler? Ele não gosta de textos literários ou não os conhece? Os textos que lhes oferecemos são suficientes e eficazes para seu convívio social?

Baseado nas estratégias metacognitivas, o questionário possui 12 questões divididas em: o conhecimento do sujeito, o conhecimento da tarefa e o conhecimento das estratégias, ou seja, qual o grau de dificuldade dele para com a leitura; a função da leitura, os tipos de leitura que realiza, seu relacionamento/envolvimento com ela e o que ele aciona para compreensão dessa atividade leitora.

Foram respondidos 20 questionários por uma turma do 9º ano, do CIEP 098.

1) **Você consegue aprender com facilidade ou com dificuldade? Justifique sua resposta.**

Na primeira questão constatamos que 10% dos alunos têm facilidade, pois se dedicam à leitura, prestam atenção e relem o que não entendem. 30% têm facilidade na maioria das vezes, com textos “fáceis” e pequenos. 30% têm dificuldade quando leem sozinhos, precisam da leitura do professor. 30% têm dificuldades, mas não souberam justificar, o que mostra que é preciso empenho por parte dos alunos, é preciso querer aprender a gostar de ler e que nem sempre ele está disposto ou é estimulado a isso.



Gráfico 1. Facilidade/dificuldade na apreensão da leitura

2) Quando você lê um texto, costuma entendê-lo com facilidade logo na primeira leitura ou precisa lê-lo mais vezes? Explique.

A segunda retoma essa dificuldade e/ou facilidade e pergunta quantas vezes o aluno precisa ler o texto para compreendê-lo melhor. 65% responderam que precisam reler o texto pelo menos duas vezes para compreendê-lo melhor. 20% disseram que dependendo do tamanho do texto, leem uma ou duas vezes. 15% afirmaram que só precisam ler uma única vez para entenderem o suficiente.

Pela discrepância dos dados alguns responderam desinteressadamente ou não têm noção do que seja compreensão. A grande maioria, no entanto, reconhece que é necessária uma leitura mais atenta, sobretudo dos textos mais densos, o que comprova que o discente tem consciência do processo e de suas falhas.



Gráfico 2. Sobre o número de vezes que se lê para compreender um texto.

3) Quando lê, você sente que aprende e compreende melhor o texto de que maneira?

- () ouvindo música
- () sozinho e em silêncio
- () com os colegas, discutindo, interagindo
- () lendo em voz alta

() ouvindo outra pessoa ler.

Na questão acima, levamos em conta o contexto sócio cultural do aluno, sua idade e o que o atrai para entender o que o faz sentir-se bem, à vontade ao ler e que contribui para a compreensão dessa leitura. Lembrando que são diferentes, vivem contextos outros e que o processo leitor pode usar estratégias variadas para atingir seus objetivos. Assim, permitimos que ele assinalasse uma ou mais alternativas que respondesse a questão.

Para minha surpresa, apenas 17,07% assinalaram o primeiro item: *ouvindo música*. Em sala de aula, todos pedem, diariamente, para ouvir música enquanto estão fazendo as atividades, assim imaginava que prefeririam ler, ouvindo música. O que não é verdade. “*Sozinho e em silêncio*” foram 21,95%. O que se comprovou na aplicação das oficinas.

“*Lendo em voz alta*” também se comprovou na oficina uma preferência, no entanto, na entrevista, menos de 22% (5 alunos) assinalaram essa predileção, os outros 39,03% nos surpreenderam, já que assinalaram “*ouvindo outra pessoa ler*”. Por um lado, comprovamos a estratégia de Girotto, que afirma a preferência dos alunos pela leitura do professor, por outro lado, muitas vezes não sentem-se à vontade em grupo, interagindo, apontando para os vários níveis de leitura que numa mesma classe existem. “*Com os colegas, interagindo*” assinalaram somente 9,75%, o que corresponde a apenas 4 alunos.

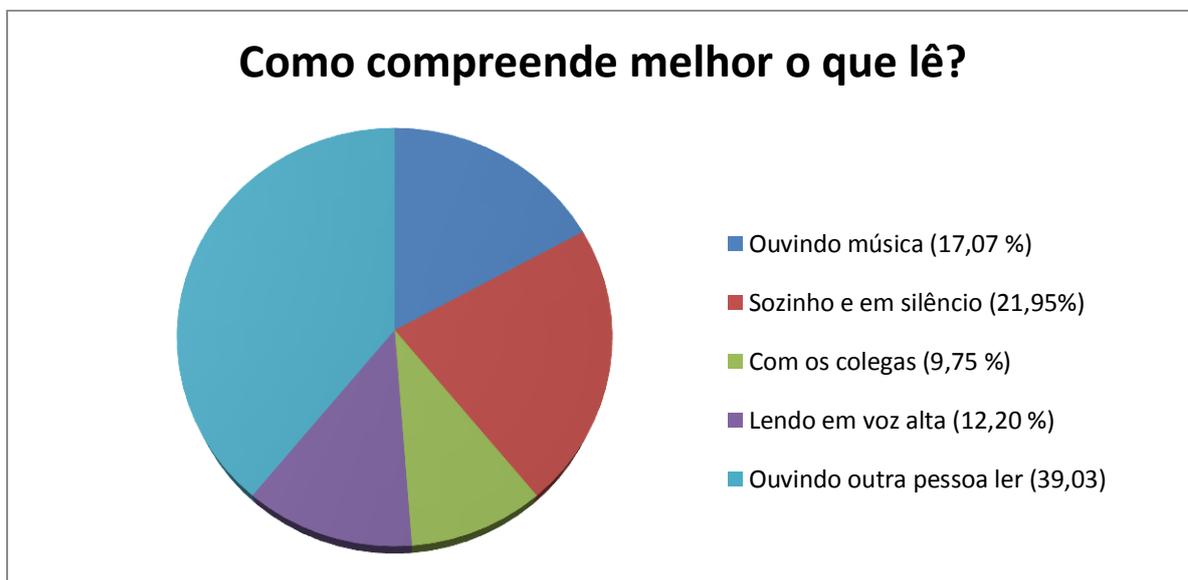


Gráfico 3. Sobre a compreensão da leitura

4) Você gosta de ler?

Os 70% que responderam SIM, justificaram que ler “o deixa mais calmo, ativa sua imaginação, o faz conhecer lugares e pessoas (personagens) novos, o faz interagir com as pessoas, passar o tempo, também permite escrever mais e melhor, é interessante”. Dois alunos responderam de forma mais completa e disseram: “ler faz interagir com a história, sentir as emoções dos personagens e leva a lugares que não se conhece, com o qual se identifica, distrai e faz aprender palavras novas, pode imaginar-se dentro de uma aventura”.

Os 30% restantes, que responderam negativamente sobre o gosto pela leitura, afirmaram que: “não gosto de ler, é perda de tempo, acho muito chato ler, não tenho paciência para leitura, tenho preguiça de ler ou acho sem graça”. Essas respostas nos fazem perceber que o gosto pela leitura, nesses alunos, ainda não foi estimulado ou que muitos deles associam a leitura ao esforço, ao trabalho, às atividades escolares, não ao prazer.

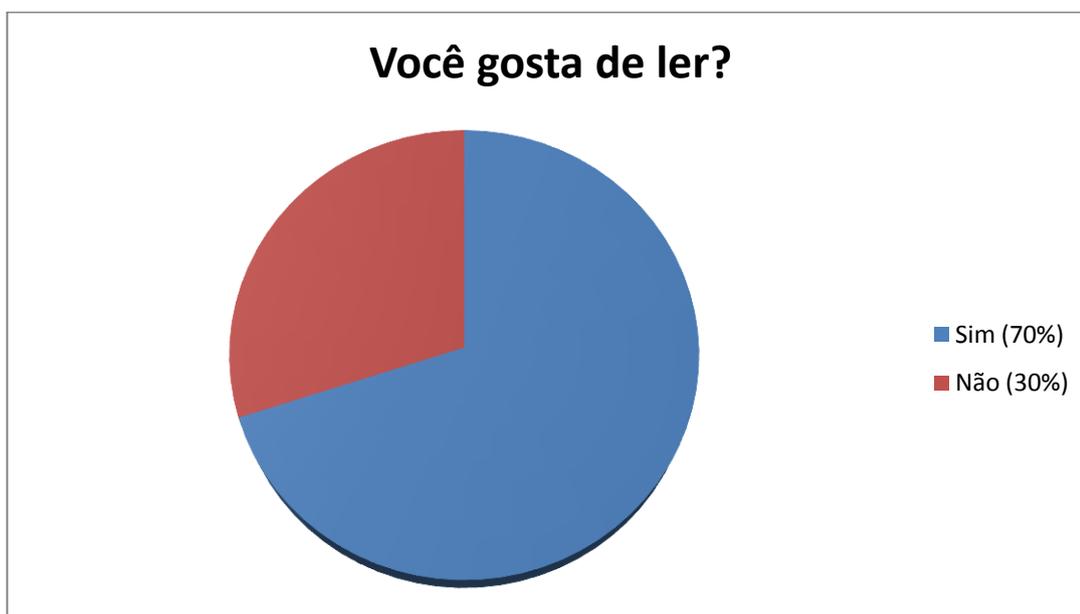


Gráfico 4. Sobre o gosto pela leitura

5) Você acha fácil ou difícil ler? Explique.

Nessa questão, 70% responderam que acham fácil ler e 20% , difícil. Desses 70% que disseram ser fácil, o que corresponde a 14 alunos, somente 4 justificaram dizendo “posso ativar a imaginação”, “ me sinto parte da história e vivo aquela leitura como se fosse comigo.”, “Só tenho que ter paciência e interesse, se o livro for interessante eu leio sem

problemas.”, “ Por que já entendemos os sons e as palavras.” Os 10% restantes afirmaram que depende do tipo e do tamanho do texto e da explicação do professor.

Percebe-se uma coerência entre as respostas dessa questão e da questão anterior, uma vez que 70% dos gostam de ler, e 70% julgam a leitura fácil. No entanto essa “facilidade” ou “dificuldade”, para eles, está vinculada ao processo de decodificação, não ao de compreensão leitora.

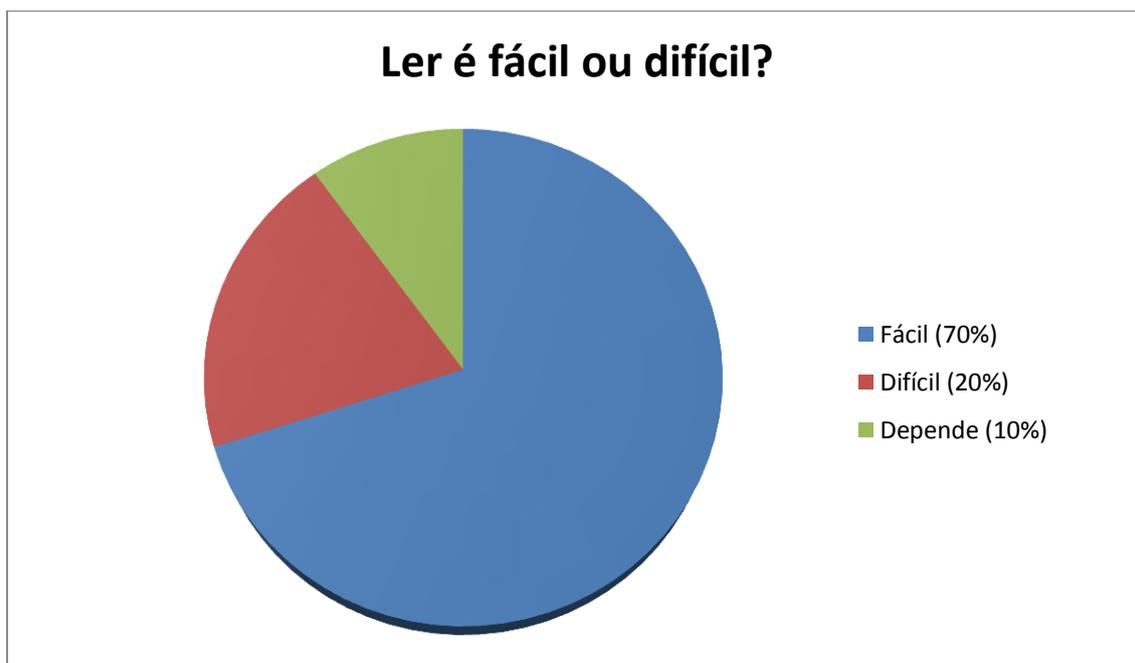


Gráfico 5: Sobre facilidade ou dificuldade de ler

6) Você lê sozinho ou só quando a escola indica?

Parece-nos que essa questão não ficou clara para os alunos. Pela realidade pedagógica em que vivemos e o resultado alcançado, constatamos que eles não compreenderam a pergunta feita. O vocábulo “sozinho” fez com que entendessem que são capazes de ler individualmente, no entanto o que desejávamos saber referia-se ao fato de lerem por vontade própria ou apenas os títulos indicados pela escola. (Perguntar Prof Lino)

Percebemos, ainda, que a leitura a que os discentes se referem pode estar relacionada às leituras que fazem nas redes sociais e não ao tipo de literatura a que nos referimos, uma vez que a sala de leitura está sempre vazia, e quando perguntamos quanto ao tipo de leitura que têm feito, dizem somente nas redes sociais ou computador. Há contradições, uma vez que verbalmente, afirmam não gostar de ler, que ler é chato.

A maior parte, 70% afirmou ler por conta própria, com frequência e a menor parte, só lê quando estimulado pela escola: 30%.



Gráfico 6: Sobre o estímulo e à frequência com que realizam a leitura

7) Ao precisar ler um texto, você define antes seus objetivos? Cite um objetivo.

Nessa pergunta, indagamos aos alunos a respeito dos objetivos que traçam, ou não, ao lerem. Após a resposta: sim ou não, solicitava-se que eles citassem um objetivo e o resultado foi: 65% afirmaram que definem objetivos, 20% não definem objetivo algum e 15% não entenderam ou não quiseram responder. Dos objetivos que citaram, temos: “Para responder as questões dos exercícios propostos pelo professor, para entender melhor o texto, para buscar informações e conhecer o assunto do texto e para saber as respostas das questões de interpretação. Dois chegaram a dizer que antes de lerem o texto, leem a pergunta, para conseguir encontrar logo a resposta. Os alunos compreendem a importância da definição de objetivos, no entanto, para eles, o principal objetivo da leitura é cumprir alguma atividade escolar.



Gráfico 7: Sobre os objetivos da leitura

8) Que tipos de leitura você faz sem que ninguém lhe solicite?

A próxima pergunta se refere aos tipos de leitura que fazem, buscando investigar que tipos de leituras os alunos buscam por vontade própria, sem indicação de alguém. A variedade de gêneros foi surpreendente: romances, aventura, suspense, HQ, poemas, terror, jornais e revistas etc. Os discentes afirmaram gostar desses tipos de leitura, por conta de seu assunto, por que estimulam sua imaginação, por que servem de passatempo, entre outros.

Embora conheçamos o público que pesquisamos, quase todos religiosos, provenientes de uma região carente da baixada fluminense, pertencentes a um contínuo *rurbano* como afirma Bortoni-Ricardo - já citado na fundamentação teórica, em capítulo anterior - surpreendemo-nos com o alto percentual de leitura bíblica, uma vez que esse tipo de leitura prima pela norma culta e utiliza muitos termos arcaicos de difícil compreensão. Atribuímos esse resultado positivo ao grande número de impressões bíblicas em linguagem atual, de acessível leitura. Constatamos que nosso aluno tem contato com o padrão culto da língua, em maior proporção do que acreditávamos e se dá ao prazer da leitura quando esse não lhe é imposto ou cobrado.

