



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Glaucia Peçanha Alves da Silva

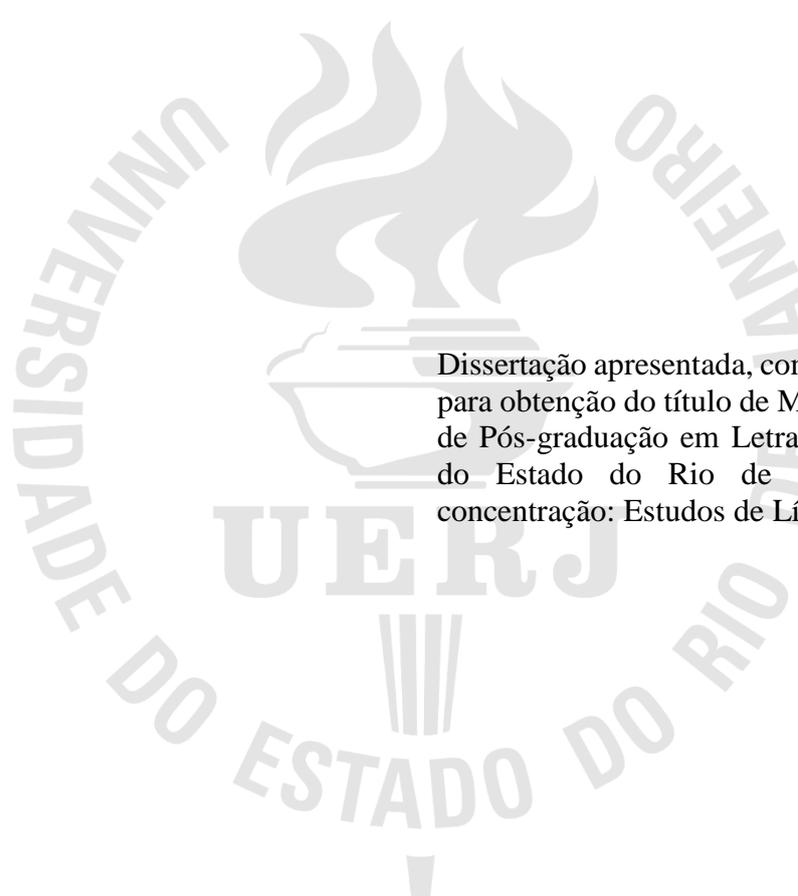
**Níveis de letramento em leitura: um estudo do desenvolvimento da
competência leitora de ingressantes do Curso Normal**

Rio de Janeiro

2024

Glaucia Peçanha Alves da Silva

**Níveis de letramento em leitura: um estudo do desenvolvimento da competência leitora
de ingressantes do Curso Normal**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Teresa Tedesco Vilar do Abreu

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

S586

Silva, Glauca Peçanha Alves da.

Níveis de letramento em leitura: um estudo do desenvolvimento da competência leitora de ingressantes do Curso Normal / Glauca Peçanha Alves da Silva. – 2024.
180 f.: il.

Orientadora: Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Leitura – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 3. Professores – Formação – Teses. 4. Livros e leitura – Aspectos sociológicos – Teses. 5. Incentivo à leitura – Teses. I. Abreu, Maria Teresa Tedesco Vilardo, 1963-. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90(07):372.41

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Glaucia Peçanha Alves da Silva

**Níveis de letramento em leitura: um estudo do desenvolvimento da competência
leitora de ingressantes do Curso Normal**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 12 de março de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof.^a Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara
Instituto de Letras - UERJ

Prof.^a Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Universidade Federal do Ceará

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Ao meu melhor amigo, Cristo Jesus;

À minha amada família, Josué, Daniel, Ester e Samuel;

Aos meus queridos alunos;

A todos os professores.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, por tudo. Agradeço pelo dom da vida, pela saúde, por renovar minhas forças e por sempre me dar bom ânimo. Obrigada por estar sempre ao meu lado em todos os momentos, conduzindo-me por caminhos perfeitos. A Deus seja a Glória e todo o Louvor.

Ao Josué Felipe da Silva, meu esposo, pelo amor, pelo companheirismo, pela amizade, pela compreensão ao entender e me dar força todas as vezes que necessitei me ausentar por causa dos estudos e do trabalho, por cuidar de mim e de nossa família em todos os sentidos.

Aos meus filhos, Daniel, Ester e Samuel, pelo imenso carinho, pelo amor e pela paciência ao suportar minhas ausências. Agradeço por serem crianças tão doces e prestativas. Agradeço os abraços, as palavras amáveis e todo tipo de ajuda.

À minha orientadora, Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu, pelas aulas maravilhosas, que me fizeram, inclusive, querer pesquisar sobre o processo de leitura, pois é uma excelente profissional, professora e pesquisadora, que muito admiro. Sempre foi muito solícita e fazia questão de elogiar minha escrita, meus trabalhos e isso me incentivava demais.

Aos meus pais, Rosângela e Cláudio, pela criação, pelo comprometimento, pela responsabilidade em me educar, pela oportunidade de estudo concedida, a qual não tiveram igual, pelas orações, pela torcida, pelo imenso amor e pela compreensão de minha ausência.

Aos meus avós, Maria e Walter (*in memoriam*), e às minhas tias Elizabeth (*in memoriam*), Ana Cristina, Sônia e Mariane, pelo incentivo, pelas orações, pelo carinho, pelo amor e pela compreensão de minha ausência. Sempre ficam felizes com cada conquista minha.

Aos meus irmãos, primos e sobrinhos pelo carinho, pela crença em mim, por toda a torcida, que sempre fizeram questão de expressar.

Aos professores Dra. Kátia Emmerick Andrade, Dra. Ximena Antonia Díaz Merino, Dr. Alexandro Teixeira Gomes, Regina Duarte e Eliane Valente Diniz pelo carinho, pela competência profissional, por serem amigos e por torcerem por mim.

A todos os professores que me deram aulas, que participaram de minha formação e me ajudaram a chegar até aqui. Muito obrigada!

Aos professores Dr. Alexandre do Amaral Ribeiro, Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara e Dra. Ximena Antonia Diaz Merino pelo pronto aceite para participar da banca examinadora desta dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ que me deram aulas, André Conforte, André Valente, Maria Teresa Gonçalves, Maria Teresa Tedesco e

Janaina Cardoso, pelas excelentes aulas e por sempre se apresentarem disponíveis. Em especial, agradeço aos professores André Conforte e Maria Teresa Gonçalves por prontamente terem aceitado o convite para fazer parte da banca de qualificação desta pesquisa. Muito obrigada pelas ótimas sugestões de leituras (referências), por toda atenção, pelo incentivo e pelo carinho.

Aos amigos Teresinha Pereira, Danilo Augusto, Karina Seferian e Bruna Basile pela companhia durante o percurso do curso de mestrado. Foi maravilhoso conhecê-los.

Às amigas Cláudia Maria Paixão, Cida Xavier, Tayrine Vieira (*in memoriam*), Elisabete Arantes e Teônia Vital pelo carinho, pela amizade, pela preocupação, pelas orações, pelo incentivo e por toda a torcida.

Aos meus queridos alunos, em especial os do Ensino Médio Curso Normal.

A todos que indiretamente contribuíram para a realização deste estudo, deste grande sonho. A todos que torceram, que intercederam por mim e que me desejaram sucesso.

A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas por incrível que pareça a quase totalidade não sente esta sede.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

SILVA, Gláucia Peçanha Alves da. *Níveis de letramento em leitura: um estudo do desenvolvimento da competência leitora de ingressantes do Curso Normal*. 2024. 180 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Os resultados das avaliações de larga escala têm evidenciado as dificuldades que os alunos brasileiros apresentam quanto à sua competência leitora, pois a proficiência em leitura desses alunos está muito aquém da que se espera para o nível de escolaridade que se encontram. Em contrapartida, é sabido que há um grande e importante avanço nas teorias linguísticas e que a leitura tem sido o cerne de várias discussões e de várias pesquisas nos últimos anos. Assim sendo, a pergunta crucial é: por que ainda há tanta dificuldade em relação ao ensino e à aprendizagem de leitura? Diante desse contexto, este estudo visa a analisar o desenvolvimento da competência leitora de alunos ingressantes no Curso Normal de uma escola pública estadual do Rio de Janeiro. Buscou-se descrever os níveis de letramento em leitura desses alunos, por meio de atividades aplicadas, antes, durante e depois da execução da proposta de intervenção mediada pela atuação docente. Partiu-se das seguintes hipóteses: (i) os alunos não foram estimulados a desenvolver o gosto pela leitura; (ii) em prática, no chão da escola, há um trabalho restrito à decodificação e à localização de informações no texto; (iii) os alunos ingressam no Curso Normal com o nível baixo de proficiência em leitura; (iv) as estratégias de leitura não são ensinadas e os níveis de letramento em leitura não são desenvolvidos; e (v) a análise e a avaliação da competência leitora são mais eficazes quando se enfoca o processo e não somente os resultados das avaliações escolares. A pesquisa baseia-se na teoria sociocognitivista (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011). Está fundamentada, também, nos pressupostos teóricos de Solé (1998), de Tedesco (2012; 2020), de Cosson (2021); entre outros. Do ponto de vista metodológico, realizou-se uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa. Os resultados das análises comprovaram as hipóteses desta pesquisa. Constatou-se, no recorte analisado, que muitos alunos não foram estimulados a ler durante a infância e, também, que a escola, na figura do professor, é a principal promotora da leitura literária. Os dados revelaram que o ensino das estratégias de leitura possibilita aos discentes desenvolverem sua capacidade leitora, pois os alunos participantes ingressaram no curso com um nível baixo de letramento em leitura, mas, após a proposta de intervenção mediada pela atuação docente, desenvolveram sua capacidade leitora passando do nível 2 para o nível 4. Portanto, a escola precisa desenvolver um trabalho com a leitura, visando à instrumentalização do aluno para que ele consiga ler, de fato. É fundamental que as aulas sejam planejadas com base nas habilidades de leitura, pensando-se nos níveis de letramento. É preciso que se ensinem as estratégias de leitura, por conseguinte, é urgente o investimento na Educação, de modo geral, e, mais especificamente, na formação, na atuação e na atualização do professor. Sem isso, torna-se difícil para a escola formar leitores proficientes.

Palavras-chave: curso de formação de professores; estratégias de leitura; leitura de textos literários; níveis de letramento em leitura.

ABSTRACT

SILVA, Gláucia Peçanha Alves da. *Levels of literacy in reading: a study of the development of reading competence in the Normal Course newcomers*. 2024. 180 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

The results of large-scale assessments have highlighted the difficulties that Brazilian students face in terms of their reading competence, as their reading proficiency is far below what is expected for their level of schooling. On the other hand, it is known that there has been a great and important advancement in linguistic theories and that reading has been at the center of several discussions and research in recent years. Therefore, the crucial question is: why is there still so much difficulty in relation to teaching and learning reading? In this context, this study aims to analyze the development of the reading competence of students entering the Normal Course at a public state school in Rio de Janeiro. The goal was to describe the levels of literacy in reading of these students, through activities applied before, during, and after the implementation of the intervention proposal mediated by the teacher's actions. The following hypotheses were made: (i) the students were not encouraged to develop a love for reading; (ii) in practice, at the school, there is a focus on decoding and locating information in the text; (iii) the students enter the Normal Course with a low level of reading proficiency; (iv) reading strategies are not taught and levels of literacy in reading are not developed; and (v) the analysis and evaluation of reading competence are more effective when the focus is on the process and not just the results of school assessments. The research is based on the sociocognitive theory (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011). It is also grounded on the theoretical assumptions of Solé (1998), Tedesco (2012; 2020), Cosson (2021); among others. Methodologically, a qualitative action research was conducted. The results of the analyses confirmed the hypotheses of this research. It was found, in the analyzed sample, that many students were not encouraged to read during childhood, and that the school, through the teacher, is the main promoter of literary reading. The data revealed that teaching reading strategies enables students to develop their reading capacity, as the participating students entered the course with a low level of literacy in reading, but after the intervention proposal mediated by the teacher's actions, they developed their reading capacity, moving from level 2 to level 4. Therefore, the school needs to develop a reading program, aiming to equip the student so that they can actually read. It is essential that classes are planned based on reading skills, considering the levels of literacy. It is necessary to teach reading strategies, therefore, it is urgent to invest in the training, performance, and updating of teachers. Without this, it becomes difficult for the school to form proficient readers.

Keywords: teacher education course; reading strategies; literary text reading; levels of literacy in reading.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Reprodução das páginas do livro	87
Figura 2 - Reprodução do 1º texto usado na etapa de motivação	93
Figura 3 - Reprodução do 2º texto usado na etapa de motivação	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Respostas da 1ª questão.....	111
Gráfico 2 - Respostas da 2ª questão.....	112
Gráfico 3 - Respostas da 3ª questão.....	113
Gráfico 4 - Respostas da 4ª questão.....	114
Gráfico 5 - Respostas da 5ª questão.....	115
Gráfico 6 - Respostas da 6ª questão.....	115
Gráfico 7 - Respostas da 7ª questão.....	116
Gráfico 8 - Respostas da questão 8.....	117
Gráfico 9 - Respostas da 9ª questão.....	118
Gráfico 10 - Respostas da 10ª questão.....	119
Gráfico 11 - Análise comparativa entre as resenhas iniciais e finais	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Os níveis de letramento em leitura.....	36
Quadro 2 - Algumas nomenclaturas para “tipologia textual”.....	51
Quadro 3 - Diferenciação entre gêneros e tipos textuais.....	55
Quadro 4 - Atividades aplicadas e seus objetivos	88
Quadro 5 - Procedimentos didáticos.....	98
Quadro 6 - Informações-chave para análise do texto <i>Retrato</i> , de Cecília Meireles	100
Quadro 7 - Informações-chave para análise do texto <i>Dois velhinhos</i> , de Dalton Trevisan....	102
Quadro 8 - Informações-chave para análise do texto <i>Chapeuzinho Amarelo</i> , de Chico Buarque	104
Quadro 9 - Informações-chave para análise do texto <i>O Menino e o Tuim</i> , de Rubem Braga	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo dos alunos que fizeram as atividades aplicadas.....	83
Tabela 2 - Nível de letramento em leitura dos alunos nas produções diagnósticas.....	120
Tabela 3 - Desempenho dos alunos quanto às respostas dadas às questões sobre as obras ...	144