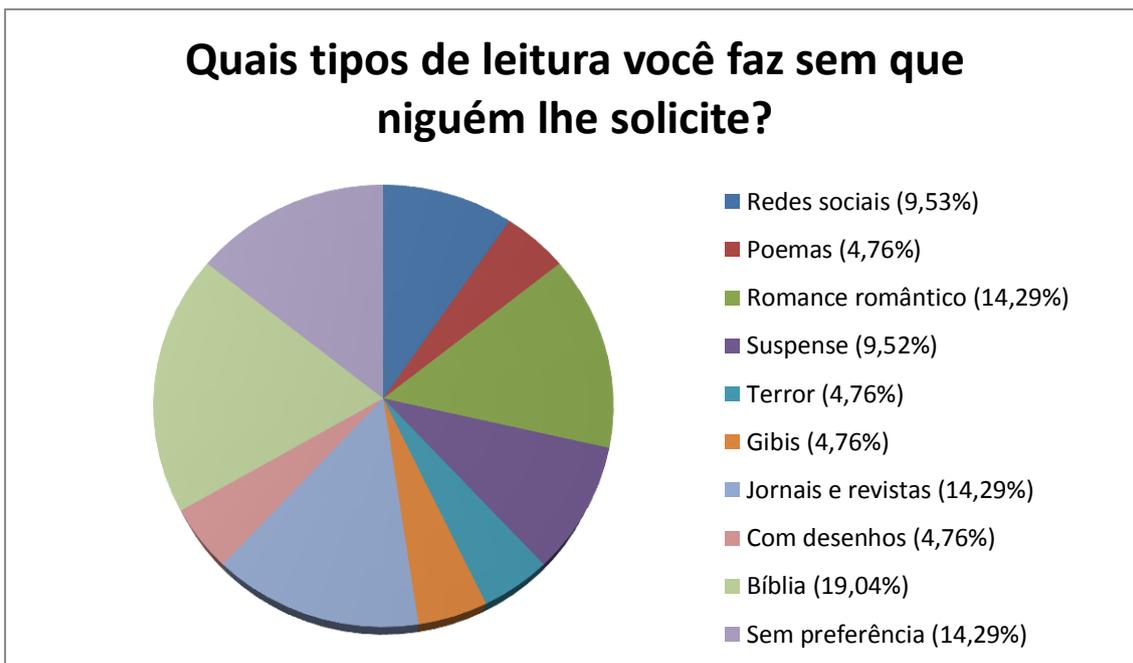


Gráfico 8: Sobre as escolhas leitoras.

9) Para você, qual a função da leitura. Marque com um X quantas alternativas quiser.

- () **Obter mais conhecimento sobre as coisas.**
- () **Divertir e entreter.**
- () **Passar o tempo.**
- () **Realizar tarefas na escola.**
- () **Conhecer outras histórias**
- () **Não tem função, é perda de tempo.**

Na questão que perguntamos sobre a função da leitura, deixamos os alunos à vontade para marcar mais de uma opção.

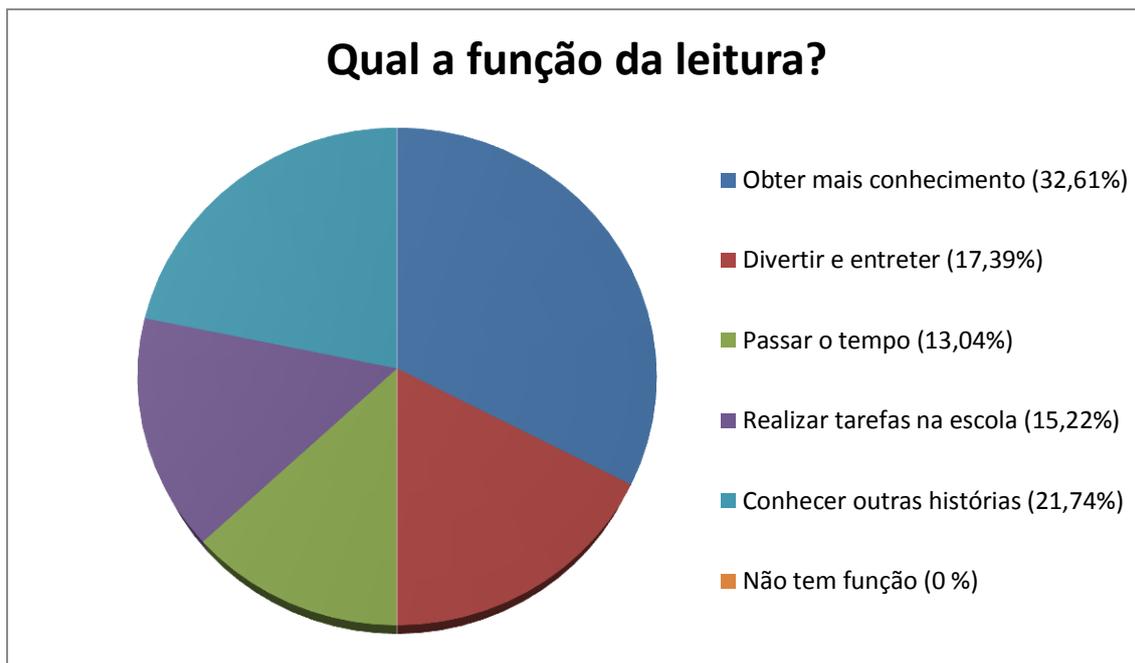


Gráfico 9: Sobre a função da leitura

Constatamos que 32,61% dos 20 alunos afirmaram que a função da leitura é permitir aos leitores obter maior conhecimento, o que é muito positivo. As outras duas mais assinaladas, referem-se ao conhecimento de outras histórias e à diversão e o entretenimento, o que prova o deleite e a fruição de que falamos em nossa fundamentação, provocada pela leitura eficaz. Ainda nos preocupamos com o grande número de alunos que vincula a leitura à realização das tarefas escolares, somente.

Atribuimos esse índice ao trabalho do mediador, que, como revelam as pesquisas, tem sido muito mais ligado à prática escrita, provavelmente ao pretexto do ensino da língua, do que ao processo prazeroso e descobridor da leitura. O fato de nenhum aluno assinalar que a leitura não possua função prova que o discente compreende a utilidade da leitura, embora não perceba, ainda, que ler por prazer pode levá-los a alcançar todos os objetivos que ele assinalou e torná-lo um leitor proficiente e maduro.

10) Quando você está lendo, consegue identificar se está compreendendo a leitura?

SIM

NÃO



Gráfico 10: Sobre a percepção da leitura

A questão avaliada no gráfico acima mostra se os alunos têm controle da sua compreensão durante a leitura. Uma grande parcela desses alunos, 75%, afirma conseguir compreender o que lê, mais um número ainda expressivo entre 20 e 25% afirma que não consegue ou algumas vezes apenas. Percebemos uma contradição quando do levantamento feito nas questões propostas de interpretação textual, na intervenção aplicada. Muitas vezes, oralmente, o discente consegue expressar com proficiência a respeito do que lê. Sabe interpretar e até intervir e/ou propor mudanças, no entanto, na hora em que coloca na modalidade escrita a interpretação do que leu, sua resposta não condiz com o que de fato gostaria de expressar ou prova que ele não entendeu o que leu. Essa questão é preocupante porque evidencia que o caos nos dados de interpretação textual de nossos alunos pode estar vinculado não somente à compreensão textual, mas ao processo da escrita.

11) Quando você percebe que não está compreendendo o texto ou parte dele, o que faz?

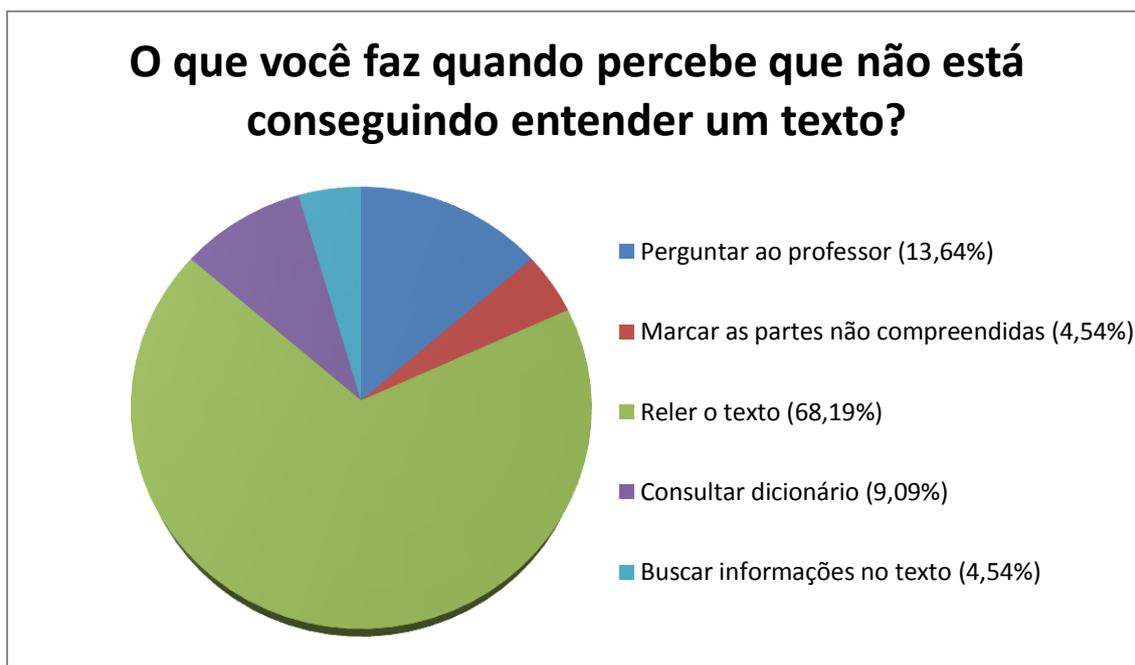


Gráfico 11: Sobre percepção da compreensão da leitura

Nosso desejo ao propor essa pergunta foi detectar se os alunos podem autonomamente recorrer a outras atitudes para resolver o impasse da não compreensão textual. Os dados não conferem com nossa prática em sala de aula, uma vez que um número expressivo de 68,19% dos alunos afirmou rer o texto e só depois solicitar a presença do professor.

Em nosso dia a dia, nas escolas públicas, nosso aluno não demonstra autonomia na leitura, pelo contrário, ele pergunta sobre a questão antes mesmo de ler o texto e quando sugerimos que ele leia/releia, há uma resistência muito grande. Ele pergunta, inclusive, se “é pra marcar X ou se que escrever alguma coisa”. Isso demonstra que ele sequer procura entender o enunciado e recorre ao professor, talvez por preguiça de tentar entender ou insegurança.

12) Na realização interpretação textual, que estratégias você utiliza para chegar à compreensão?

- () Faz anotações ao lado do texto.
- () dá uma olhada rápida antes de começar a leitura.
- () Usa dicionário para conhecer o sentido de algumas palavras.
- () Busca informações específicas no texto
- () Relê a parte que não foi entendida.
- () Pronuncia em voz alta as partes mais difíceis
- () Planeja a leitura.

- () Ignora as palavras desconhecidas.
- () Tira conclusões sobre possíveis significados
- () Pensa em algo que já conhece para comparar com o que lê

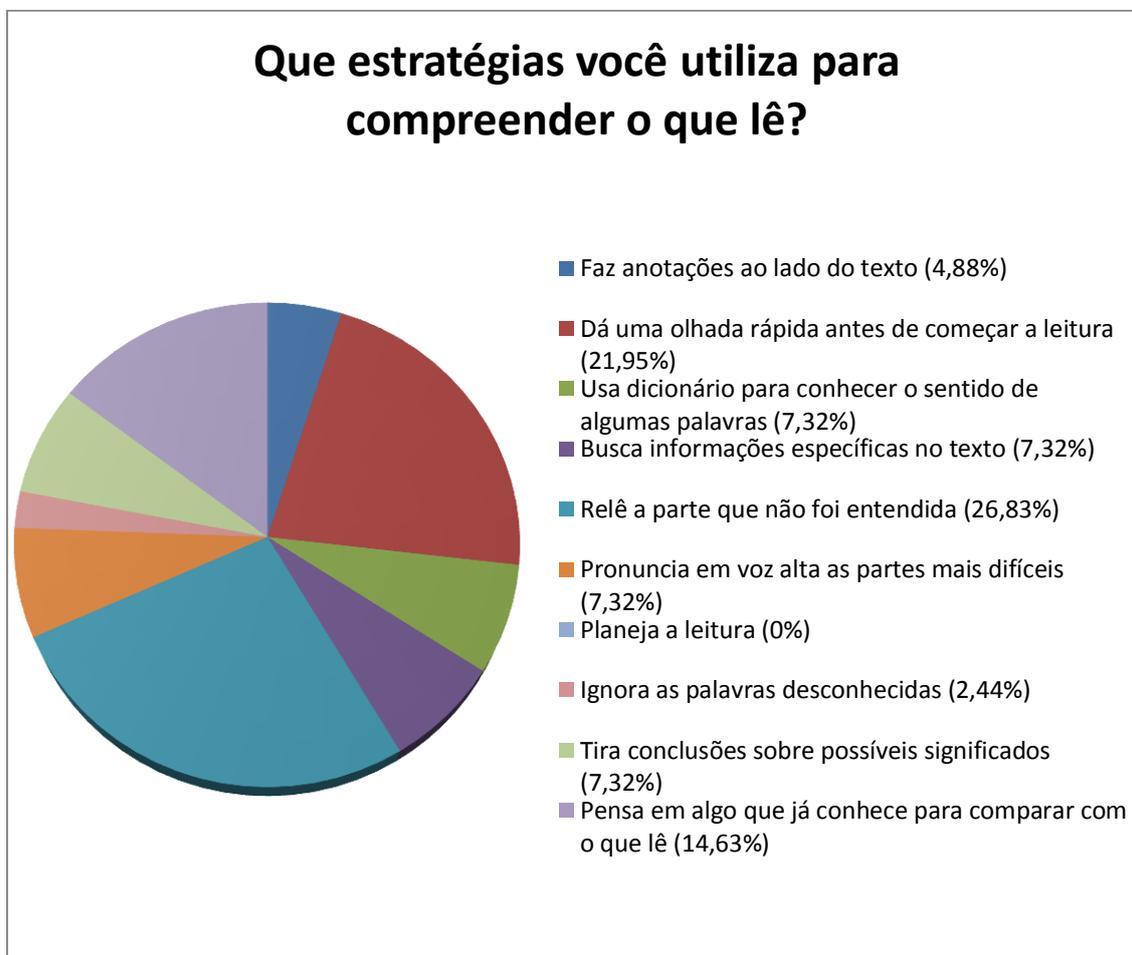


Gráfico 12: Sobre as estratégias para compreensão leitora

Na última pergunta objetivamos conhecer as estratégias que utilizam quando da não compreensão do texto e constatamos que, mesmo inconscientes, eles utilizam estratégias, sobretudo a de releitura, 26,83% . Embora, como afirmamos na análise do gráfico anterior, a realidade muitas vezes não condiz com a prática, percebemos que os alunos sabem o que fazer, ou seja, conhecem as estratégias de que podem lançar mão para tentar compreender um texto. A grande surpresa dessa avaliação foi, sem dúvida, assinalarem a estratégia de “pensar em algo que já conhecem para comparar ao que lê”. Possivelmente, o que o aluno não perceber é que ele tem muitas estratégias a seu favor, mas isso ainda não foi desenvolvido ou estimulado nele. Nota-se ainda que não sabem como planejar uma leitura, daí a importância do professor trabalhar as estratégias de leitura como ferramentas para o processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, ao final desta pesquisa, que a leitura é essencial para integrar e dar aos sujeitos acesso à vida social, pois proporciona experiências, enriquece a linguagem e permite um desdobramento significativo de aptidões orais e comunicativas, o que humaniza o indivíduo. Não podemos mais, em pleno século XXI, considerar que nossos alunos chegam aos anos finais sem saber ler além da mera decodificação. Mais do que isso: não devemos permitir que nossos alunos saiam da escola sem compreender logicamente o que leem, sem poder ressignificar a leitura e, tampouco, que não tenham sido apresentados proveitosamente ao texto literário em toda sua abrangência.