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFPEN	Curso Superior de Formação de Professores para o Ensino Normal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
IEGRS	Instituto de Educação Governador Roberto Silveira
IPL	Instituto Pró-Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OECD	Organization for Economic Co-operation Development
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEEDUC-RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 LEITURA: DAS CONCEPÇÕES AOS NÍVEIS DE LETRAMENTO	22
1.1 Concepções de leitura	22
1.2 Teoria sociocognitivista e concepção de leitura adotada	27
1.3 Níveis de letramento em leitura	33
2 CONCEITOS RELACIONADOS AO TEXTO	39
2.1 O que é texto?	39
2.2 Texto literário	42
2.3 Tipologia textual	50
2.4 Gênero textual	53
2.5 Para ler o texto: mediação docente e estratégias de leitura	66
3 METODOLOGIA	81
3.1 Contexto da pesquisa	81
3.2 Atividades aplicadas na pesquisa	85
3.3 Procedimentos didáticos executados em sala de aula	89
3.4 Crterios de categorização e de análise dos dados	99
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	110
4.1 Perfil leitor dos alunos que ingressam no Curso Normal – Médio	110
4.2 Análise das produções diagnósticas	119
4.3 Análise das respostas às questões formuladas baseadas nos níveis de letramento em leitura	124
4.4 Análise comparativa das resenhas iniciais e finais	146
4.5 Discussão dos resultados	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICE A – Termo de autorização institucional	178
APÊNDICE B – Termo de assentimento para menores	179

INTRODUÇÃO

A falta de proficiência em leitura e em escrita de grande parte do alunado brasileiro tem sido evidenciada pelos resultados de avaliações a que os alunos são submetidos, tanto as da escola (internas), formuladas por seus professores, quanto as oficiais (externas), formuladas por professores da educação básica e por universitários selecionados por meio de chamada pública. Conforme o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), os discentes brasileiros em fase de conclusão do ensino fundamental não têm domínio satisfatório em leitura, o que demonstra um fracasso escolar. Por conseguinte, esse fracasso aponta para a diminuição do número de leitores, que cada vez mais cresce.

De acordo com a pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), “Retratos da Leitura no Brasil”, o país perdeu cerca de 4,6 milhões de leitores entre 2015 e 2019. Todo esse quadro faz com que o ensino de leitura seja o cerne de várias discussões no âmbito educacional. Por isso, é preciso buscar estratégias para mudá-lo.

Para que ocorra essa mudança, uma possibilidade é a mediação docente no ato de ler, mas, para que ela funcione, é necessário o engajamento discente. Considerando que muitos alunos não terão outro espaço que não seja a escola para ter contato com os diferentes tipos de textos, com a literatura de boa qualidade e para aprender a ler, de fato, o professor, de um lado, pode prover aulas que lhes possibilitem conhecer/aprender sobre tais textos; e os alunos, de outro, precisam querer aprender, “estar abertos”, serem receptivos.

O docente deve buscar mediar a leitura, provocando seus discentes, fazendo com que eles participem de forma ativa do processo de aprendizagem. O professor mediador é aquele que mostra os caminhos e orienta, ensina seus alunos no percurso. Ele busca despertar em seus alunos o interesse e a vontade de aprender. Por sua vez, o aluno, nessa relação, precisa ser participativo e engajado. Isso significa que esse aluno deve agir de forma efetiva nas atividades propostas, colaborando com os colegas, expressando suas ideias, ouvindo e respeitando as opiniões dos outros, além de estar aberto ao diálogo e ao aprendizado contínuo.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o aluno deve ser protagonista de sua própria aprendizagem, buscando ser ativo, reflexivo, crítico, colaborativo e autônomo. Ele deve buscar adquirir e/ou ampliar a capacidade de participar ativamente das tarefas propostas, desenvolvendo habilidades socioemocionais, críticas e analíticas, e ter o comprometimento com seu processo de aprendizagem. Além disso, deve ser capaz de tomar decisões, resolver problemas, expressar suas ideias de forma clara e respeitosa, bem como ter

habilidade para trabalhar em equipe e para desenvolver sua criatividade. Para tanto, precisa de um encaminhamento docente. Sendo assim, como proceder? O que fazer? Cada professor, em sua sala de aula, deve analisar a situação, o contexto, e buscar os melhores caminhos, pois não há uma fórmula, uma “receita” igual para todos. O que se pode dizer é que o mais apropriado seria iniciar por um caminho que proporcione prazer, uma vez que isso poderia facilitar a participação discente.

À vista disso, esta dissertação visa a fornecer subsídios teórico-metodológicos para a formação de um leitor proficiente. Ademais, busca suscitar reflexões sobre o trabalho com a leitura e destacar a importância da mediação docente no processo de ensino e de aprendizagem (valorizando o papel do professor), tomando como ponto de partida o texto literário, mais especificamente, textos classificados como literatura infantil: *Chapeuzinho Amarelo*¹, de Chico Buarque, e *O Menino e o Tuim*, de Rubem Braga.

A escolha do trabalho com os textos literários deve-se às dificuldades que muitos alegam ter para compreender e para interpretá-los, pois dizem “ler” e não entender nada². Tendo em vista essas dificuldades, acredita-se que iniciar por textos que proporcionem prazer e/ou que, na visão dos alunos, não são difíceis de ler, de compreender e de interpretar seja uma ótima “saída”. Contudo, que textos seriam esses? Considerou-se, nesse processo de ensino e de aprendizagem de leitura, as obras classificadas como literatura infantil, pois, além das crianças, atraem os diferentes públicos (BRENMAN, 2012). Além disso, são textos que serão usados pelos participantes desta pesquisa (professores em formação da Educação Infantil/ Ensino Fundamental I) no seu fazer docente.

Apesar de ser uma temática muito debatida e de haver valiosas contribuições acerca da leitura e de sua importância, ainda há muito o que se discutir e estudar sobre o tema, inclusive, porque há muitas possibilidades de abordagens a serem adotadas em pesquisas. No campo pedagógico, por exemplo, há a necessidade de ampliar os esforços investigativos para aprimorar as habilidades leitoras dos alunos.

Ademais, como já mencionado, os resultados das avaliações de larga escala, como, por exemplo, do PISA, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), demonstram que os alunos, de modo geral, não têm conseguido desenvolver a competência leitora satisfatoriamente. É necessário pontuar que, apesar de

¹ <https://itaudeminas.mg.gov.br/arquivos/ere/livros/chapeuzinho-amarelo.pdf>

² Afirmação feita com base na experiência da pesquisadora como aluna e como docente. Tanto durante seu período escolar quanto durante suas atividades professorais, ouvia “queixas” de colegas e alunos, respectivamente, dizendo que não entendiam os textos literários.

considerar os índices educacionais oficiais um importante balizador para este estudo, nenhum instrumento avaliativo é capaz de representar a totalidade das conquistas alcançadas em sala de aula por discentes e por docentes.