A escola ainda enfatiza a “educação pela literatura”, quando o texto torna-se espaço intermediário para atividades outras que não consideram a polissemia da obra literária. Propomos uma “educação para a literatura”, como afirma Lajolo (apud AMARAL, 1986, p. 5), em que o aluno seja despertado para a compreensão do texto enquanto multiplicidade de significados, dentro das esferas cultural, ideológica, social, histórica e política, tornando-se, assim, participante do processo da leitura construindo significados e se (re)significando.

Para abordar textos literários é necessário trabalhar com a ideia de letramento literário na escola, com o objetivo de adotar estratégias para serem usadas nas aulas de leitura com textos literários, a fim de que o aluno seja atraído pela leitura do texto e se envolva com ele. A leitura literária é feita de protocolos e convenções que precisam ser ensinadas. Isso reforça o posicionamento de Lajolo (1998) quando enfatiza que os leitores só obterão êxito em sua tarefa de atribuir sentido aos textos literários se a escola lhes proporcionar um bom domínio das convenções e dos protocolos do texto literário.

Todos: professores, governo, entidades educacionais, família, de um modo geral, precisam entender que é necessário e urgente pleitear caminhos que levem nossos discentes a atingirem a compreensão leitora, ampliando seu vocabulário, evoluindo seus níveis de aprendizagem, seus domínios de cidadãos críticos capazes de modificar a realidade à sua volta.

O professor, sobretudo, precisa se dar conta de sua importância no processo de formação de leitores, o que implica que ele seja também um leitor, pois é o mediador entre o livro e o leitor na escola. Assim, deve promover o diálogo acerca da obra literária, para exercitar a liberdade de expressão dos alunos, dando voz a eles, não permitindo mais a interpretação unívoca, ditada pelo livro didático e por ele próprio. Assim, a literatura poderá cumprir sua(s) função(ões).

A troca de ideias e a pluralidade de significados construídos a partir da realidade do aluno devem marcar o trabalho com a literatura. O convívio regular com os textos literários pode resultar em mudanças do ponto de vista da apropriação da língua, já que, ao final do ano letivo, a maioria dos alunos envolvidos nas atividades com leitura de textos literários revela maior interesse pela leitura, mais facilidade na organização de ideias e enriquecimento vocabular. O contato com esse domínio discursivo colabora positivamente para as práticas da escrita e ainda para maior segurança na produção oral. Por isso é necessário e urgente criar atividades em que o ensino da leitura de textos literários seja feito em sala de aula com base na compreensão, na enunciação, na atribuição de sentidos.

A escola deve ensinar mais que literatura, deve ensinar a ler literatura. “Ler literatura, um trabalho que se sobrepõe ao ensino da leitura formando alunos como cidadãos da cultura escrita”, como afirma Colomer. Dentro desse propósito maior que é a formação do cidadão, encontra-se a finalidade da educação literária: a formação do leitor competente.

Urge que a escola repense seu posicionamento frente à leitura nas salas de aula, para que não incorra no erro de fazer da leitura mero pretexto para o ensino de língua, tampouco esqueça que o processo da leitura não depende tão somente da sensibilidade do aluno e não precise ser sistematizado ou ensinado, como afirma Pauliukonis (2012):

A escola não pode iludir-se com a ideia de que a interpretação ou a produção textual seja um dom que depende, principalmente, da sensibilidade do aluno. Ao contrário, essa é uma prática que, com um método sistemático, tem de ser apresentada pela escola para ser, paulatinamente, apreendida pelo aluno.

Ao pensar em meu aluno como cidadão, não posso negar-lhe o prazer estético da literatura, que auxilia na formação de um leitor proficiente, crítico, e capaz, não só de compreender o que lê, mas interagir e agir sobre o que lê. Capaz de fazer suas próprias críticas, discordar dos textos “prontos” e construir seu pensamento por si só, sem medo de ousar, tomar decisões, criticar, opinar e reagir ao que julgar incorreto. Assim ele será proficiente, também, para construir seus próprios textos com autonomia e autoria, de tomar decisões e de participar ativamente da sociedade em que vive. Para isso, é mister um comprometimento maior e real das instituições escolares, bem como de seus professores no intuito de desenvolver a prática leitora, a fim de que seus alunos possam ser levados ao domínio do processo, através do texto literário, inclusive..

Esse trabalho espera incentivar a reflexão necessária para o exercício de um tratamento didático que considere a riqueza da linguagem plurissignificativa dos textos literários, sempre buscando tornar a leitura dos textos literários um “processo de formação de

um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo” (COSSON, 2009, p.120), um aprendizado crítico da leitura literária.

Os resultados de nossa pesquisa constataram que, embora haja um número expressivo de alunos que saem da escola sem se tornar leitor proficiente, conforme registram as pesquisas oficiais do governo, muitos dos que se submeteram à intervenção proposta neste trabalho, ao terem contato real e significativo com o texto literário, foram por ele transformados, não somente no que concerne à fruição, ao deleite da leitura literária, sobretudo ao que concerne à capacidade de compreensão leitora e ao domínio da linguagem.

Os resultados das entrevistas, em que buscávamos conhecer o público leitor com o qual trabalhávamos, revelaram que o problema da leitura, ou falta dela, não está necessariamente ligada à falta do gosto pela leitura, nem à falta de leitura propriamente dita. É diretamente proporcional à falta de conhecimento do texto literário em sala de aula, ou seja, os alunos não gostam de ler por que o que lhes é oferecido, em sua grande maioria, são textos referenciais, que não os atraem, sobretudo por que estão sempre servindo de base para uma atividade escrita de interpretação, que não lhes interessa. Enquanto isso o acesso ao texto literário é restrito, ou mesmo nulo, não permitindo ao discente o convívio com a literatura.

Assim, ratificamos a necessidade de continuar buscando descobrir caminhos adequados para a “inevitável escolarização da literatura” (SOARES, 1999, p. 20) e, que, dessa forma, o texto literário receba, no contexto escolar, uma abordagem que respeite suas especificidades e que explore a riqueza da multiplicidade de sentidos que carrega, permitindo ao discente exercer o que lhe é de direito: o direito à literatura, não mais aquela forma inacessível e distante da sua realidade.

Não podemos privar nossos alunos desse direito, já que uma grande parte deles já foi privada de bens primários de sobrevivência. Ao elegermos a leitura literária como bem essencial à vida, favorecemos a inclusão deles e a compreensão do que significa viver em sociedade. Entendemos, desde o início dessa dissertação, que esse é o dever da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo. 14ª Ed. Cultrix *Digital Source*.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 400p.
- _____. **Questões de Literatura e Estética: A teoria do romance**, 5. ed. São Paulo, Hucitec, 2002.
- BOJUNGA, Lygia. **Tchau**. São Paulo. Ed. Casa Lygia Bojunga, 2004.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris . **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo. Parábola Editorial., 2003.
- BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo. Cultrix, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1997.
- CÂNDIDO, Antônio. Vários Escritos. **O Direito à Literatura**. 3ª Edição. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. São Paulo. Global, 2007.
- _____. **A formação do leitor literário**. São Paulo. Global, 2003.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo. Contexto, 2014.
- COUTO, Mia. **O fio das missangas** São Paulo. Companhia das Letras, 2004.
- DALVI, Maria Amélia, **Literatura na escola: propostas didático-metodológicas**. In: DALVI, M.A., REZENDE, N. L., JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.) São Paulo. Parábola, 2013.
- ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. O leitor-modelo. In: ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Trad. Marleine Cohen; Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GERHARDT, A. F. L.M., ALBUQUERQUE C.F. & SILVA I.S. **A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino**. Ciências e cognição. V. 14, nº 2, 2009.

GIROTTI, Cyntia e SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, Renata (Org.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. Por que estudar literatura? São Paulo. Parábola, 2012.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1989.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes. 15ª Ed, 2013.

_____. **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Pontes, 1993.

_____. **Abordagens da leitura**. Scripta. Belo Horizonte, vol 7. N,14, 2004.

KOCH, I. V & ELIAS, V. M. **Ler e compreender – os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo, Ed. Cortez, 2002.

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

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Editora Ática, 1993.

_____. **Usos e abusos da literatura na escola.** São Paulo. Ed. Globo, 1998.

LIMA, Luiz Costa (Org.) **A literatura e o leitor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas: sobre leituras e escritos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, Literatura e escola.** São Paulo. Martins Fontes, 2ª ed., 2001

MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática para o discurso literário.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, Análise de gêneros e compreensão.** São Paulo. Parábola Editorial, 2008.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária.** 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso.:** princípios e procedimentos 6ª ed. Campinas. São Paulo. Pontes, 2005.

_____. **Discurso e Leitura.** 4ª ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP

PAULINO, M. G. R. **Letramento literário:** por vielas e alamedas. Revista da Faced/UFBA, Salvador, n.5, p.56, 2001.

PAULIUKONIS, M. A. L. **Texto como discurso: a formação do leitor crítico.** Revista do programa de Pós Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Nº9, p. 9-19 – Jan – Jun 2012.

PERROTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura.** São Paulo: Summus, 1990.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura.** São Paulo, SP: Editora 34, 2008.

_____. **A arte de ler** ou como resistir à adversidade. São Paulo:Ed. 34,2009.

REZENDE, Neide Luzia *et all* (Org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo:Alameda, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos e inclusão social**. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.

ROSA, Guimarães.**Primeiras Estórias**.São Paulo. Nova Fronteira, 2001.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. IN: DALVI M.A. (Org) **Leitura de literatura na escola** . São Paulo. Parábola, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____.**Leitura na escola e na biblioteca**. 4ª Ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos Teóricos e estratégias de leitura de leitura**: suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler** . Traduzido por Deise batista. Porto Alegre. Ed. Artes Médicas Sul Ltda, 1989

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Perspectivas de escolarização da leitura literária**. In: A escolarização da leitura literária. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____ **A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil**. In: de EVANGELISTA, Aracy, et al. (Orgs.). A Escolarização da Literatura: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Luis Marques de & CARVALHO, Sérgio Waldec de Carvalho. **Compreensão e produção de textos**. Petrópolis Rj. Ed. Vozes, 8ª edição, 1995.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. São Paulo. Difel, 2009.

WALTY, Ivete Lara Camargos. **Literatura e escola**: antilições. In: Evangelista,

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história literária**. São Paulo: Ática, 1989.

_____ **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo. Contexto, 1998.

ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

_____. **A leitura na escola. In: Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Org. Regina Zilberman. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ANEXOS

Anexo I - Textos e Atividades

TEXTO I

A menina de lá

Guimarães Rosa

Sua casa ficava para trás da serra do Mim, quase no meio de um brejo de água limpa, lugar chamado o Temor-de-Deus. O Pai, pequeno sitiante, lidava com vacas e arroz; a Mãe, urucuiana, nunca tirava o terço da mão, mesmo quando matando galinhas ou passando descompostura em alguém. E ela, menininha, por nome Maria, Nhinhinha dita, nascera já muito para miúda, cabeçudota e com olhos enormes.

Não que parecesse olhar ou enxergar de propósito. Parava quieta, não queria bruxas de pano, brinquedo nenhum, sempre sentadinha onde se achasse, pouco se mexia. – “Ninguém entende muita coisa que ela fala...” dizia o Pai, com certo espanto. Menos pela estranhez das palavras, pois só em raro ela perguntava, por exemplo: – “Ele xurugou?” – e, vai ver, quem e o quê, jamais se saberia. Mas, pelo esquisito do juízo ou enfeitado do sentido. Com riso imprevisto: – “Tatu não vê a lua...” – ela falasse. Ou referia estórias, absurdas, vagas, tudo muito curto: da abelha que se voou para uma nuvem; de uma porção de meninas e meninos sentados a uma mesa de doces, comprida, comprida, por tempo que nem se acabava; ou da precisão de se fazer lista das coisas todas que no dia por dia a gente vem perdendo. Só a pura vida.

Em geral, porém Nhinhinha, com seus nem quatro anos, não incomodava ninguém, e não se fazia notada, a não ser pela perfeita calma, imobilidade e silêncios. Nem parecia gostar ou desgostar especialmente de coisa ou pessoa nenhuma. Botavam para ela a comida, ela continuava sentada, o prato de folha no colo, comia logo a carne ou o ovo, os torresmos, o do que fosse mais gostoso e atraente, e ia consumindo depois o resto, feijão, angu, ou arroz, abóbora, com artística lentidão. De vê-la tão perpétua e imperturbada, a gente se assustava de repente. – “Nhinhinha, que é que você está fazendo?” – perguntava-se. E ela respondia, alongada, sorrida, moduladamente: – “Eu... to-u... fã-a-zendo”. Fazia vácuos. Seria mesmo seu tanto tolinha?

Nada a intimidava. Ouvia o Pai querendo que a Mãe coasse um café forte, e comentava, se sorrindo: – “Menino pidão... Menino pidão...” Costumava também dirigir-se à Mãe desse jeito: – “Menina grande... Menina grande...” Com isso Pai e Mãe davam de zangar-se. Em vão. Nhinhinha murmurava só: – “Deixa... Deixa...” – suasibilíssima, inábil como uma flor. O mesmo dizia quando vinham chamá-la para qualquer novidade, dessas de entusiasmar adultos e crianças. Não se importava com os acontecimentos. Tranquila, mas viçosa em saúde. Ninguém tinha real poder sobre ela, não se sabiam suas preferências. Como puni-la? E, bater-

lhe, não ousassem; nem havia motivo. Mas, o respeito que tinha por Mãe e Pai, parecia mais uma engraçada espécie de tolerância. E Nhinhinha gostava de mim.

Conversávamos, agora. Ela apreciava o casacão da noite – “Cheinhas!” – olhava as estrelas, deléveis, sobre-humanas. Chamava-as de “estrelinhas pia-pia”. Repetia: – “Tudo nascendo!” – essa sua exclamação diletta, em muitas ocasiões, com o deferir de um sorriso. E o ar. Dizia que o ar estava com cheiro de lembrança – “A gente não vê quando o vento se acaba...” Estava no quintal, vestidinha de amarelo. O que falava, às vezes era comum, a gente é que ouvia exagerado: – “Alturas de urubuir...” Não, dissera só: – “... altura de urubu não ir”. O dedinho chegava quase no céu. Lembrou-se de: – “Jabuticaba de vem-me-ver...” Suspirava depois: – “Eu quero ir para lá”. Aonde? – “Não sei.” Aí, observou: – “O passarinho desapareceu de cantar...” De fato, o passarinho tinha estado cantando, e, no escorregar do tempo, eu pensava que não estivesse ouvindo; agora, ele se interrompera. Eu disse: – “A Avezinha”. De por diante, Nhinhinha passou a chamar o sabiá de “Senhora Vizinha...” E tinha respostas mais longas: – “E eu? Tou fazendo saudade.” Outra hora, falava-se de parentes já mortos, ela riu: – “Vou visitar eles...” Ralhei, dei conselhos, disse que ela estava com a lua. Olhou-me, zombaz, seus olhos muito perspectivos: – “Ele te xurugou?” Nunca mais vi Nhinhinha.

Sei, porém, que foi por aí que ela começou a fazer milagres.

Nem Mãe nem Pai acharam logo a maravilha, repentina. Mas Tiantônia. Parece que foi de manhã. Nhinhinha, só, sentada olhando o nada diante das pessoas: – “Eu queria o sapo vir aqui.” Se bem a ouviram, pensaram fosse um patranhar, o de seus disparates, de sempre. Tiantônia, por vezo, acenou-lhe com o dedo. Mas, aí, reto, aos pulinhos, o ser entrava na sala, para aos pés de Nhinhinha – e não o sapo de papo, mas bela rã brejeira, vinda do verduroso, a rã verdíssima. Visita dessas jamais acontecera. E ela riu: – “Está trabalhando um feitiço...” Os outros se pasmaram; silenciaram demais.

Dias depois, com o mesmo sossego: – “Eu queria uma pamonhinha de goiabada...” – sussurrou; e, nem bem meia hora, chegou uma dona, de longe, que trazia os pãezinhos da goiabada enrolada na palha. Aquilo, quem entendia? Nem os outros prodígios, que vieram se seguindo. O que ela queria, que falava, súbito acontecia. Só que queria muito pouco, e sempre as coisas levianas e descuidosas, o que não põe nem quita. Assim, quando a Mãe adoeceu de dores, que eram de nenhum remédio, não houve fazer com que Nhinhinha lhe falasse a cura. Sorria apenas, segredando seu – “Deixa... Deixa...” – não a podiam despersuadir. Mas veio, vagarosa, abraçou a mãe e a beijou, quentinha. A Mãe, que a olhava com estarecida fé, sarou-se então, num minuto. Souberam que ela tinha também outros modos.

Decidiram de guardar segredo. Não viessem ali os curiosos, gente maldosa e interesseira, com escândalos. Ou os padres, o bispo, quisessem tomar conta da menina, levá-la para sério convento. Ninguém, nem os parentes de mais perto, devia saber. Também, o Pai, Tiantônia e a Mãe, nem queriam versar conversas, sentiam um medo extraordinário da coisa. Achavam ilusão.

O que ao Pai, aos poucos, pegava a aborrecer, era que de tudo não se tirasse o sensato proveito. Veio a seca, maior, até o brejo ameaçava de se estorricar. Experimentaram pedir a Nhinhinha: que quisesse a chuva. – “Mas, não pode, ué...” – ela sacudiu a cabecinha. Instaram-se: que, se não, se acabava tudo, o leite, o arroz, a carne, os doces, frutas, o melado. – “Deixa... Deixa...” – se sorria, repousada, chegou a fechar os olhos, ao insistirem, no súbito adormecer das andorinhas.

Daí a duas manhãs, quis: queria o arco-íris. Choveu. E logo aparecia o arco-da-velha, sobressaído em verde e o vermelho – que era mais um vivo cor-de-rosa. Nhinhinha se alegrou, fora do sério, à tarde do dia, com a refrescação. Fez o que nunca se lhe vira, pular e correr por casa e quintal. – “Adivinhou passarinho verde?” – Pai e Mãe se perguntavam. Esses, os passarinhos, cantavam, deputedos de um reino. Mas houve que, a certo momento, Tiantônia repreendesse a menina, muito brava, muito forte, sem usos, até a Mãe e o Pai não entenderam aquilo, não gostaram. E Nhinhinha, branda, tornou a ficar sentadinha, inalterada que nem se sonhasse, ainda mais imóvel, com seu passarinho-verde pensamento. Pai e Mãe cochichavam, contentes: que, quando ela crescesse e tomasse juízo, ia poder ajudar muito a eles, conforme à Providência decerto prazia que fosse.

E, vai, Nhinhinha adoeceu e morreu.

Diz-se que da má água desses ares. Todos os vivos atos se passam longe demais.

Desabado aquele feito, houve muitas diversas dores, de todos, dos de casa: um de-repente enorme. A Mãe, o Pai, e Tiantônia davam conta de que era a mesma coisa que se cada um deles tivesse morrido por metade. E mais para repassar o coração de se ver quando a Mãe desfiava o terço, mas em vez das ave-marias podendo só gemer aquilo de – “Menina grande... Menina grande...” – com toda ferocidade. E o Pai alisava com as mãos o tamboretinho em que Nhinhinha se sentava tanto, e em que ele mesmo se sentar não podia, que com o peso de seu corpo de homem o tamboretinho se quebrava.

Agora, precisavam de mandar recado, ao arraial, para fazerem o caixão e aprontarem o enterro, com acompanhamento de virgens e anjos. Aí, Tiantônia tomou coragem, carecia de contar: que, naquele dia, do arco-íris da chuva, do passarinho, Nhinhinha tinha falado despropositado desatino, por isso com ela ralhara. O que fora: que queria um caixãozinho cor-de-rosa, com enfeites verdes brilhantes... A agouraria! Agora, era para se encomendar o caixãozinho assim, sua vontade?

O pai, em bruscas lágrimas, esbravejou: que não! Ah, que, se consentisse nisso, era como tomar culpa, estar ajudando ainda a Nhinhinha a morrer...

A Mãe queria, ela começou a discutir com o Pai. Mas, no mais choro, se serenou – o sorriso tão bom, tão grande – suspensão num pensamento: que não era preciso encomendar, nem explicar, pois havia de sair bem assim, do jeito, cor-de-rosa com verdes funebrilhos, porque era, tinha de ser! – pelo milagre, o de sua filhinha em glória, Santa Nhinhinha.

ATIVIDADES

Antes da leitura:

- Levante Hipóteses sobre que lugar possa ser esse “lá”, do título.
- Comentar sobre os *neologismos* no texto.
- O que caracteriza o sertão brasileiro?

Durante a leitura:

- Observem se as expectativas quanto ao lugar “lá” que haviam pensado antes da leitura se confirmam ou não.

- Orientar os alunos a observar o *espaço* da narrativa e as *personagens*.
- Identifiquem no conto aspectos fantásticos, ou seja, elementos que causam estranhamento ao leitor.
- Ao conhecer melhor a personagem, pelas características descritas, as hipóteses levantadas no início da leitura se confirmaram ou negaram?
- Em que momento do texto você percebeu que Nhinhinha fazia milagres?

Depois da leitura: Algumas dessas questões podem ser respondidas oralmente, de acordo com o objetivo do professor.

Após a leitura feita pelo professor e os comentários da roda de leitura, releia o texto, silenciosamente e :

- sublinhe as palavras e termos cujo significado você desconhece fora desse contexto.
- ao lado de cada parágrafo, escreva uma frase que sintetize as ideias do texto, colocando nela o sentido que você compreendeu ao ler o trecho.

1-Quando lemos uma história, muitas vezes nos lembramos de situações que vivemos ou que ouvimos de outros, de alguma coisa que já conhecemos sobre a história do mundo ou sobre a nossa própria história. Enquanto você lia esse conto, que conhecimentos prévios você acionou, ou seja, do que você se lembrou de que já conhecia?

2-Podemos dizer que as personagens são religiosas? Destaque do texto palavras ou expressões que te permitiram responder a essa questão.

3-O texto não explica, mas nós podemos concluir algo a respeito do que lemos, mesmo que não tenha sido dito explicitamente. Qual o provável motivo que levou o autor a escrever o nome dos pais com letra maiúscula?

4-Ainda que você não saiba o sentido exato dos termos e palavras abaixo, procure dar um significado a cada uma delas, considerando o contexto do texto lido.

- Xurugou-
- Alturas de urubuir-
- Segredando-
- Deputados de um reino-
- Casacão da noite-
- Passando descompostura-

5-Em que momento da leitura você percebe que Nhinhinha não era uma menina comum de 4 anos de idade? Justifique sua resposta.

6-O que realmente os pais da menina queriam que ela desejasse, quando perceberam que ela fazia milagres? Por quê?

7-Com base no *quarto parágrafo* e na história como um todo, comente o comportamento de Nhinhinha e o modo como ela via as coisas. Pense em como era a relação dela com os familiares e parta desse ponto para elaborar seu comentário.

8-“Eu queri ir pra lá” __ Aonde? __ Não sei.”

O trecho destacado revela que o “lá” pode ser entendido de várias maneiras:

- a) No início do conto você sabia de que lugar ela falava? Em que momento da história você pôde perceber ou desconfiar do que se tratava?
- b) Que pistas te levaram a entender a que lugar esse “lá” se referia?

9-O texto produz uma personagem fantástica cuja personalidade o leitor vai conhecendo e construindo à medida que lê. Podemos afirmar que Nhinhinha era anjo, paranormal ou coisa parecida? Justifique sua resposta.

.

TEXTO II

TCHAU

Lygia Bojunga

Cap. 1

O buquê

A campanha tocou. Rebeca correu pra abrir a porta. Até se admirou de ver um buquê tão bonito.

- Mãe! - ela gritou - chegou flor pra você. - Fechou a porta.

A Mãe veio correndo da cozinha e pegou o buquê. Tinha um envelope preso no papel; a Mãe tirou depressa um cartão lá de dentro, leu. O telefone tocou; a Mãe largou tudo e foi atender.

Rebeca quis ler o cartão. Mas estava escrito em língua estrangeira, era francês? Olhou pra assinatura: Nikos. Lembrou de uma voz estrangeira que andava telefonando, chamando a Mãe. Botou devagarinho o cartão em cima do envelope; foi chegando disfarçada pra perto do telefone, sem tirar o olho da Mãe. Franziu a testa: a Mãe estava parecendo nervosa, encabulada, mas muito mais bonita de repente!

Rebeca foi se esquecendo de prestar atenção na língua estrangeira que à Mãe estava falando pra só ficar assim: olhando: curtindo a Mãe.

A conversa no telefone acabou.

A Mãe voltou logo pra junto das flores.

- Coisa linda esse buquê, não é Rebeca?

- É.

- Com esse calor é melhor botar ele logo dentro d'Água. - Foi indo pra cozinha.- Você não quer me ajudar a arrumar o vaso?

Rebeca ficou parada.

A mãe olhou para ela; parou também: assim meio abraçada com o buquê.

E durante um tempo as duas ficaram se olhando.

Rebeca então foi indo distraída para a cozinha.

A Mãe (distraída também) pegou um vaso, encheu de água.

E as duas arrumaram as flores devagar, sem falar nada; sem levantar o olho do vaso.

Cap 2.

Na beira do mar

As duas tinham saído pra fazer compras, a Mãe e a Rebeca. E na volta a Mãe falou:

- Quem sabe a gente vai andando pela praia?

Atravessaram a rua, tiraram o sapato, entraram na areia. E foram andando pela beira do mar.

Rebeca a toda hora olhava pra trás pra ver o caminho que o pé ia marcando na areia.

E a Mãe olhando pro mar e mais nada.

Era de tardinha. Não tinha quase ninguém na praia.

E teve uma hora que a Mãe convidou:

- Vamos descansar um pouco?

Sentaram. Rebeca logo brincou de fazer castelo.

E a Mãe olhando pro mar. Olhando. Até que no fim ela disse:

- Rebeca, eu vou me separar do pai: não tá dando mais pra gente viver junto.

Rebeca largou o castelo; olhou num susto pra Mãe.

- Neste último ano tudo ficou tão ruim entre o pai e eu. Eu sei que ele sempre teve paixão por música, eu já conheci ele assim. Mas desde que o Donatelo nasceu que ele só vive às voltas

com aquele violino! É só tocar, estudar, compor, ensaiar; ele me deixou sozinha demais. - Pegou a mão da Rebeca.

Mas a mão da Rebeca escapou.

- Sozinha, como? e eu? e o Donatelo? A gente tá sempre junto, não tá? Nós três. E quando o pai não tá com a orquestra, ele também tá sempre em casa. Então? Nós quatro. Sozinha por quê?

- É que... eu não sei como é que eu te explico direito, mas... ah, Rebeca, eu ando tão confusa!
- Apertou a boca e ficou olhando pro mar.

Rebeca esperando.

Esperando.

De repente a Mãe ficou de joelhos, agarrou as duas mãos da Rebeca e foi despejando a fala:

- Eu me apaixonei por um outro homem, Rebeca. Eu estou sentindo por ele uma coisa que nunca! nunca eu tinha sentido antes. Quando eu conheci o teu pai eu fui gostando cada dia mais um pouco dele, me acostumando, ficando amiga, querendo bem. A gente construiu na calma um amor gostoso e foi feliz uma porção de anos. E mesmo quando eu reclamava que ele gostava mais da música do que de mim, eu era feliz...

- O pai adora você! você não pode...

...e mesmo no tempo que o dinheiro era super apertado a gente era feliz...

- Ele gosta de você! ele gosta demais de você.

...mas este último ano a gente tá sempre discutindo, a gente briga a toda hora.

- Por quê?

- Não sei; quer dizer, eu sei; eu sei mais ou menos, essas coisas a gente nunca sabe direito, mas eu sei que eu fui me sentindo sozinha... vazia... vazia de amor. Amor assim... de um homem. E claro que isso não tem nada a ver com o amor que eu sinto por você. E pelo Donatelo então nem se fala.

- Não se fala por quê? você gosta mais do Donatelo que de mim?

- Não, não, Rebeca! entende: é porque ele é tão pequeno ainda, e você já está ficando uma mocinha: então é um amor do mesmo tamanho mas um pouco diferente que eu sinto por vocês dois. Mas isso não tem nada a ver com... ah, Rebeca, como é que eu te explico? como é que eu te explico a paixão que eu senti por esse homem desde a primeira vez que a gente se viu.

- Ai! não aperta a minha mão assim.

- Se ele me diz vem te encontrar comigo, mesmo não querendo, eu vou; se ele fala que quer

me abraçar, mesmo achando que eu não devo, eu deixo; tudo que eu faço de dia, cuidar de vocês, da casa, de tudo, eu faço feito dormindo: sempre sonhando com ele; e de noite eu fico acordada, só pensando, pensando nele.

- Ai, não...

- Ele diz eu gosto do teu cabelo é solto, eu digo é justo como eu não gosto, e é só ir dizendo isso pr'eu já ir soltando o cabelo; ele diz às 5 horas eu te telefono, eu digo NÃO! eu não atendo, e já bem antes das 5 eu tô junto do telefone esperando; só de chegar perto dele eu fico toda suando, e cada vez que eu fico longe eu só quero é ir pra perto, Rebeca! Rebeca! eu tô sem controle de mim mesma, como é que isso foi me acontecer, Rebeca?! Ele me disse que vai voltar pra terra dele e me levar junto com ele, eu disse logo eu não vou! sabendo tão bem aqui dentro que não querendo, não podendo, não devendo, é só ele me levar que eu vou. - Botou de palma pra cima as duas mãos da Rebeca e enterrou a cara lá dentro.

Ficaram assim.

- Isso é que é paixão? - Rebeca acabou perguntando.

A Mãe meio que sacudiu o ombro. Quietas de novo.

- Como é que... como é que ele se chama? esse cara.

- Nikos.

- Que nome esquisito.

- Ele é grego.

- Grego? e você entende o que ele fala? - A gente conversa em francês. Rebeca ficou olhando pro castelo desmanchado. Depois de um tempo suspirou:

- E ainda mais essa! com tanto homem no Brasil.

Cap. 3

No sofá da sala

A Mãe bateu a porta do quarto e correu pra sala.

Já era tarde da noite, mas Rebeca estava acordada. Ouviu a Mãe soluçando. Levantou; olhou pro Donatelo na cama ao lado: dormindo. Correu pra sala. A Mãe estava jogada no sofá.

- Que foi?!

A Mãe tapou o choro com a almofada; o corpo ficou sacudindo.

- Mãe, que foi, que foi!

Estava escuro na sala. Mas o Pai abriu a porta do quarto e veio luz lá de dentro. Rebeca

escorregou pro chão e ficou meio escondida atrás do sofá. O Pai chegou perto e falou com uma voz de raiva, de mágoa, uma voz que a Rebeca nunca tinha ouvido ele falar:

- Você tá chorando por quê? Quem tem que chorar sou eu e não você. Não sou eu que tô abandonando a minha família, é você; não sou eu que tô deixando os meus filhos pra lá: e você!

A Mãe tirou a almofada da cara; a voz saiu metade soluço, metade fala:

- Você não tá querendo entender: eu não tô deixando a Rebeca e o Donatelo: um dia eu volto pra buscar os dois.

- Você vai embora com esse estrangeiro pra viver lá do outro lado do mundo...

- Eu juro que eu volto!

...mas o estrangeiro não quer as crianças, só quer você.

- Eu sei que eu acabo convencendo ele...

- E se um dia você convence ele, aí você vem buscar a Rebeca e o Donatelo, não é? Lindo!