Além disso, este estudo justifica-se, também, por não haver, até o presente momento, nas plataformas consultadas, como, por exemplo, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), trabalhos que se dediquem a pesquisar o desenvolvimento do letramento em leitura de alunos que ingressam no Curso Normal – Ensino Médio (formação de professores), buscando descrever os níveis de letramento antes e depois de uma proposta de intervenção, visando à produção de conteúdo teórico-metodológico para auxiliar docentes no seu fazer pedagógico e, por conseguinte, favorecer a aprendizagem dos discentes, futuros professores.

O Curso Normal – Ensino Médio – desempenha um papel fundamental na formação de professores para atuar nos anos iniciais da escolarização, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental I, sendo essencial para garantir a qualidade da educação básica no país. No entanto, infelizmente, essa formação tem sido alvo de descaso e de desvalorização por parte das políticas educacionais, o que impacta diretamente na formação dos profissionais que atuam nessa etapa tão importante da educação. A falta de investimentos, a precarização das condições de trabalho e a baixa remuneração desses profissionais resultam em um cenário desafiador e desestimulante para aqueles que escolhem seguir a carreira de professor nos anos iniciais.

Diante desse cenário, é fundamental que a formação oferecida no curso de formação de professores dos anos iniciais seja tratada com o devido valor e com o cuidado que merece. Assim, mediante as evidências observadas ao longo de uma década de experiência em sala de aula em relação às dificuldades que os alunos apresentam quanto à leitura e reconhecendo a importância social e educacional dos profissionais formados nesse curso, buscou-se com esta pesquisa contribuir para identificar e/ou construir, por meio da descrição, abordagens eficazes de ensino da leitura, podendo auxiliar os professores formadores a desenvolverem métodos mais eficazes para ensinar habilidades de leitura aos futuros educadores.

Para mais, estudos na área de leitura têm revelado que, normalmente, o uso do texto nas aulas de Língua Portuguesa é muito limitado, pois, em geral, o trabalho é direcionado à compreensão da estrutura superficial. “Quase sempre, os exercícios propostos aos alunos ou são exercícios de compreensão, entendida como mera localização de informações no texto, ou são exercícios de metalinguagem (gramática, ortografia), ou são exercícios moralizantes” (SOARES, 2011, p. 44). O texto deve ser a unidade básica de ensino, de modo a promover o

desenvolvimento das competências leitoras, o pensamento crítico do aluno, possibilitando-o, inclusive, a exercer sua cidadania.

Os documentos oficiais que orientam o ensino de línguas no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998) e a BNCC (2018), propõem o uso do texto, dos mais variados gêneros textuais, como unidade de trabalho.

Como já ressaltado, na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Daí que, em cada campo que será apresentado adiante, serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão. A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio (BRASIL, 2018, p 75).

Em toda a BNCC, observa-se uma abordagem que se pauta no desenvolvimento das habilidades de leitura (que exigem processos de recuperação de informações: identificação, reconhecimento, organização; processos de compreensão: comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferências; e reflexão sobre o texto: justificção, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas – BNCC, 2018) e de escrita relacionadas às práticas de letramento. É sabido que pesquisas são realizadas acerca do tema leitura, a fim de mudar o inapropriado quadro que se apresenta, mas, ainda assim, há evidências da dificuldade de muitos alunos no âmbito nacional quanto à performance leitora. Dessa forma, questiona-se

- (a) Por que ainda há tanta dificuldade em relação ao ensino e à aprendizagem de leitura?
- (b) Será que há, de fato, um trabalho, na prática, no chão da escola, que se dedique ao desenvolvimento das habilidades?
- (c) Com que nível de letramento em leitura os alunos chegam ao Ensino Médio – Curso Normal?
- (d) O que fazer para que os alunos aprendam a ler, e ler textos literários?
- (e) Como pode ser possível analisar e avaliar eficazmente a competência leitora?

Sabe-se, como já destacado nesta introdução, que os alunos terminam o Ensino Fundamental e chegam ao Ensino Médio com muitas dificuldades em leitura. Inclusive, não conseguem interpretar nem compreender muitos textos do tipo narrativo, tipologia textual mais abordada durante o Ensino Fundamental I e II, também durante a Educação Infantil. Por isso,

um dos propósitos desta dissertação é buscar entender o porquê dessa ocorrência e como pode ser possível reverter essa atual conjuntura.

A fim de responder aos questionamentos apresentados, partiu-se da hipótese de que os alunos não foram estimulados a desenvolver o gosto pela leitura. Adicionalmente a essa, a seguir, exploram-se mais quatro hipóteses.

- (i) Em prática, há um trabalho, no chão da escola, restrito à decodificação e à localização de informações no texto e não ao desenvolvimento das habilidades.
- (ii) Os alunos matriculados no Curso Normal – Ensino Médio (formação de professores) ingressam nesse grau de escolaridade com o nível baixo de proficiência em leitura.
- (iii) As estratégias de leitura não são ensinadas para que os alunos as usem de forma consciente. Os processos necessários ao entendimento global e integral do texto não são mostrados aos discentes para que possam efetuar satisfatoriamente uma leitura, percebendo todas as etapas de leitura e as camadas do texto, ou seja, os níveis de letramento em leitura não são trabalhados (se forem, os alunos desenvolverão a competência leitora).
- (iv) A análise e a avaliação da competência leitora são mais eficazes quando se enfoca, por meio de práticas pedagógicas, o processo e não somente os resultados das avaliações escolares.

Os questionamentos e as hipóteses ora apresentados auxiliam no direcionamento do trabalho de modo a possibilitar o alcance do objetivo geral desta pesquisa, que é analisar o desenvolvimento do letramento em leitura em turmas do 1º ano do Curso Normal – Ensino Médio. Assim, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- (1) Conhecer (um recorte), por meio das informações coletadas, o perfil sociocultural, especificamente relacionado à leitura, dos alunos que ingressam no Curso Normal – Ensino Médio.
- (2) Descrever os níveis de letramento em leitura de alunos do 1º ano do Ensino Médio – Curso Normal de uma escola pública estadual do Rio de Janeiro por meio de atividades aplicadas antes da execução da proposta de intervenção.
- (3) Analisar o processo de desenvolvimento das habilidades em leitura durante a aplicação da proposta de intervenção.

(4) Descrever os níveis de letramento em leitura desses alunos do 1º ano do Ensino Médio – Curso Normal por meio de atividades aplicadas depois da aplicação da proposta de intervenção.

(5) Propor práticas didáticas para as aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente para se trabalhar o processo de letramento em leitura na educação básica. Práticas firmadas nas estratégias de leitura, de modo a auxiliar o aluno, a fim de que ele possa avançar nos níveis de letramento em leitura.

Esta pesquisa se insere na área de Estudo da Língua na linha de pesquisa descrição da língua portuguesa; estabelece, porém, uma interlocução significativa com diversas disciplinas, como a Linguística Aplicada, a Linguística Textual, o estudo do texto literário e a formação de professores. Ao abordar a relação entre a língua portuguesa e essas áreas interdisciplinares, propõe-se uma análise mais abrangente e complexa sobre as diferentes manifestações linguísticas e suas implicações no ensino e na prática pedagógica. Por meio desse diálogo entre diferentes campos do conhecimento, torna-se possível enriquecer o entendimento sobre a língua e sua influência em diversas esferas da sociedade.