- O que que eu posso fazer? ele não quer que eu leve as crianças agora.

- ELE NÃO QUER!! Então ele agora manda em você. Ele é um deus que desceu do Olimpo pra dizer o que ele quer e o que ele não quer que você faça.

Rebeca franziu a testa, ele é um deus que desceu de onde? E aí o Pai gritou:

- Pois eu também não quero, viu? eu não quero o que você quer. E você vai ter que escolher: ou fica ou leva as crianças com você agora.

- Mas eu não...

- Se você não leva elas agora, eu não deixo você levar nunca mais. Abandono do lar, da família, de tudo: a lei vai estar do meu lado. Então você escolhe: ou ele ou as crianças.

Cap. 4

Na mesa do botequim

Rebeca saltou do ônibus, comprou um sorvete de chocolate e veio lambendo ele pela rua. Parou em frente do botequim da esquina: ué: não era o Pai sentado bem lá no fundo? Espiou: era, sim: entrou.

- Oi, pai.

O Pai levantou a cara do copo e olhou pra Rebeca feito custando pra lembrar quem é que ela

- Eu vou pedir.
- O que que eu faço com vocês dois, Rebeca?
- Deixa comigo, pai, eu te prometo que eu não deixo a mãe dizer tchau pra gente.
- Promete?
- Prometo. E agora para de beber, tá? - Tá.

Cap. 5

A mala

Rebeca fingiu que nem tinha visto a mala da Mãe aberta em cima da cama e já quase pronta pra fechar.

Voltou pro quarto.

Sentou.

Fingiu que estava desenhando um barco.

Fingiu que nem estava escutando a Mãe querendo se despedir do Pai, e o Pai não deixando a Mãe acabar de falar, saindo zangado, batendo com a porta.

Foi riscando no papel com força, o lápis pra cá e pra lá cada vez com mais força, tlá! a ponta quebrou.

Ouviu a Mãe indo na sala; depois no banheiro.

Correu na ponta do pé pra espiar, ah! a mala. Já fechada. No chão. Junto da porta. Pronta pra sair.

Voltou correndo pro quarto; sentou de novo; pegou o lápis, fez ponta depressa, o coração num toque-toque medonho; desatou de novo a riscar.

Parou o lápis; escutou a Mãe discando telefone, chamando um táxi, explicando que era pro aeroporto.

De rabo de olho viu a Mãe entrar no quarto, sentar na cama do Donatelo, ficar olhando ele dormir.

Viu que a Mãe estava de meia, de sapato fechado, de capa de chuva, de bolsa a tiracolo, de cara lavada (de choro?), tão diferente de todo dia.

Viu a Mãe alisando o cabelo do Donatelo; fazendo festa nele de leve; a mão indo e vindo, bem de leve; indo e vindo. Viu tudo de rabo de olho e foi riscando forte, mais forte, mais tlá! a ponta do lápis quebrou outra vez.

A Mãe parou de fazer festa na cabeça do Donatelo e ficou sem se mexer.

Rebeca ficou que nem a Mãe: sem se virar, sem falar, sem perguntar.

O tempo foi passando.

Passando.

Até que de repente a buzina do táxi tocou lá fora e a Mãe levantou num pulo de susto.

Rebeca também. E se virou. Ao mesmo tempo que a Mãe se virava. E as duas se olharam com medo, e a Mãe correu e abraçou Rebeca com força, demorado, bem apertado, ai! Rebeca fechou o olho: que troço danado pra doer aquele abraço.

A Mãe largou a Rebeca, correu pra sala, abriu a porta.

Mas Rebeca já estava atrás dela; e puxou a mala:

- Mãe; não vai! eu já te pedi tanto, que eu não ia pedir mais, mas você tá indo mesmo e eu tenho que pedir de novo, não vai não vai não vai!!

A Mãe cochichou depressa:

- Por favor, Rebeca, me entende, me perdoa, me entende, eu tenho que ir, é mais forte que tudo. Mas eu já te prometi: eu volto.

- Diz pra ele que não! você não vai.

A Mãe pegou a mala. Rebeca não largou.

A Mãe puxou a mala. Rebeca puxou também.

A Mãe puxou mais forte. Rebeca ficou agarrada na mala.

O táxi buzinou de novo. As duas se olharam. O olho da Mãe pedindo por favor. O olho da Rebeca também: por favor.

A Mãe estava de boca apertada; de testa enrugada. E não quis mais olhar pra Rebeca no olho; e puxou a mala com toda a força, querendo arrancar ela da mão da Rebeca.

Mas Rebeca não se soltou da mala e foi sendo arrastada no puxão.

A buzina do táxi de novo, e mais comprido dessa vez.

A Mãe soltou a mala; fechou o olho; apertou a testa com a mão feito coisa que estava sentindo uma tonteira ou uma dor de cabeça muito forte.

Rebeca aproveitou pra se agarrar na mala de um jeito que pra Mãe levantar a mala ia ter que levantar a Rebeca também.

E outra vez a buzina tocou.

A Mãe abriu o olho (parecia que a tonteira tinha passado), disse:

- Tchau. - E saiu correndo.

Cap. 6 O pai volta tarde e encontra um bilhete no travesseiro

Querido pai

Não deu para eu cumprir a promessa. A Mãe foi mesmo embora.

Mas a mala dela ficou. E eu acho que assim, sem mala, sem roupa para trocar, sem escova de dente nem nada, não vai dar para a Mãe ficar muito tempo sem voltar. Não sei. Vamos ver. Eu arrastei a mala e escondi ela debaixo da sua cama, viu?

Um beijo da

Rebeca.

ATIVIDADES

Antes da Leitura:

- Exibição do filme “Uma babá quase perfeita” ,
- Debate sobre o tema: separação dos pais, relacionamentos familiares e educação de filhos.

Durante a Leitura:

- Propor antecipação de leitura pelo título: “O que é dizer tchau?” “Tchau é igual a adeus?” (*Leitura até o penúltimo capítulo*)
- Suas expectativas sobre o texto se confirmaram ou não, até aqui?
- Após a leitura do final do texto, debate sobre a atitude dos personagens, defendendo ou condenando a atitude da mãe.

Depois da leitura:

- Modificando o final do conto
- Conhecendo outros casos, através de entrevistas e confecção de vídeos.

TEXTO III

O menino que escrevia versos

*De que vale ter voz
se só quando não falo é que me entendem?
De que vale acordar
se o que vivo é menos do que o que sonhei?*

(VERSOS DO MENINO QUE FAZIA VERSOS)

— *Ele escreve versos!*

Apontou o filho, como se entregasse criminoso na esquadra. O médico levantou os olhos, por cima das lentes, com o esforço de alpinista em topo de montanha.

— *Há antecedentes na família?*

— *Desculpe doutor?*

O médico destrocou-se em tintins. Dona Serafina respondeu que não. O pai da criança, mecânico de nascença e preguiçoso por destino, nunca espreitara uma página. Lia motores, interpretava chaparias. Tratava bem, nunca lhe batera, mas a doçura mais requintada que conseguira tinha sido em noite de núpcias:

— *Serafina, você hoje cheira a óleo Castrol.*

Ela hoje até se comove com a comparação: perfume de igual qualidade qual outra mulher ousa sequer sonhar? Pobres que fossem esses dias, para ela, tinham sido lua-de-mel. Para ele, não fora senão período de rodagem. O filho fora confeccionado nesses namoros de unha suja, restos de combustível manchando o lençol. E oleosas confissões de amor.

Tudo corria sem mais, a oficina mal dava para o pão e para a escola do miúdo. Mas eis que começaram a aparecer, pelos recantos da casa, papéis rabiscados com versos. O filho confessou, sem pestanejo, a autoria do feito.

— *São meus versos, sim.*

O pai logo sentenciara: havia que tirar o miúdo da escola. Aquilo era coisa de estudos a mais, perigosos contágios, más companhias. Pois o rapaz, em vez de se lançar no esfrega-refrega com as meninas, se acabrunhava nas penumbras e, pior ainda, escrevia versos. O que se passava: mariquice intelectual? Ou carburador entupido, avarias dessas que a vida do homem se queda em ponto morto?

Dona Serafina defendeu o filho e os estudos. O pai, conformado, exigiu: então, ele que fosse examinado.

— *O médico que faça revisão geral, parte mecânica, parte eléctrica.*

Queria tudo. Que se afinasse o sangue, calibrasse os pulmões e, sobretudo,

lhe espreitassem o nível do óleo na figadeira. Houvesse que pagar por sobressalentes, não importava. O queurgia era pôr cobro àquela vergonha familiar.

Olhos baixos, o médico escutou tudo, sem deixar de escrevinhar num papel. Aviava já a receita para poupança de tempo. Com enfado, o clínico se dirigiu ao menino:

— *Dói-te alguma coisa?*

— *Dói-me a vida, doutor.*

O doutor suspendeu a escrita. A resposta, sem dúvida, o surpreendera. Já Dona Serafina aproveitava o momento: Está a ver, doutor? Está ver? O médico voltou a erguer os olhos e a enfrentar o miúdo:

— *E o que fazes quando te assaltam essas dores?*

— *O que melhor sei fazer, excelência.*

— *E o que é?*

— *É sonhar.*

Serafina voltou à carga e desferiu uma chapada na nuca do filho. Não lembrava o que o pai lhe dissera sobre os sonhos? Que fosse sonhar longe! Mas o filho reagiu: longe, porquê? Perto, o sonho aleijaria alguém? O pai teria, sim, receio de sonho. E riu-se, acarinhando o braço da mãe.

O médico estranhou o miúdo. Custava a crer, visto a idade. Mas o moço, voz tímida, foi-se anunciando. Que ele, modéstia apartada, inventara sonhos desses que já nem há, só no antigamente, coisa de bradar à terra. Exemplificaria, para melhor crença. Mas nem chegou a começar. O doutor o interrompeu:

— *Não tenho tempo, moço, isto aqui não é nenhuma clínica psiquiátrica.*

A mãe, em desespero, pediu clemência. O doutor que desse ao menos uma vista de olhos pelo caderninho dos versos. A ver se ali catava o motivo de tão grave distúrbio. Contrafeito, o médico aceitou e guardou o manuscrito na gaveta. A mãe que viesse na próxima semana. E trouxesse o paciente.

Na semana seguinte, foram os últimos a ser atendi dos. O médico, sisudo, taciturneou: o miúdo não teria, por acaso, mais versos? O menino não entendeu.

— *Não continuas a escrever?*

— *Isto que faço não é escrever, doutor. Estou, sim, a viver. Tenho este pedaço de vida* — disse, apontando um novo caderninho — *quase a meio.*

O médico chamou a mãe, à parte. Que aquilo era mais grave do que se poderia pensar. O menino carecia de internamento urgente.

— *Não temos dinheiro* — fungou a mãe entre soluços.

— *Não importa* — respondeu o doutor.

Que ele mesmo assumiria as despesas. E que seria ali mesmo, na sua clínica, que o menino seria sujeito a devido tratamento. E assim se procedeu.

Hoje quem visita o consultório raramente encontra o médico. Manhãs e tardes ele se senta num recanto do quarto onde está internado o menino. Quem passa pode escutar a voz pausada do filho do mecânico que vai lendo, verso a verso, o seu próprio coração. E o médico, abreviando silêncios:

— Não pare, meu filho. Continue lendo...

MIA COUTO
In O fio das missangas, 2004

ATIVIDADE ORAL

Antes da leitura:

- Retomar características do gênero poema, estudadas no 6º ano: *rimas, sonoridade, repetições, onomatopeias; verso X estrofe*; e no 7º: o *poema visual*.
- Propor antecipação pelo título: perguntar quem gosta de poemas, explicar que letras de músicas também são, muitas vezes, textos poéticos.
- Contextualizar o conto falando sobre o autor e sua origem, explicar sobre as palavras que, possivelmente não conhecem.
- Como você imagina que seja um verso escrito pelo menino?

Durante a leitura:

- O que você acha de um menino que gosta de escrever versos? Abordando o título.

Depois da leitura:

- Podemos dizer que os pais não gostavam ou não se preocupavam com o filho?
- Antes de ler o texto, o que você pensava desse menino?
- Suas expectativas se confirmaram depois do final?
- Como podemos explicar a atitude do médico de levar o menino para seu consultório e “cuidar” dele lá?
- Que diferenças podemos perceber entre o pai do menino e o médico. A que você atribui essas diferenças?

ATIVIDADE ESCRITA

1) Como já se sabe, toda língua apresenta variações, devido a diversos fatores, como idade, sexo, nível de escolaridade e situação socioeconômica dos falantes, região geográfica, momento histórico, situação comunicativa, dentre outros. A língua pode apresentar palavras diferentes para nomear o mesmo objeto ou fenômeno. Isso se dá muito frequentemente de acordo com a região geográfica. E essas variações podem ocorrer de país para país, mas também dentro de um único país. Mia Couto, o autor do texto, é moçambicano, o que justifica as diferenças lexicais que podemos encontrar no texto. Algumas palavras usadas por ele não são comuns no nosso uso cotidiano da língua.

Destaque essas palavras do texto, que não são comuns no português do Brasil e pesquise seus significados, transcrevendo-as abaixo.

2), O **assunto** de um texto é amplo, global, e envolve diferentes **temas**. Já o **tema** é justamente um recorte de determinado assunto, uma perspectiva sobre ele. Como você define o tema apresentado nesse conto?

3)O menino, personagem principal da narrativa, é como se fosse um estranho na própria família, ou seja, **suas características** pessoais são diferentes dos outros membros da família. Justifique essa afirmativa.

4)A partir da observação dos hábitos e costumes de uma pessoa é possível perceber suas características pessoais. Baseado nas informações que o conto traz, faça uma descrição do pai e da mãe do menino.

5) Por que motivos você acha que o pai do menino não podia aceitar que ele fosse um escritor de versos?

6)“O pai da criança, mecânico de nascença e preguiçoso por destino, nunca espreitara uma página.” A expressão “mecânico de nascença”, nesse contexto, não significa exatamente que o pai do menino já nasceu literalmente mecânico. O que significa, então?

7)“— Isto que faço não é escrever, doutor. Estou, sim, a viver. Tenho este pedaço de vida— disse, apontando um novo caderninho”

A partir da compreensão do trecho acima e da leitura do conto como um todo, explique a importância da escrita para o menino.

Atividade de produção para o 8º ano.

Observe a imagem abaixo:



O menino gostaria de percorrer um caminho em que só ele e o médico acreditavam. Assim como ele, todos nós acreditamos e queremos seguir algum caminho, entrar por alguma

porta que talvez só nós acreditemos, que talvez não encontremos apoio para entrar e seguir. Ainda que você não escreva como o menino que escrevia versos, escreva em versos ou prosa o que você gostaria de encontrar depois dessa porta que hoje se abre pra você, que caminho você gostaria de percorrer para ser feliz. Aqui você pode gritar, abrir o coração porque quem vai ler acredita na força dos versos.

Faça quantos versos quiser, use rimas se quiser para dar ritmo ao seu poema e beleza ao seu texto.

Anexo II

ENTREVISTA PARA ANÁLISE DO PROCESSO DE LEITURA.

Nome _____ Idade _____ Série/Ano _____

- 1) **Você consegue aprender com facilidade ou com dificuldade? Justifique sua resposta.**
- 2) **Quando você lê um texto, costuma entendê-lo com facilidade logo na primeira leitura ou precisa lê-lo mais vezes? Explique.**

- 3) **Quando lê, você sente que aprende e compreende melhor o texto de que maneira?**

- () ouvindo música
- () sozinho e em silêncio
- () com os colegas, discutindo, interagindo
- () lendo em voz alta
- () ouvindo outra pessoa ler.

- 4) **Você gosta de ler?**

() SIM () NÃO

Por quê?