Para além desta introdução, a presente dissertação está organizada em quatro capítulos mais as considerações finais. No capítulo primeiro, foram apresentados alguns conceitos de leitura, enfatizando-se a importância de se trabalhá-la de modo efetivo e dentro de uma perspectiva sociocultural. Há uma sucinta exposição da abordagem adotada: a sociocognitivista. Ademais, tratou-se sobre o ensino e a aprendizagem de leitura, apresentando, brevemente, a noção de letramento e dos níveis de letramento em leitura propostos por Tedesco (2012).

No segundo capítulo, os conceitos básicos relacionados ao texto: definição de texto; tipologia textual; e gêneros textuais, especificamente, os gêneros poema, crônica e resenha, foram abordados. Abordou-se, também, sobre o texto literário, que com sua linguagem polissêmica, pode gerar uma multiplicidade de interpretações possíveis. Nessa abordagem, destacou-se sua importância para a formação de um cidadão crítico. Discorreu-se, ainda, sobre a importância da mediação docente e do ensino e da aprendizagem das estratégias de leitura para que os alunos alcancem a proficiência leitora, para facilitar, possibilitar que eles consigam ler textos literários mais facilmente.

No terceiro capítulo, foi apresentada uma descrição, pormenorizada, da metodologia adotada para a realização desta pesquisa, caracterizando o contexto da pesquisa, descrevendo

as atividades aplicadas, discorrendo sobre os procedimentos didáticos executados em sala de aula e expondo os critérios de categorização e de análise dos dados, a fim de orientar a análise empreendida. Por fim, no quarto capítulo, apresentaram-se a análise dos dados e a discussão dos resultados obtidos, considerando os critérios estabelecidos no terceiro capítulo. Seguem as considerações finais, as referências e os apêndices.

1 LEITURA: DAS CONCEPÇÕES AOS NÍVEIS DE LETRAMENTO

Neste capítulo, expõem-se os referenciais teóricos referentes à leitura, ao seu ensino e à sua aprendizagem. Na seção 1.1, são apresentados alguns conceitos de leitura, a fim de estabelecer a concepção de leitura que embasa a análise e a discussão realizada. Na seção 1.2, disserta-se sobre a abordagem adotada nesta pesquisa, a teoria sociocognitivista, sobre a leitura nessa teoria e sobre o trabalho com a leitura na perspectiva sociocultural. Em 1.3, aborda-se a questão da significação do termo letramento, discorre-se sobre a diferenciação conceitual em relação ao termo alfabetização e apresenta-se a proposta de Tedesco (2012) acerca dos níveis de letramento em leitura.

1.1 Concepções de leitura

O ato de ler não é simples, porque não é somente decodificar palavras nem só reconhecer a língua, mas é ler para além dela. Ademais, lê-se, também, textos sem palavras. Paulo Freire, por exemplo, afirma que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9), ou seja, leituras de mundo são feitas, a realidade ao redor é lida e, também, para significar os textos acrescentam-se às palavras os conhecimentos de mundo. Assim, não basta conhecer o código.

Martins (2006) argumenta a favor da necessidade de se compreender tanto a cultura quanto a leitura para além dos limites impostos pelas instituições, e diz que para isso

seria preciso, então, considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido (MARTINS, 2006, p. 30).

A autora explica, também, que tanto a compreensão quanto a decodificação são necessárias à leitura. “Decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar é impossível. Há que se pensar a questão dialeticamente” (MARTINS, 2006, p. 31).

A leitura é uma atribuição de sentidos a enunciados. O leitor precisa prever, antecipar, dialogar com os possíveis sentidos e desfazer ambiguidades. É necessário, ainda, conferir as informações, articulá-las, relacioná-las com outros saberes, com outros discursos e valores do contexto sociocultural. Ler é construir significados, é buscar e gerar informações.

Confirmando esta aceção, Lajolo (1991, p. 59) diz que

[...] ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1991, p. 59).

De acordo com esse modelo explicativo de leitura, interacional, o leitor deve dominar as habilidades de decodificação específicas do modelo ascendente e aprender as diferentes estratégias que levam à compreensão do texto lido, aspecto este próprio do modelo descendente.

Como esclarece Martins (2006, p. 22), “se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural”.

A leitura é um processo cognitivo e interativo, visto que mobiliza conhecimentos linguísticos e de mundo do leitor, os quais estão em constante interação durante a leitura (KLEIMAN, 1989; LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998).

Leffa (1996, p.11) define leitura como o “processo de interação entre o leitor e um determinado segmento da realidade, que é usado para representar um outro segmento”. Para ele, ler é atribuir significado ao texto.

A qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor. A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor (LEFFA, 1996, p. 14).

Ainda, segundo Antunes (2003, p. 66), a leitura é “[...] parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo autor”, isto é, para ela a leitura não é somente a decodificação do código, a leitura ultrapassa o que está escrito. É a atribuição de sentido pelo leitor.

Para Martins (2006), há três níveis básicos de leitura: o sensorial, o emocional e o racional. Conforme a autora explica, cada um desses níveis corresponde a um modo de aproximação ao objeto lido. “Como a leitura é dinâmica e circunstanciada, esses três níveis são inter-relacionados, senão simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado, segundo a experiência, expectativas, necessidades e interesses do leitor e das condições do contexto geral em que se insere” (MARTINS, 2006, p. 37).

A leitura sensorial, como está em seu nome, relaciona-se aos cinco sentidos humanos: visão, tato, audição, olfato e paladar. Esses sentidos podem ser apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler. “Não se trata de uma leitura elaborada; é antes uma resposta imediata às exigências e ofertas que esse mundo apresenta; relaciona-se com as primeiras escolhas e motiva as primeiras revelações” (MARTINS, 2006, p. 40). Esse nível básico de leitura possibilita conhecer o leitor, o que ele gosta, o que não gosta, apenas pelo que impressiona os seus sentidos, muitas vezes sem ser preciso racionalizações e justificativas.

Na criança essa leitura através dos sentidos revela um prazer singular, relacionado com sua disponibilidade (maior que a do adulto) e curiosidade (mais espontaneamente expressa). O livro, esse objeto inerte, contendo estranhos sinais, quem sabe imagens coloridas, atrai pelo formato e pela facilidade de manuseio; pela possibilidade de abri-lo, decifrar seu mistério e ele revelar – através da combinação rítmica, sonora e visual dos sinais – uma história de encantamento, de imprevistos, de alegrias e apreensões. E esse jogo com o universo escondido num livro vai estimulando na criança a descoberta e aprimoramento da linguagem, desenvolvendo sua capacidade de comunicação com o mundo (MARTINS, 2006, p. 42-43).

A leitura emocional lida com as emoções, com os sentimentos. Nesse tipo de leitura “emerge a empatia, tendência de sentir o que sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo de um animal, de um objeto, de uma personagem de ficção” (MARTINS, 2006, p. 51-52).

Martins (2006) julga necessário

frisar o quanto em geral reprimimos e desconsideramos a leitura emocional, muito em função de uma pretensa atitude intelectual. Todavia, se interrogadas sobre os motivos que as levam ler livros, revistas, ir ao cinema, assistir televisão ou mesmo ouvir fofocas, muitas pessoas revelam ser para se distrair. Isso não significa serem leitores desatentos ou incapazes de pensar um texto. Apenas sua tendência mais comum é deixarem-se envolver emocionalmente pelo que leem. Ocorre, entretanto – e cada vez com maior frequência –, as pessoas sentirem necessidade de justificar suas preferências de leitura, racionalizar seus gostos (MARTINS, 2006, p. 62).