- 5) **Você acha fácil ou difícil ler? Explique.**
- 6) **Você lê sozinho ou só quando a escola indica?**
- 7) **Ao precisar ler um texto, você define antes seus objetivos? Cite um objetivo.**
- 8) **Que tipos de leitura você faz sem que ninguém lhe solicite?**

9) Para você, qual a função da leitura. Marque com um X quantas alternativas quiser.

Obter mais conhecimento sobre as coisas.

Divertir e entreter.

Passar o tempo.

Realizar tarefas na escola.

Conhecer outras histórias

Não tem função, é perda de tempo.

10) Quando você está lendo, consegue identificar se está compreendendo a leitura?

SIM

NÃO

11) Quando você percebe que não está compreendendo o texto ou parte dele, o que faz?

12) Na realização interpretação textual, que estratégias você utiliza para chegar à compreensão?

Faz anotações ao lado do texto.

dá uma olhada rápida antes de começar a leitura.

Usa dicionário para conhecer o sentido de algumas palavras.

Busca informações específicas no texto

Relê a parte que não foi entendida.

Pronuncia em voz alta as partes mais difíceis

Planeja a leitura.

Ignora as palavras desconhecidas.

Tira conclusões sobre possíveis significados

Pensa em algo que já conhece para comparar com o que lê

ENTREVISTA PARA ANÁLISE DO PROCESSO DE LETURA.

Nome Alexandre Gonçalves Cabral Idade 14 Série/Ano 8^o

1) Você consegue aprender com facilidade ou com dificuldade? Justifique sua resposta.

Facilidade, só que as ~~outras~~ vezes é difícil.

2) Quando você lê um texto, costuma entendê-lo com facilidade logo na primeira leitura ou precisa lê-lo mais vezes? Explique.

Eu preciso lê-lo mais vezes. Porque eu tenho uma presença de dificuldade.

3) Quando lê, você sente que aprende e compreende melhor o texto de que maneira?

- () ouvindo música
() sozinho e em silêncio
 com os colegas, discutindo, interagindo
 lendo em voz alta
 ouvindo outra pessoa ler.

4) Você gosta de ler?

SIM () NÃO

Por quê?

Por que eu posso imaginar que estou numa aventura e eu posso conseguir interpretações melhores.

5) Você acha fácil ou difícil ler? Explique.

Fácil, mas é um pouco difícil de entender algumas palavras.

6) Você lê sozinho ou só quando a escola indica?

Eu gosto de ler em ~~outras~~ livros as vezes.

7) Ao precisar ler um texto, você define antes seus objetivos? Cite um objetivo.

Eu preciso entender melhor o Texto.

8) Que tipos de leitura você faz sem que ninguém lhe solicite?

lê os livros desenhos e outras coisas.

9) Para você, qual a função da leitura. Marque com um X quantas alternativas quiser.

- Obter mais conhecimento sobre as coisas.
- Divertir e entreter.
- Passar o tempo.
- Realizar tarefas na escola.
- Conhecer outras histórias
- Não tem função, é perda de tempo.

10) Quando você está lendo, consegue identificar se está compreendendo a leitura?

SIM NÃO

11) Quando você percebe que não está compreendendo o texto ou parte dele, o que faz?

leia de novo.

12) Na realização interpretação textual, que estratégias você utiliza para chegar à compreensão?

- Faz anotações ao lado do texto.
- dá uma olhada rápida antes de começar a leitura.
- Usa dicionário para conhecer o sentido de algumas palavras.
- Busca informações específicas no texto
- Relê a parte que não foi entendida.
- Pronuncia em voz alta as partes mais difíceis
- Planeja a leitura.
- Ignora as palavras desconhecidas.
- Tira conclusões sobre possíveis significados
- Pensa em algo que já conhece para comparar com o que lê

ENTREVISTA PARA ANÁLISE DO PROCESSO DE LEITURA.

Nome Gabriel Jimineus Idade 16 Série/Ano 9º

1) Você consegue aprender com facilidade ou com dificuldade? Justifique sua resposta.

Dificuldade. dependendo do material

2) Quando você lê um texto, costuma entendê-lo com facilidade logo na primeira leitura ou precisa lê-lo mais vezes? Explique.

precisa lê-lo mais vezes. Se não eu não entendo o texto

3) Quando lê, você sente que aprende e compreende melhor o texto de que maneira?

- () ouvindo música
- () sozinho e em silêncio
- () com os colegas, discutindo, interagindo
- () lendo em voz alta
- (X) ouvindo outra pessoa ler.

4) Você gosta de ler?

(X) SIM () NÃO

Por quê?

Por que aprende mais rápido

5) Você acha fácil ou difícil ler? Explique.

difícil. palavras ~~estranhas~~ estrangeiras

6) Você lê sozinho ou só quando a escola indica?

leio sozinho quando não tem nada

7) Ao precisar ler um texto, você define antes seus objetivos? Cite um objetivo.

Sim. Eu leio as perguntas e depois
leio o texto.

8) Que tipos de leitura você faz sem que ninguém lhe solicite?

Diário de um Banaça de Regina
leio a Bíblia

9) Para você, qual a função da leitura. Marque com um X quantas alternativas quiser.

- Obter mais conhecimento sobre as coisas.
- Divertir e entreter.
- Passar o tempo.
- Realizar tarefas na escola.
- Conhecer outras histórias
- Não tem função, é perda de tempo.

10) Quando você está lendo, consegue identificar se está compreendendo a leitura?

SIM NÃO

11) Quando você percebe que não está compreendendo o texto ou parte dele, o que faz?

leio até entender a leitura

12) Na realização interpretação textual, que estratégias você utiliza para chegar à compreensão?

- Faz anotações ao lado do texto.
- dá uma olhada rápida antes de começar a leitura.
- Usa dicionário para conhecer o sentido de algumas palavras.
- Busca informações específicas no texto
- Relê a parte que não foi entendida.
- Pronuncia em voz alta as partes mais difíceis
- Planeja a leitura.
- Ignora as palavras desconhecidas.
- Tira conclusões sobre possíveis significados
- Pensa em algo que já conhece para comparar com o que lê

ENTREVISTA PARA ANÁLISE DO PROCESSO DE LEITURA.

Nome Gutierrez Davi Idade 14 Série/Ano 8^a

1) Você consegue aprender com facilidade ou com dificuldade? Justifique sua resposta.

Com facilidade pois eu presto bastante atenção e releio os textos para compreender melhor cada coisa proposta no texto.

2) Quando você lê um texto, costuma entendê-lo com facilidade logo na primeira leitura ou precisa lê-lo mais vezes? Explique.

Dependendo do texto, eu leio uma vez e entendo, mas eu costumo releer algumas entendendo para tirar algumas dúvidas.

3) Quando lê, você sente que aprende e compreende melhor o texto de que maneira?

- ouvindo música
 sozinho e em silêncio
 com os colegas, discutindo, interagindo
 lendo em voz alta
 ouvindo outra pessoa ler.

4) Você gosta de ler?

SIM NÃO

Por quê?

Me faz interagir com a história, sentir as emoções de cada personagem e me leva a lugares que me identifico.

5) Você acha fácil ou difícil ler? Explique.

Fácil pois eu me sinto parte da história e acho aquela leitura como se fosse com amigos.

6) Você lê sozinho ou só quando a escola indica?

Eu leio sozinho pois me estimula e me ajuda a interagir com os conteúdos e os textos.

7) Ao precisar ler um texto, você define antes seus objetivos? Cite um objetivo.

Sim. Porque eu já tenho uma lista de
aquele eu não leia observando o texto.

8) Que tipos de leitura você faz sem que ninguém lhe solicite?

Qualquer leitura pois eu me aprofundo
na leitura de livros e livros com livros.

9) Para você, qual a função da leitura. Marque com um X quantas alternativas quiser.

- (x) Obter mais conhecimento sobre as coisas.
- (x) Divertir e entreter.
- () Passar o tempo.
- () Realizar tarefas na escola.
- (x) Conhecer outras histórias
- () Não tem função, é perda de tempo.

10) Quando você está lendo, consegue identificar se está compreendendo a leitura?

(x) SIM () NÃO

11) Quando você percebe que não está compreendendo o texto ou parte dele, o que faz?

Eu releio e tento usar o dicionário como
uma lista para entender a significação das
palavras.

12) Na realização interpretação textual, que estratégias você utiliza para chegar à compreensão?

- () Faz anotações ao lado do texto.
- () dá uma olhada rápida antes de começar a leitura.
- (x) Usa dicionário para conhecer o sentido de algumas palavras.
- () Busca informações específicas no texto
- (x) Relê a parte que não foi entendida.
- () Pronuncia em voz alta as partes mais difíceis
- () Planeja a leitura.
- () Ignora as palavras desconhecidas.
- (x) Tira conclusões sobre possíveis significados
- (x) Pensa em algo que já conhece para comparar com o que lê

ENTREVISTA PARA ANÁLISE DO PROCESSO DE LEITURA.

Nome Helen dos Santos Idade 15 Série/Ano 8º

1) Você consegue aprender com facilidade ou com dificuldade? Justifique sua resposta.

Com um pouco de dificuldade

2) Quando você lê um texto, costuma entendê-lo com facilidade logo na primeira leitura ou precisa lê-lo mais vezes? Explique.

Compreço entendo-lo com facilidade

3) Quando lê, você sente que aprende e compreende melhor o texto de que maneira?

- ouvindo música
- sozinho e em silêncio
- com os colegas, discutindo, interagindo
- lendo em voz alta
- ouvindo outra pessoa ler.

4) Você gosta de ler?

SIM NÃO

Por quê?

por que a gente aprende muito mais

5) Você acha fácil ou difícil ler? Explique.

é achar fácil

6) Você lê sozinho ou só quando a escola indica?

é lio sozinho

7) Ao precisar ler um texto, você define antes seus objetivos? Cite um objetivo.

é preciso ler primeiro

8) Que tipos de leitura você faz sem que ninguém lhe solicite?

eu prefiro ler livros românticos

9) Para você, qual a função da leitura. Marque com um X quantas alternativas quiser.

- Obter mais conhecimento sobre as coisas.
- Divertir e entreter.
- Passar o tempo.
- Realizar tarefas na escola.
- Conhecer outras histórias
- Não tem função, é perda de tempo.

10) Quando você está lendo, consegue identificar se está compreendendo a leitura?

SIM NÃO

11) Quando você percebe que não está compreendendo o texto ou parte dele, o que faz?

pergunta a professora

12) Na realização interpretação textual, que estratégias você utiliza para chegar à compreensão?

- Faz anotações ao lado do texto.
- dá uma olhada rápida antes de começar a leitura.
- Usa dicionário para conhecer o sentido de algumas palavras.
- Busca informações específicas no texto
- Relê a parte que não foi entendida.
- Pronuncia em voz alta as partes mais difíceis
- Planeja a leitura.
- Ignora as palavras desconhecidas.
- Tira conclusões sobre possíveis significados
- Pensa em algo que já conhece para comparar com o que lê

ENTREVISTA PARA ANÁLISE DO PROCESSO DE LEITURA.

Nome Israel Oliveira de Souza Idade 16 Série/Ano 8º

1) Você consegue aprender com facilidade ou com dificuldade? Justifique sua resposta.

mas ou menos dificuldade

2) Quando você lê um texto, costuma entendê-lo com facilidade logo na primeira leitura ou precisa lê-lo mais vezes? Explique.

Quando eu não entendo eu leio de novo

3) Quando lê, você sente que aprende e compreende melhor o texto de que maneira?

- ouvindo música
 sozinho e em silêncio
 com os colegas, discutindo, interagindo
 lendo em voz alta
 ouvindo outra pessoa ler.

4) Você gosta de ler?

SIM NÃO

Por quê?

Eu gosto que aprendo mais e ler com mais facilidade

5) Você acha fácil ou difícil ler? Explique.

fácil só ler com calma

6) Você lê sozinho ou só quando a escola indica?

sozinho

7) Ao precisar ler um texto, você define antes seus objetivos? Cite um objetivo.

Da uma olhada rápida

8) Que tipos de leitura você faz sem que ninguém lhe solicite?

Quando estou lendo a Bíblia Bíblia

9) Para você, qual a função da leitura. Marque com um X quantas alternativas quiser.

- Obter mais conhecimento sobre as coisas.
- Divertir e entreter.
- Passar o tempo.
- Realizar tarefas na escola.
- Conhecer outras histórias
- Não tem função, é perda de tempo.

10) Quando você está lendo, consegue identificar se está compreendendo a leitura?

SIM NÃO

11) Quando você percebe que não está compreendendo o texto ou parte dele, o que faz?

Volto e leio o texto novamente

12) Na realização interpretação textual, que estratégias você utiliza para chegar à compreensão?

- Faz anotações ao lado do texto.
- dá uma olhada rápida antes de começar a leitura.
- Usa dicionário para conhecer o sentido de algumas palavras.
- Busca informações específicas no texto
- Relê a parte que não foi entendida.
- Pronuncia em voz alta as partes mais difíceis
- Planeja a leitura.
- Ignora as palavras desconhecidas.
- Tira conclusões sobre possíveis significados
- Pensa em algo que já conhece para comparar com o que lê

ENTREVISTA PARA ANÁLISE DO PROCESSO DE LEITURA.

Nome Thaisa Andreza Idade 15 Série/Ano 9ª ano

1) Você consegue aprender com facilidade ou com dificuldade? Justifique sua resposta.

Depende. Porque se o que precisa aprender a gente aprende com facilidade, mas se a gente não precisa aprender a gente não aprende com facilidade.

2) Quando você lê um texto, costuma entendê-lo com facilidade logo na primeira leitura ou precisa lê-lo mais vezes? Explique.

Querisco lê-lo mais vezes. Sou entendedor melhor.

3) Quando lê, você sente que aprende e compreende melhor o texto de que maneira?

- ouvindo música
 sozinho e em silêncio
 com os colegas, discutindo, interagindo
 lendo em voz alta
 ouvindo outra pessoa ler.

4) Você gosta de ler?

SIM NÃO

Por quê?

Porque tem alguns textos ou livros interessantes

5) Você acha fácil ou difícil ler? Explique.

difícil. Porque às vezes tem palavras que não conhecemos.

6) Você lê sozinho ou só quando a escola indica?

lêo sozinho

7) Ao precisar ler um texto, você define antes seus objetivos? Cite um objetivo.

sim.

8) Que tipos de leitura você faz sem que ninguém lhe solicite?

leitura, mangá, jornais, curiosidade.

9) Para você, qual a função da leitura. Marque com um X quantas alternativas quiser.

(-) Obter mais conhecimento sobre as coisas.

(X) Divertir e entreter.

(-) Passar o tempo.

(X) Realizar tarefas na escola.

(X) Conhecer outras histórias

() Não tem função, é perda de tempo.

10) Quando você está lendo, consegue identificar se está compreendendo a leitura?

(X) SIM

() NÃO

11) Quando você percebe que não está compreendendo o texto ou parte dele, o que faz?

começo a ler o texto do começo novamente.

12) Na realização interpretação textual, que estratégias você utiliza para chegar à compreensão?

(X) Faz anotações ao lado do texto.

() dá uma olhada rápida antes de começar a leitura.

() Usa dicionário para conhecer o sentido de algumas palavras.

() Busca informações específicas no texto

(X) Relê a parte que não foi entendida.

() Pronuncia em voz alta as partes mais difíceis

() Planeja a leitura.

() Ignora as palavras desconhecidas.

() Tira conclusões sobre possíveis significados

() Pensa em algo que já conhece para comparar com o que lê

ENTREVISTA PARA ANÁLISE DO PROCESSO DE LEITURA.

Nome Loecroni Costa Gonçalves Idade 16 Série/Ano 8º Ano

1) Você consegue aprender com facilidade ou com dificuldade? Justifique sua resposta.

Com dificuldade, em algumas leituras e em algumas interpretações, eu tenho dificuldade com palavras desconhecidas e em algumas interpretações.

2) Quando você lê um texto, costuma entendê-lo com facilidade logo na primeira leitura ou precisa lê-lo mais vezes? Explique.

Depende do texto que eu ler, que eu entendo na primeira leitura, e tem texto que eu tenho dificuldade pra entender.

3) Quando lê, você sente que aprende e compreende melhor o texto de que maneira?

- ouvindo música
 sozinho e em silêncio
 com os colegas, discutindo, interagindo
 lendo em voz alta
 ouvindo outra pessoa ler.

4) Você gosta de ler?

SIM NÃO

Por quê?

Gosto de ler algumas linhas de romance para passar o tempo.

5) Você acha fácil ou difícil ler? Explique.

Depende de alguns textos que eu tenho dificuldade de entender e outros que eu entendo melhor.

6) Você lê sozinho ou só quando a escola indica?

sozinho.

7) Ao precisar ler um texto, você define antes seus objetivos? Cite um objetivo.

Não.

8) Que tipos de leitura você faz sem que ninguém lhe solicite?

Leio um redes sociais, livros, etc.

9) Para você, qual a função da leitura. Marque com um X quantas alternativas quiser.

- Obter mais conhecimento sobre as coisas.
- Divertir e entreter.
- Passar o tempo.
- Realizar tarefas na escola.
- Conhecer outras histórias
- Não tem função, é perda de tempo.

10) Quando você está lendo, consegue identificar se está compreendendo a leitura?

SIM NÃO

11) Quando você percebe que não está compreendendo o texto ou parte dele, o que faz?

Relio o texto outro vez, ou então pergunto alguma pessoa sobre o texto.

12) Na realização interpretação textual, que estratégias você utiliza para chegar à compreensão?

- Faz anotações ao lado do texto.
- dá uma olhada rápida antes de começar a leitura.
- Usa dicionário para conhecer o sentido de algumas palavras.
- Busca informações específicas no texto
- Relê a parte que não foi entendida.
- Pronuncia em voz alta as partes mais difíceis
- Planeja a leitura.
- Ignora as palavras desconhecidas.
- Tira conclusões sobre possíveis significados
- Pensa em algo que já conhece para comparar com o que lê

ENTREVISTA PARA ANÁLISE DO PROCESSO DE LEITURA.

Nome Maria Eduarda Idade 15 Série/Ano 9º

1) Você consegue aprender com facilidade ou com dificuldade? Justifique sua resposta.

Sim. Se eu entender a explicação do professor.

2) Quando você lê um texto, costuma entendê-lo com facilidade logo na primeira leitura ou precisa lê-lo mais vezes? Explique.

Preciso lê-lo mais vezes.

3) Quando lê, você sente que aprende e compreende melhor o texto de que maneira?

- ouvindo música
- sozinho e em silêncio
- com os colegas, discutindo, interagindo
- lendo em voz alta
- ouvindo outra pessoa ler.

4) Você gosta de ler?

SIM NÃO

Por quê?

Sim porque quem lê de mais aprende mais.

5) Você acha fácil ou difícil ler? Explique.

fácil mas a preguiça não deixa.

6) Você lê sozinho ou só quando a escola indica?

só na escola

7) Ao precisar ler um texto, você define antes seus objetivos? Cite um objetivo.

mão

8) Que tipos de leitura você faz sem que ninguém lhe solicite?

livro de romance.

9) Para você, qual a função da leitura. Marque com um X quantas alternativas quiser.

- Obter mais conhecimento sobre as coisas.
- Divertir e entreter.
- Passar o tempo.
- Realizar tarefas na escola.
- Conhecer outras histórias
- Não tem função, é perda de tempo.

10) Quando você está lendo, consegue identificar se está compreendendo a leitura?

SIM NÃO

11) Quando você percebe que não está compreendendo o texto ou parte dele, o que faz?

volta a leitura.

12) Na realização interpretação textual, que estratégias você utiliza para chegar à compreensão?

- Faz anotações ao lado do texto.
- dá uma olhada rápida antes de começar a leitura.
- Usa dicionário para conhecer o sentido de algumas palavras.
- Busca informações específicas no texto
- Relê a parte que não foi entendida.
- Pronuncia em voz alta as partes mais difíceis
- Planeja a leitura.
- Ignora as palavras desconhecidas.
- Tira conclusões sobre possíveis significados
- Pensa em algo que já conhece para comparar com o que lê

ENTREVISTA PARA ANÁLISE DO PROCESSO DE LEITURA.

Nome Mariana Ribeiro Idade 15 Série/Ano 9ºB

1) Você consegue aprender com facilidade ou com dificuldade? Justifique sua resposta.

Consigo aprender com dificuldade na hora da leitura.

2) Quando você lê um texto, costuma entendê-lo com facilidade logo na primeira leitura ou precisa lê-lo mais vezes? Explique.

precisamos ler mais umas 2 ou 3 vezes para entendermos.

3) Quando lê, você sente que aprende e compreende melhor o texto de que maneira?

- ouvindo música
- sozinho e em silêncio
- com os colegas, discutindo, interagindo
- lendo em voz alta
- ouvindo outra pessoa ler.

4) Você gosta de ler?

SIM NÃO

Por quê?

porque quem lê, fala Bem e quem fala Bem escreve Bem.

5) Você acha fácil ou difícil ler? Explique.

Achamos fácil.

6) Você lê sozinho ou só quando a escola indica?

gostamos de ler quando estamos sozinho e quando a escola indica mais ainda.

7) Ao precisar ler um texto, você define antes seus objetivos? Cite um objetivo.

Conseguir as melhores

8) Que tipos de leitura você faz sem que ninguém lhe solicite?

gibi, livro de história e fãzais

9) Para você, qual a função da leitura. Marque com um X quantas alternativas quiser.

- Obter mais conhecimento sobre as coisas.
- Divertir e entreter.
- Passar o tempo.
- Realizar tarefas na escola.
- Conhecer outras histórias
- Não tem função, é perda de tempo.

10) Quando você está lendo, consegue identificar se está compreendendo a leitura?

SIM NÃO

11) Quando você percebe que não está compreendendo o texto ou parte dele, o que faz?

ler novamente

12) Na realização interpretação textual, que estratégias você utiliza para chegar à compreensão?

- Faz anotações ao lado do texto.
- dá uma olhada rápida antes de começar a leitura.
- Usa dicionário para conhecer o sentido de algumas palavras.
- Busca informações específicas no texto
- Relê a parte que não foi entendida.
- Pronuncia em voz alta as partes mais difíceis
- Planeja a leitura.
- Ignora as palavras desconhecidas.
- Tira conclusões sobre possíveis significados
- Pensa em algo que já conhece para comparar com o que lê

ENTREVISTA PARA ANÁLISE DO PROCESSO DE LEITURA.

Nome Matheus Soares Idade 15 Série/Ano 9º

1) Você consegue aprender com facilidade ou com dificuldade? Justifique sua resposta.

Dificuldade. Porque para mim aprender com facilidade com temas que estudar bastante não me ajuda em nada também.

2) Quando você lê um texto, costuma entendê-lo com facilidade logo na primeira leitura ou precisa lê-lo mais vezes? Explique.

Só leio mais vezes. Porque não prestamos atenção em alguns detalhes no texto e por isso temos que ler mais vezes.

3) Quando lê, você sente que aprende e compreende melhor o texto de que maneira?

- ouvindo música
- sozinho e em silêncio
- com os colegas, discutindo, interagindo
- lendo em voz alta
- ouvindo outra pessoa ler.

4) Você gosta de ler?

SIM NÃO

Por quê?

Porque não tenho vontade de ler.

5) Você acha fácil ou difícil ler? Explique.

fácil. Porque já entendemos os sons e as palavras.

6) Você lê sozinho ou só quando a escola indica?

Só sozinho.

7) Ao precisar ler um texto, você define antes seus objetivos? Cite um objetivo.

Não.

8) Que tipos de leitura você faz sem que ninguém lhe solicite?

Só formal, revistas, livros de escola

9) Para você, qual a função da leitura. Marque com um X quantas alternativas quiser.

- Obter mais conhecimento sobre as coisas.
- Divertir e entreter.
- Passar o tempo.
- Realizar tarefas na escola.
- Conhecer outras histórias
- Não tem função, é perda de tempo.

10) Quando você está lendo, consegue identificar se está compreendendo a leitura?

SIM NÃO

11) Quando você percebe que não está compreendendo o texto ou parte dele, o que faz?

Sigo meus olhos.

12) Na realização interpretação textual, que estratégias você utiliza para chegar à compreensão?

- Faz anotações ao lado do texto.
- dá uma olhada rápida antes de começar a leitura.
- Usa dicionário para conhecer o sentido de algumas palavras.
- Busca informações específicas no texto
- Relê a parte que não foi entendida.
- Pronuncia em voz alta as partes mais difíceis
- Planeja a leitura.
- Ignora as palavras desconhecidas.
- Tira conclusões sobre possíveis significados
- Pensa em algo que já conhece para comparar com o que lê

ENTREVISTA PARA ANÁLISE DO PROCESSO DE LEITURA.

Nome Michael Samuel Idade 15 Série/Ano 9º 8ª série

1) Você consegue aprender com facilidade ou com dificuldade? Justifique sua resposta.

Eu tenho uma certa dificuldade na aprendizagem
~~Eu tenho uma certa dificuldade na aprendizagem~~

2) Quando você lê um texto, costuma entendê-lo com facilidade logo na primeira leitura ou precisa lê-lo mais vezes? Explique.

Dependendo do texto eu entendo de primeira

3) Quando lê, você sente que aprende e compreende melhor o texto de que maneira?

- ouvindo música
- sozinho e em silêncio
- com os colegas, discutindo, interagindo
- lendo em voz alta
- ouvindo outra pessoa ler.

4) Você gosta de ler?

SIM NÃO

Por quê?

Porque quando coisas novas (M) Tenho preguiça de ler

5) Você acha fácil ou difícil ler? Explique.

Fácil pois eu tenho que ter paciência e interesse
Porque se o livro me interessar eu lio sem problemas

6) Você lê sozinho ou só quando a escola indica?

Eu lio sozinho
Geralmente quando a escola indica,
11/11/11

7) Ao precisar ler um texto, você define antes seus objetivos? Cite um objetivo.

Sim, saber o que se refere o texto

8) Que tipos de leitura você faz sem que ninguém lhe solicite?

Qualquer coisa
livros de suspense

9) Para você, qual a função da leitura. Marque com um X quantas alternativas quiser.

- Obter mais conhecimento sobre as coisas.
- Divertir e entreter.
- Passar o tempo.
- Realizar tarefas na escola.
- Conhecer outras histórias
- Não tem função, é perda de tempo.

10) Quando você está lendo, consegue identificar se está compreendendo a leitura?

SIM NÃO

11) Quando você percebe que não está compreendendo o texto ou parte dele, o que faz?

Reler o texto até compreendê-lo
Se não a parte que não foi entendida

12) Na realização interpretação textual, que estratégias você utiliza para chegar à compreensão?

- Faz anotações ao lado do texto.
- dá uma olhada rápida antes de começar a leitura.
- Usa dicionário para conhecer o sentido de algumas palavras.
- Busca informações específicas no texto
- Relê a parte que não foi entendida.
- Pronuncia em voz alta as partes mais difíceis
- Planja a leitura.
- Ignora as palavras desconhecidas.
- Tira conclusões sobre possíveis significados
- Pensa em algo que já conhece para comparar com o que lê

ENTREVISTA PARA ANÁLISE DO PROCESSO DE LEITURA.

Nome: Nathalia Silva Melo Idade: 17 Série/Ano: 8º

1) Você consegue aprender com facilidade ou com dificuldade? Justifique sua resposta.

com dificuldade

2) Quando você lê um texto, costuma entendê-lo com facilidade logo na primeira leitura ou precisa lê-lo mais vezes? Explique.

se entende com facilidade

3) Quando lê, você sente que aprende e compreende melhor o texto de que maneira?

ouvindo música

sozinho e em silêncio

com os colegas, discutindo, interagindo

lendo em voz alta

ouvindo outra pessoa ler.

4) Você gosta de ler?

SIM

NÃO

Por quê?

eu não gosto de ler é muito chato

5) Você acha fácil ou difícil ler? Explique.

é muito difícil para mim

6) Você lê sozinho ou só quando a escola indica?

Só quando a escola manda

7) Ao precisar ler um texto, você define antes seus objetivos? Cite um objetivo.

é preciso ler primeiro

8) Que tipos de leitura você faz sem que ninguém lhe solicite?

não tem leitura

9) Para você, qual a função da leitura. Marque com um X quantas alternativas quiser.

Obter mais conhecimento sobre as coisas.

Divertir e entreter.

Passar o tempo.

Realizar tarefas na escola.

Conhecer outras histórias

Não tem função, é perda de tempo.

10) Quando você está lendo, consegue identificar se está compreendendo a leitura?

SIM

NÃO

11) Quando você percebe que não está compreendendo o texto ou parte dele, o que faz?

Busca informações no texto

12) Na realização interpretação textual, que estratégias você utiliza para chegar à compreensão?

Faz anotações ao lado do texto.

dá uma olhada rápida antes de começar a leitura.

Usa dicionário para conhecer o sentido de algumas palavras.

Busca informações específicas no texto

Relê a parte que não foi entendida.

Pronuncia em voz alta as partes mais difíceis

Planeja a leitura.

Ignora as palavras desconhecidas.

Tira conclusões sobre possíveis significados

Pensa em algo que já conhece para comparar com o que lê

ENTREVISTA PARA ANÁLISE DO PROCESSO DE LEITURA.

Nome: Mhayara da Silva Ramos Idade 14 Série/Ano 8^o

1) Você consegue aprender com facilidade ou com dificuldade? Justifique sua resposta.

Com facilidade na maioria das vezes.

2) Quando você lê um texto, costuma entendê-lo com facilidade logo na primeira leitura ou precisa lê-lo mais vezes? Explique.

preciso ler duas vezes para entender completamente o texto.

3) Quando lê, você sente que aprende e compreende melhor o texto de que maneira?

- ouvindo música
- sozinho e em silêncio
- com os colegas, discutindo, interagindo
- lendo em voz alta
- ouvindo outra pessoa ler.

4) Você gosta de ler?

SIM NÃO

Por quê?

Porque eu não tenho paciência pra ler um texto por menos que seja.

5) Você acha fácil ou difícil ler? Explique.

fácil! não tenho dificuldade de ler mais como disse na resposta anterior não tenho paciência.

6) Você lê sozinho ou só quando a escola indica?

Da maioria das vezes e quando a escola indica mas gosto de ler a biblioteca vezes.

13/134

7) Ao precisar ler um texto, você define antes seus objetivos? Cite um objetivo.

Sua principalmente para fazer as exercícios da escola.

8) Que tipos de leitura você faz sem que ninguém lhe solicite?

Gosto de ler a biblia. lio quase todo dia.

9) Para você, qual a função da leitura. Marque com um X quantas alternativas quiser.

- Obter mais conhecimento sobre as coisas.
- Divertir e entreter.
- Passar o tempo.
- Realizar tarefas na escola.
- Conhecer outras histórias
- Não tem função, é perda de tempo.

10) Quando você está lendo, consegue identificar se está compreendendo a leitura?

SIM NÃO

11) Quando você percebe que não está compreendendo o texto ou parte dele, o que faz?

Eu eu pergunto a algumas ou as vezes lio mais vezes pra tentar entender.

12) Na realização interpretação textual, que estratégias você utiliza para chegar à compreensão?

- Faz anotações ao lado do texto.
- dá uma olhada rápida antes de começar a leitura.
- Usa dicionário para conhecer o sentido de algumas palavras.
- Busca informações específicas no texto
- Relê a parte que não foi entendida.
- Pronuncia em voz alta as partes mais difíceis
- Planeja a leitura.
- Ignora as palavras desconhecidas.
- Tira conclusões sobre possíveis significados
- Pensa em algo que já conhece para comparar com o que lê

ENTREVISTA PARA ANÁLISE DO PROCESSO DE LEITURA.