A leitura racional está ligada aos interesses intelectuais. Nela, percebe-se a capacidade de produzir e de apreciar a linguagem, em especial a artística. Para alguns pensadores, críticos

e artistas que reservam a si o direito de ditar normas à leitura, relacioná-la com experiências sensoriais e emocionais diminui sua significação, revela ignorância. No entanto,

importa, pois, na leitura racional, salientar seu caráter eminentemente reflexivo e dinâmico. Ao mesmo tempo que o leitor sai de si, em busca da realidade do texto lido, sua percepção implica uma volta à sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto, estabelecendo-se, então, um diálogo entre este e o leitor com o contexto no qual a leitura se realiza. Isso significa que o processo de leitura racional é permanentemente atualizado e referenciado.

Em síntese, a leitura racional acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, dar sentido ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais. E ela não é importante por ser racional, mas por aquilo que o seu processo permite, alargando os horizontes de expectativa do leitor e ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social (MARTINS, 2006, p. 65-66).

Britto (2006, p. 84) diz que “ler é uma ação intelectual, através da qual os sujeitos, em função de suas experiências, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos”. Para ele, o processo de leitura é dado a partir de uma “ação cultural historicamente constituída” (BRITTO, 2006, p. 84). A leitura não é apenas um somatório de informações; é, também, “um ato de posicionamento político do mundo” (BRITTO, 2006, p. 84).

Para Jouve (2002, p. 17), “a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções”. O autor a define a partir de cinco processos, a saber: neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico.

Ler é um processo neurofisiológico devido a diferentes funções cerebrais acionadas durante a realização da leitura; “é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos. [...] Assim, considerada no seu aspecto físico, a leitura apresenta-se, pois, como uma atividade de antecipação, de estruturação e de interpretação” (JOUVE, 2002, p. 17-18).

A leitura é um processo cognitivo porque o leitor busca compreender o texto lido. Conforme o teórico explica, o entendimento pode ser básico, o mínimo, relacionando-se apenas à ação que está ocorrendo. “O leitor, totalmente preocupado em chegar ao fim, concentra-se então no encadeamento dos fatos: a atividade cognitiva serve-lhe para progredir rapidamente na intriga” (JOUVE, 2002, p.18).

O processo afetivo diz respeito às sensações, às emoções que um texto pode provocar. Assim como a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, recorre também à sua afetividade. O afeto pode, por exemplo, nos impulsionar a ler uma obra, bem como a sua ausência pode nos fazer resistir a ler. “Mais do que um modo de leitura peculiar, parece que o

engajamento afetivo é de fato um componente essencial da leitura em geral” (JOUVE, 2002, p. 21).

De acordo com Jouve (2002, p. 22), “qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado. Trata-se de assumir ou não para si próprio a argumentação desenvolvida”. Toda leitura provoca uma tomada de posição acerca do assunto tratado no texto. O leitor pode concordar ou discordar das ideias apresentadas pelo autor.

A leitura é um processo simbólico porque “toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite” (JOUVE, 2002, p. 22).

Para Cosson (2014),

ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto (COSSON, 2014, p. 36).

Chartier (2004) afirma que a leitura se diferencia dependendo do lugar e do momento que é realizada, pois, “a leitura não é uma invariante histórica – mesmo nas suas modalidades mais físicas –, mas um gesto, individual ou coletivo, dependente das formas de sociabilidade, das representações do saber ou do lazer, das concepções da individualidade” (CHARTIER, 2004, p.173).

Uma contribuição importante sobre esse tema é a de Pennac (1993 [1992]). Quando se aborda o ato de ler, uma leitura imprescindível é a de *Como um romance (Comme un roman)*, de Daniel Pennac. Esse autor tem uma visão única sobre a leitura. Ele defende a ideia de que a leitura deve ser uma atividade prazerosa e não imposta. Logo na primeira frase do primeiro capítulo, diz que “o verbo ler não suporta o imperativo” (PENNAC, 1993, p. 13 [1992]).

Pennac (1993 [1992]), de forma divertida, inteligente e envolvente, nos leva a refletir sobre a falta de interesse pelos livros. Com sua didática, mostra que ler não é apenas decifrar palavras, mas uma experiência complexa e significativa. A leitura é uma forma de descobrir o mundo e de se conectar com as histórias e experiências dos outros; é um ato de emancipação e uma porta para o conhecimento.

1.2 Teoria sociocognitivista e concepção de leitura adotada

O Sociocognitivismo é um aporte teórico que busca compreender como as pessoas aprendem, constroem conhecimento por meio das interações sociais e como essas interações influenciam o desenvolvimento cognitivo. Diferentemente de outras teorias que enfatizam a atuação do indivíduo na aprendizagem, o Sociocognitivismo destaca a importância da inter-relação entre os processos cognitivos individuais e as influências socioculturais presentes no ambiente, resultado do diálogo entre as perspectivas dos cognitivistas clássicos e dos pesquisadores interessados em aspectos sociais da língua, como sociolinguistas, etnolinguistas, analistas do discurso, pragmaticistas, entre outros. Estes preocupam-se, fundamentalmente, com os aspectos externos, sociais e históricos da linguagem. Aqueles, com os aspectos internos, mentais, individuais, inatos e universais do processamento linguístico (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011). Assim, tal teoria reconhece a existência da faculdade da linguagem e do conhecimento, mas entende que os significados são gerados como construções mentais que são legitimadas no fluxo da interação em uma situação real de comunicação.

No Sociocognitivismo, a cognição não é considerada como algo que ocorre “dentro” dos indivíduos, conforme postulado pelo Cognitivismo clássico, mas como um fenômeno situado e social. Mente e corpo não são duas entidades estanques, antes formam um todo que só se pode separar por razões didáticas.

Para autores como Varela, Thompson e Rosch (1992), a nossa cognição é o resultado das nossas ações e das nossas capacidades sensório-motoras. Estes autores enfatizam a enação – ou seja, emergência e desenvolvimento dos conceitos nas atividades nas quais os organismos se engajam – como a forma pela qual tais organismos fazem sentido do mundo que os rodeia (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 274).

Essa corrente teórica defende que a linguagem e a cognição são influenciadas pelo contexto social, não ocorrem de forma isolada, não são tratadas artificialmente, desvinculadas da realidade, não são processos individuais e internos, antes são sociais e culturalmente mediados.

A língua, como se sabe, pode ser vista e definida de diferentes modos a depender da visão teórica abordada. Neste estudo, é concebida como uma atividade sociointerativa situada. É um tipo de ação conjunta e social porque, na base da atividade linguística, “está a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção: os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz com os outros, conjuntamente” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 283). Entende-se haver um aspecto

social porque é uma atividade que ocorre “em contextos sociais, com finalidade e com papéis distribuídos socialmente” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 285). Como esclarece Koch (2002, p. 23), “toda e qualquer manifestação de linguagem ocorre no interior de determinada cultura, cujas tradições, cujos usos e costumes, cujas rotinas devem ser obedecidas e perpetuadas”.

Os sentidos são instaurados por meio de relações sociais complexas. Os falantes somente apreendem certos significados quando consideram as relações cultural e historicamente situada no momento da interpretação textual.

A posição aqui assumida toma a língua como

uma atividade sócio-histórica, uma atividade cognitiva e uma atividade sociointerativa. Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo. Não ignora a forma sistemática nem deixa de observar a regularidade sistemática (MARCUSCHI, 2008, p. 60).

Quanto à noção de texto, esse é entendido como um evento comunicativo, que instaura efetivamente a dimensão discursiva da linguagem. “É uma entidade comunicativa que forma uma unidade de sentido” (MARCUSCHI, 2008, p 72).

O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. Como Bakhtin dizia da linguagem que ela ‘*refrata*’ o mundo e não reflete, também podemos afirmar do texto que ele refrata o mundo na medida que o reordena e reconstrói (MARCUSCHI, 2008, p 72).

Segundo Marcuschi (2002, p. 24), o texto é “uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Sendo assim, para a compreensão e interpretação textual, são consideradas as práticas sociais e a produção desse texto. Este reflete as condições específicas e as finalidades da esfera comunicativa, interacional, por meio de seu conteúdo, de seu estilo verbal e de sua construção composicional.

As definições de texto e de gênero não são somente linguísticas, mas sociocomunicativas, interacionais, portanto, o processo de leitura também deve ser considerado nessa base, pois o texto é “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (MARCUSCHI, 2008, p 72).

A leitura, na teoria sociocognitivista, é um processo de construção de significado, que envolve a interação entre o leitor, o texto e o contexto. De acordo com essa abordagem, o leitor

é ativo na construção do significado, utilizando seus conhecimentos prévios e suas habilidades linguísticas e cognitivas para compreender e interpretar a mensagem transmitida.

O processo de leitura não é simplesmente uma questão de decodificar símbolos, é, porém, um processo complexo de interação entre o leitor e o texto. O papel do leitor é imprescindível para a compreensão textual, pois ele traz consigo suas experiências prévias, conhecimentos, valores e crenças, que influenciam na forma como interpreta o texto. Para mais, o leitor também é influenciado pelo contexto em que a leitura ocorre, assim como o seu propósito, o gênero textual, o suporte material, entre outros fatores.

Por isso, Bronckart (2007), por exemplo, entendendo a importância dessas relações e buscando resolver “lacunas, imprecisões e até mesmo erros de apreciação” de seu quadro teórico *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d’analyse* (Bronckart, 1985), propõe “um quadro teórico, mais completo e mais explícito, que trate, ao mesmo tempo, das condições de produção dos textos, da problemática de sua classificação e da problemática das operações em que se baseia seu funcionamento” (BRONCKART, 2007, p.12). Apresenta, assim, um embasamento de análise de textos mais amplo para se trabalhar em sala de aula, o aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo.

Tendo em vista que a interação social desempenha um papel fundamental na compreensão da leitura, uma vez que os textos são produzidos e interpretados dentro de um contexto social e cultural, os teóricos que abordam a perspectiva sociocognitivista entendem a importância do compartilhamento de conhecimentos e de informações entre autor e interlocutor para a realização da leitura (cabe destacar que a interação social pode ocorrer tanto durante a leitura individual quanto durante a discussão do texto em grupo). Esses teóricos, diferentemente dos cognitivistas, que separam os fenômenos cognitivos do contexto social, buscam entender como a cognição se constitui na interação, concebendo, assim, esses fenômenos mentais como fenômenos situados (KOCH, 2009).

Desse modo, a leitura é realizada por meio da construção do significado, tendo por base o contexto de uso, na situação sociointerativa, ou seja, o significado pronto, armazenado na mente, o do dicionário, não será usado como único possível, mas, antes, será tomado como uma possibilidade para cooperar na construção de um significado contextualizado.

Nessa perspectiva, os conhecimentos linguístico (semântico, sintático, morfológico, fonológico e ortográfico), enciclopédico (de mundo) e textual são adquiridos nas experiências sociais de interação. São, também, ativados nos momentos das interações. O contexto engloba todos esses conhecimentos e experiências partilhados pelos interlocutores. De acordo com Koch e Elias (2013, p. 61),

para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes. [...] seus conhecimentos (enciclopédico, sociointeracional, procedural, textual etc.) devem ser, ao menos em parte, compartilhados [...]. Ao entrar em uma interação, cada um dos parceiros traz consigo sua bagagem cognitiva, ou seja, já é, por si mesmo, um contexto. A cada momento da interação, esse contexto é alterado, ampliado, e os parceiros se veem obrigados a ajustar-se aos novos contextos que se vão originando sucessivamente.

Sendo assim, essa abordagem, no ato da leitura, considera os conhecimentos armazenados e estruturados sob a forma de esquemas e de memória, considera a capacidade de estabelecer conexões, além de reconhecer a modulação que tais aspectos sofrem em termos contextuais e sociais, na interação com outro indivíduo e/ou com o grupo todo, isto é, a cognição sofre influências da vivência com os outros e do contexto social.

Conforme Koch e Cunha-Lima (2007), há várias teorias envolvidas de diferentes áreas do saber nas propostas da abordagem sociocognitivista. “Os processos cognitivos [...] constituem e são constituídos pelas práticas sociais e culturais” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2007, p. 257). Eles resultam da interação entre várias ações, “dentro e fora das mentes numa inter-relação complexa” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2007, p. 280). Por isso, é fundamental a ênfase na interação para o aluno se tornar um leitor proficiente. Para tanto, o contexto, o conhecimento prévio, os objetivos, o estilo cognitivo do leitor e o trabalho com gêneros textuais devem ser considerados nesse processo a fim de se alcançar uma leitura significativa.

Portanto, essa abordagem apresenta um embasamento de análise de textos mais amplo para se trabalhar em sala de aula, considerando a leitura como um processo que acontece do linguístico para o sociocognitivo e vice e versa, sempre se baseando nos contextos situacional do discurso e sociocultural.

Desse modo, para se trabalhar a leitura, é necessário o uso de textos, que são materializações dos discursos, são os produtos. O discurso, por sua vez, é o processo, é uma prática linguística associada a uma prática social historicamente situada. Todo discurso depende de sujeitos (locutor-interlocutor). Esses sujeitos sofrem interferências, influências da história, da ideologia, do contexto e da cultura. Qualquer discurso abarca crenças, opiniões, intenções, enfim, a ideologia do locutor.

Não há como tratar a linguagem, a língua, sem abordar a questão do discurso. Tomar o texto nessa visão discursiva é entender que a língua não é só estrutura, não é significado e significante, somente, ou seja, não se apresenta homogênea nas várias situações. É entender que há de se pensar nos gêneros textuais, nas tipologias, na finalidade e nos interlocutores, uma vez que não é possível pensar em língua sem pensar no outro. Em razão disso, o conceito de

dialogismo, tomado por Bakhtin (2004), é muito importante para a reflexão sobre a questão da leitura.

Bakhtin (2004, p. 35) defende a natureza social e ideológica da linguagem. De acordo com ele, a linguagem é uma atividade interativa, dialógica que, permeando toda a vida social, desempenha papel central nos sistemas ideológicos. Para o autor, não há um subjetivismo individualista, ele concebe a “consciência individual” como “um fato sócio-ideológico”.