Nome Patrícia Pereira Idade 15 Série/Ano 8º

1) Você consegue aprender com facilidade ou com dificuldade? Justifique sua resposta.

facilidade

2) Quando você lê um texto, costuma entendê-lo com facilidade logo na primeira leitura ou precisa lê-lo mais vezes? Explique.

melhor em uma leitura

3) Quando lê, você sente que aprende e compreende melhor o texto de que maneira?

- ouvindo música
- sozinho e em silêncio
- com os colegas, discutindo, interagindo
- lendo em voz alta
- ouvindo outra pessoa ler.

4) Você gosta de ler?

SIM NÃO

Por quê?

por que eu gosto de ler

5) Você acha fácil ou difícil ler? Explique.

fácil

6) Você lê sozinho ou só quando a escola indica?

sozinho

14/14A

7) Ao precisar ler um texto, você define antes seus objetivos? Cite um objetivo.

8) Que tipos de leitura você faz sem que ninguém lhe solicite?

solma

9) Para você, qual a função da leitura. Marque com um X quantas alternativas quiser.

- Obter mais conhecimento sobre as coisas.
- Divertir e entreter.
- Passar o tempo.
- Realizar tarefas na escola.
- Conhecer outras histórias
- Não tem função, é perda de tempo.

10) Quando você está lendo, consegue identificar se está compreendendo a leitura?

SIM NÃO

11) Quando você percebe que não está compreendendo o texto ou parte dele, o que faz?

para ler

12) Na realização interpretação textual, que estratégias você utiliza para chegar à compreensão?

- Faz anotações ao lado do texto.
- dá uma olhada rápida antes de começar a leitura.
- Usa dicionário para conhecer o sentido de algumas palavras.
- Busca informações específicas no texto
- Relê a parte que não foi entendida.
- Pronuncia em voz alta as partes mais difíceis
- Planeja a leitura.
- Ignora as palavras desconhecidas.
- Tira conclusões sobre possíveis significados
- Pensa em algo que já conhece para comparar com o que lê

ENTREVISTA PARA ANÁLISE DO PROCESSO DE LEITURA.

Nome Rafael Rodrigues Idade 14 Série/Ano 9^a ano

1) Você consegue aprender com facilidade ou com dificuldade? Justifique sua resposta.

facilmente porque eu presto atenção

2) Quando você lê um texto, costuma entendê-lo com facilidade logo na primeira leitura ou precisa lê-lo mais vezes? Explique.

Sim, pois que eu consigo ler com facilidade

3) Quando lê, você sente que aprende e compreende melhor o texto de que maneira?

- ouvindo música
- sozinho e em silêncio
- com os colegas, discutindo, interagindo
- lendo em voz alta
- ouvindo outra pessoa ler.

4) Você gosta de ler?

SIM NÃO

Por quê?

acha sem graça

5) Você acha fácil ou difícil ler? Explique.

Facil. porque é fácil

6) Você lê sozinho ou só quando a escola indica?

leio sozinho

15/15A

7) Ao precisar ler um texto, você define antes seus objetivos? Cite um objetivo.

Sim. Responder perguntas sobre o texto.

8) Que tipos de leitura você faz sem que ninguém lhe solicite?

na leitura de jornais na classificação de matérias

9) Para você, qual a função da leitura. Marque com um X quantas alternativas quiser.

- Obter mais conhecimento sobre as coisas.
- Divertir e entreter.
- Passar o tempo.
- Realizar tarefas na escola.
- Conhecer outras histórias
- Não tem função, é perda de tempo.

10) Quando você está lendo, consegue identificar se está compreendendo a leitura?

SIM NÃO

11) Quando você percebe que não está compreendendo o texto ou parte dele, o que faz?

leia de novo

12) Na realização interpretação textual, que estratégias você utiliza para chegar à compreensão?

- Faz anotações ao lado do texto.
- dá uma olhada rápida antes de começar a leitura.
- Usa dicionário para conhecer o sentido de algumas palavras.
- Busca informações específicas no texto
- Relê a parte que não foi entendida.
- Pronuncia em voz alta as partes mais difíceis
- Planeja a leitura.
- Ignora as palavras desconhecidas.
- Tira conclusões sobre possíveis significados
- Pensa em algo que já conhece para comparar com o que lê

ENTREVISTA PARA ANÁLISE DO PROCESSO DE LEITURA.

Nome Samuel Wilson Idade 16 Série/Ano 3^o

1) Você consegue aprender com facilidade ou com dificuldade? Justifique sua resposta.

Com facilidade se houver condições oportuna e adequada

2) Quando você lê um texto, costuma entendê-lo com facilidade logo na primeira leitura ou precisa lê-lo mais vezes? Explique.

deixa muito

3) Quando lê, você sente que aprende e compreende melhor o texto de que maneira?

- ouvindo música
- sozinho e em silêncio
- com os colegas, discutindo, interagindo
- lendo em voz alta
- ouvindo outra pessoa ler.

4) Você gosta de ler?

SIM NÃO

Por quê? Por alguns livros interessantes

5) Você acha fácil ou difícil ler? Explique.

depende do tipo do texto ou do assunto

6) Você lê sozinho ou só quando a escola indica?

sozinho

16/16A

7) Ao precisar ler um texto, você define antes seus objetivos? Cite um objetivo.

entender o texto.

8) Que tipos de leitura você faz sem que ninguém lhe solicite?

notícia do jornal, revista.

9) Para você, qual a função da leitura. Marque com um X quantas alternativas quiser.

- Obter mais conhecimento sobre as coisas.
- Divertir e entreter.
- Passar o tempo.
- Realizar tarefas na escola.
- Conhecer outras histórias
- Não tem função, é perda de tempo.

10) Quando você está lendo, consegue identificar se está compreendendo a leitura?

SIM NÃO

11) Quando você percebe que não está compreendendo o texto ou parte dele, o que faz?

solta o texto e lê novamente.

12) Na realização interpretação textual, que estratégias você utiliza para chegar à compreensão?

- Faz anotações ao lado do texto.
- dá uma olhada rápida antes de começar a leitura.
- Usa dicionário para conhecer o sentido de algumas palavras.
- Busca informações específicas no texto
- Relê a parte que não foi entendida.
- Pronuncia em voz alta as partes mais difíceis
- Planeja a leitura.
- Ignora as palavras desconhecidas.
- Tira conclusões sobre possíveis significados
- Pensa em algo que já conhece para comparar com o que lê

ENTREVISTA PARA ANÁLISE DO PROCESSO DE LEITURA.

Nome Guynaxa Mathheus Idade 16/ Série/Ano 208

1) Você consegue aprender com facilidade ou com dificuldade? Justifique sua resposta.

3
facilidade. Porque presto atenção e deixo a mente aberta.

2) Quando você lê um texto, costuma entendê-lo com facilidade logo na primeira leitura ou precisa lê-lo mais vezes? Explique.

6
Eu lizo mais vezes. Pro. eu entender com mais facilidade.

3) Quando lê, você sente que aprende e compreende melhor o texto de que maneira?

- ouvindo música
 sozinho e em silêncio
 com os colegas, discutindo, interagindo
 lendo em voz alta
 ouvindo outra pessoa ler.

4) Você gosta de ler?

SIM NÃO

Por quê?

de me distrai, faz eu aprender menos palavras

5) Você acha fácil ou difícil ler? Explique.

fácil, Por que sim

6) Você lê sozinho ou só quando a escola indica?

sozinho

17/17A

7) Ao precisar ler um texto, você define antes seus objetivos? Cite um objetivo.

Sim, eu quero

8) Que tipos de leitura você faz sem que ninguém lhe solicite?

quero científica e Textos

9) Para você, qual a função da leitura. Marque com um X quantas alternativas quiser.

- (X) Obter mais conhecimento sobre as coisas.
- () Divertir e entreter.
- () Passar o tempo.
- () Realizar tarefas na escola.
- () Conhecer outras histórias
- () Não tem função, é perda de tempo.

10) Quando você está lendo, consegue identificar se está compreendendo a leitura?

(X) SIM () NÃO

11) Quando você percebe que não está compreendendo o texto ou parte dele, o que faz?

relê

12) Na realização interpretação textual, que estratégias você utiliza para chegar à compreensão?

- () Faz anotações ao lado do texto.
- (X) dá uma olhada rápida antes de começar a leitura.
- () Usa dicionário para conhecer o sentido de algumas palavras.
- () Busca informações específicas no texto
- (X) Relê a parte que não foi entendida.
- () Pronuncia em voz alta as partes mais difíceis
- () Planeja a leitura.
- () Ignora as palavras desconhecidas.
- () Tira conclusões sobre possíveis significados
- () Pensa em algo que já conhece para comparar com o que lê

ENTREVISTA PARA ANÁLISE DO PROCESSO DE LEITURA.

Nome Luiz Luiz Idade 43 Série/Ano 8º

1) Você consegue aprender com facilidade ou com dificuldade? Justifique sua resposta.

com um pouco de dificuldade
e mas dependendo do que eu
estiver lendo.

2) Quando você lê um texto, costuma entendê-lo com facilidade logo na primeira leitura ou precisa lê-lo mais vezes? Explique.

eu preciso ler mais vezes por
que eu demora a entender.

3) Quando lê, você sente que aprende e compreende melhor o texto de que maneira?

- ouvindo música
- sozinho e em silêncio
- com os colegas, discutindo, interagindo
- lendo em voz alta
- ouvindo outra pessoa ler.

4) Você gosta de ler?

SIM NÃO

Por quê?

por que ela me deixa calma.

5) Você acha fácil ou difícil ler? Explique.

um pouco difícil eu tenho
dificuldade pra entender.

6) Você lê sozinho ou só quando a escola indica?

Sozinho.

7) Ao precisar ler um texto, você define antes seus objetivos? Cite um objetivo.

8) Que tipos de leitura você faz sem que ninguém lhe solicite?

livros com hierarquia como
chamante

9) Para você, qual a função da leitura. Marque com um X quantas alternativas quiser.

() Obter mais conhecimento sobre as coisas.

(X) Divertir e entreter.

() Passar o tempo.

() Realizar tarefas na escola.

() Conhecer outras histórias

() Não tem função, é perda de tempo.

10) Quando você está lendo, consegue identificar se está compreendendo a leitura?

(X) SIM

() NÃO

11) Quando você percebe que não está compreendendo o texto ou parte dele, o que faz?

para o maior a parte que
não entendo

12) Na realização interpretação textual, que estratégias você utiliza para chegar à compreensão?

(X) Faz anotações ao lado do texto.

() dá uma olhada rápida antes de começar a leitura.

() Usa dicionário para conhecer o sentido de algumas palavras.

() Busca informações específicas no texto

() Relê a parte que não foi entendida.

() Pronuncia em voz alta as partes mais difíceis

() Planeja a leitura.

() Ignora as palavras desconhecidas.

() Tira conclusões sobre possíveis significados

() Pensa em algo que já conhece para comparar com o que lê

ENTREVISTA PARA ANÁLISE DO PROCESSO DE LEITURA.

Nome Victor Augusto C de Basto Idade 14 Série/Ano 8º

1) Você consegue aprender com facilidade ou com dificuldade? Justifique sua resposta.

consigo aprender com dificuldade pois tenho que ter a duvida

2) Quando você lê um texto, costuma entendê-lo com facilidade logo na primeira leitura ou precisa lê-lo mais vezes? Explique.

preciso de mais tempo para entender o significado dele e das palavras

3) Quando lê, você sente que aprende e compreende melhor o texto de que maneira?

- ouvindo música
- sozinho e em silêncio
- com os colegas, discutindo, interagindo
- lendo em voz alta
- ouvindo outra pessoa ler.

4) Você gosta de ler?

SIM NÃO

Por quê?

por que posso ~~aprender~~ ativar minha imaginação

5) Você acha fácil ou difícil ler? Explique.

fácil por a mais facilidade em ler do que escrever

6) Você lê sozinho ou só quando a escola indica?

leio sozinho

19/197A

7) Ao precisar ler um texto, você define antes seus objetivos? Cite um objetivo.

Sim para acelerar essa tarefa

8) Que tipos de leitura você faz sem que ninguém lhe solicite?

Leituras que estimulam a minha imaginação

9) Para você, qual a função da leitura. Marque com um X quantas alternativas quiser.

- Obter mais conhecimento sobre as coisas.
- Divertir e entreter.
- Passar o tempo.
- Realizar tarefas na escola.
- Conhecer outras histórias
- Não tem função, é perda de tempo.

10) Quando você está lendo, consegue identificar se está compreendendo a leitura?

SIM

NÃO

às vezes sim e às vezes não

11) Quando você percebe que não está compreendendo o texto ou parte dele, o que faz?

paucuro no diccionario o significado de palavras que não conheço o pergunto a mãe

12) Na realização interpretação textual, que estratégias você utiliza para chegar à compreensão?

- Faz anotações ao lado do texto.
- dá uma olhada rápida antes de começar a leitura.
- Usa dicionário para conhecer o sentido de algumas palavras.
- Busca informações específicas no texto
- Relê a parte que não foi entendida.
- Pronuncia em voz alta as partes mais difíceis
- Planeja a leitura.
- Ignora as palavras desconhecidas.
- Tira conclusões sobre possíveis significados
- Pensa em algo que já conhece para comparar com o que lê

ENTREVISTA PARA ANÁLISE DO PROCESSO DE LEITURA.

Nome WAGNER JUNIO COSTA DO AMARAL Idade 15 Série/Ano 8º ANO

1) Você consegue aprender com facilidade ou com dificuldade? Justifique sua resposta.

COM DIFICULDADE

2) Quando você lê um texto, costuma entendê-lo com facilidade logo na primeira leitura ou precisa lê-lo mais vezes? Explique.

PRECISO LÊ-LO MAIS VEZES

3) Quando lê, você sente que aprende e compreende melhor o texto de que maneira?

- ouvindo música
 sozinho e em silêncio
 com os colegas, discutindo, interagindo
 lendo em voz alta
 ouvindo outra pessoa ler.

4) Você gosta de ler?

SIM NÃO

Por quê?

POR QUE EU LEMBRO MUITO E VOU TENTAR INTERAGIR MAIS COM AS PESSOAS

5) Você acha fácil ou difícil ler? Explique.

NO COMEÇO EU ACHAVA DIFÍCIL AGORA É MOLTURA

6) Você lê sozinho ou só quando a escola indica?

AS DUAS COISAS, SOZINHO E QUANDO A ESCOLA INDICA

20/2011

7) Ao precisar ler um texto, você define antes seus objetivos? Cite um objetivo.

QUANDO EU VOU LER UM TEXTO, EU PREVENCO TODAS AS RESPOSTAS

8) Que tipos de leitura você faz sem que ninguém lhe solicite?

COSTUMO LER LIVROS, JORNALIS, COSTUMO LER NO CELULAR, NO COMPUTADOR, ETC.

9) Para você, qual a função da leitura. Marque com um X quantas alternativas quiser.

- (X) Obter mais conhecimento sobre as coisas.
- () Divertir e entreter.
- () Passar o tempo.
- (X) Realizar tarefas na escola.
- () Conhecer outras histórias
- () Não tem função, é perda de tempo.

10) Quando você está lendo, consegue identificar se está compreendendo a leitura?

() SIM (X) NÃO

11) Quando você percebe que não está compreendendo o texto ou parte dele, o que faz?

PERGUNTO OS PROFESSORES

12) Na realização interpretação textual, que estratégias você utiliza para chegar à compreensão?

- () Faz anotações ao lado do texto.
- (X) dá uma olhada rápida antes de começar a leitura.
- () Usa dicionário para conhecer o sentido de algumas palavras.
- () Busca informações específicas no texto
- (X) Relê a parte que não foi entendida.
- () Pronuncia em voz alta as partes mais difíceis
- () Planeja a leitura.
- () Ignora as palavras desconhecidas.
- () Tira conclusões sobre possíveis significados
- (X) Pensa em algo que já conhece para comparar com o que lê