O indivíduo (sujeito) e a sociedade estão direta e intimamente imbricados. Dessa forma, a caracterização desse sujeito é, conseqüentemente, influenciada, perpassada pela cultura dessa sociedade. Assim sendo, o seu discurso não será individual, mas sempre sofrerá influências dos pensamentos, dos ideais, das crenças, dos conhecimentos partilhados culturalmente de sua comunidade. Dessa forma, para a compreensão dos textos, há de se considerar todo o contexto no qual o produtor está inserido. Sobre isso, Aguiar e Bordini (1988, p. 10) afirmam que “ao decifrar-lhe o texto o leitor estabelece elos com as manifestações socioculturais que lhe são distantes no tempo e no espaço. A ampliação do conhecimento que daí decorre permite-lhe compreender melhor o presente e seu papel como sujeito histórico”.

A leitura é a capacidade de fazer correlações e são as práticas sociais, socioculturais que permitem essa realização. Para significar, obter o entendimento de determinado texto, são necessários os elementos intraculturais, pois a produção de sentidos está relacionada aos usuários de uma língua, inseridos em um contexto sociocultural. São esses usuários que atribuem sentido ao que leem.

Do ponto de vista sociocultural, o indivíduo é levado a fazer certas leituras. Por exemplo, se o leitor é antirracista, suas leituras serão voltadas para essa ideologia de combate ao racismo, então, inclusive, ele pode enxergar um ato de racismo em determinado texto que outro leitor já não perceba, não faça a mesma leitura.

Para mais, o componente cultural permite ao leitor ir muito além da vivência. O conhecimento permite a vivência discursiva. Sendo assim, uma pessoa não precisa vivenciar uma certa situação para saber como é, mas, por meio de uma convivência com alguém que vivenciou tal situação, ela adquire determinado conhecimento. Assim, não é necessário um indivíduo encostar em um fio de alta tensão desencapado estando em contato com outra superfície como, por exemplo, estar com os pés sobre o solo, para saber que levará um choque podendo, inclusive, vir a óbito. Por meio da experiência de outras pessoas e, também, de leituras, ele pode obter certos conhecimentos. O leitor consegue depreender sentido, pois pode acionar diferentes situações que ele já se deparou ou teve conhecimento.

A cultura para Altmayer (2006, p. 51) é “o conjunto de ‘padrões culturais de interpretação’, de que uma comunidade dispõe, como armazenamento de conhecimento coletivo, para a interpretação discursiva comum da realidade”, por isso sua importância na atribuição de significados, pois a cultura afeta o que se pensa e o como se pensa.

Segundo Hall (1997, p. 1), a cultura está relacionada com a “ação social”, que “requer e é relevante para o significado”. Para ele,

a ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação (HALL, 1997, p. 1).

Por isso, as práticas de leitura devem considerar a perspectiva sociocultural, para atribuir significados ao texto. Vygotsky (1978) diz que a Teoria Sociocultural enfatiza o papel da interação social no desenvolvimento do homem. Essa teoria concentra-se na relação causal entre a interação social do indivíduo e o seu desenvolvimento cognitivo. Ou seja, o conhecimento é construído nas interações dos sujeitos com o meio e com outros indivíduos. Sendo assim, pode-se afirmar que ler, de fato, é uma atividade muito complexa, uma vez que todos esses aspectos estão envolvidos no processo de leitura: os sujeitos (autor/interlocutor), os contextos (linguístico/ enciclopédico/ textual/ sociocultural/ situacional), os gêneros textuais, a materialidade verbo-visual, a intertextualidade, o dialogismo, local de circulação do gênero. Nas palavras de Koch e Elias (2015),

a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presente na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2015, p. 11)

Nessa mesma linha de pensamento, Tedesco (2020) expõe que

ler, antes de tudo, é um ato de compreensão do que o autor tem intenção de dizer (ou do que o autor do texto diz.). Esse ato de compreensão pressupõe, necessariamente, conhecer o contexto de produção do texto. Este conhecer implica em saber o que o leitor sabe sobre o tema de que trata o texto, sobre o autor que escreve o texto, sobre o momento sociohistórico de que trata o texto (TEDESCO, 2020, p. 707).

Por esse motivo, as práticas pedagógicas não podem estar desvinculadas de seu caráter sócio-histórico mais amplo. Assim, o professor deve buscar instrumentalizar o aluno para que ele participe ativamente no mundo ao seu redor, em sua sociedade, praticando o uso da linguagem nos mais variados contextos. Isso é letrar um aluno.

1.3 Níveis de letramento em leitura

Os estudos sobre o letramento surgiram pela necessidade de se lidar com uma nova realidade social, em que apenas ser alfabetizado, saber “ler e escrever”, ou melhor, saber codificar e decodificar já não era mais suficiente para responder às demandas de leitura e de escrita da sociedade. O “novo” conceito de letramento visa à formação de um indivíduo capaz de agir no mundo e de tecer significados por meio da leitura e da escrita nas mais diversas práticas sociais de uso da linguagem. Nesta perspectiva, um indivíduo não alfabetizado, que participa em uma sociedade, possui algum tipo de letramento, pois ele é capaz de se comunicar e interagir com o mundo social e cultural à sua volta. Não é possível ensinar letramento, mas oportunizar situações que propiciem diferentes práticas de letramento. Letramento é o resultado da ação de aprender as práticas sociais de leitura e de escrita. Viver em sociedade é estar permeado pelas mais diversas situações que requerem um certo tipo e nível de letramento, e este está diretamente relacionado à condição de quem se envolve com as diversas e numerosas práticas sociais de leitura e de escrita. Dentre os vários tipos, há a alfabetização.

A alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita, já que se vive em uma sociedade grafocêntrica, na qual saber ler e escrever eleva o indivíduo em suas práticas pessoais e sociais.

O domínio da língua escrita propicia novas possibilidades de interação e de comunicação na sociedade. O indivíduo alfabetizado é dotado de poder, pois suas práticas de letramento são ampliadas, sua interação e formas de comunicação com o mundo são transformadas.

É importante ressaltar a diferença entre os termos alfabetização e letramento, pois há uma confusão lexical e conceitual ainda muito presente. Soares (1998, p. 47) os diferencia e os define muito claramente quando os analisa morfológicamente, evidenciando que alfabetização é a “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, ou seja, alfabetizar um indivíduo é torná-lo apto na codificação e decodificação do alfabeto. Já letramento, segundo a autora, é “estado ou

condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Como explica, tornar-se letrado não corresponde simplesmente à definição do dicionário, mas significa envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita para além do contexto escolar.

Nas práticas de ensino, esses termos estão interligados, pois a alfabetização é uma das práticas de letramento. A prática inicial da língua escrita envolve os dois processos: a alfabetização e o letramento, uma vez que não basta apenas aprender o processo de representação dos sons da fala, isto é, transformar os fonemas em grafemas, que é o processo da alfabetização, mas, o que se faz com isso. É preciso dominar a língua escrita nos seus usos reais, sociais e culturais, pois a língua escrita nos possibilita interagir e cumprir determinadas funções sociais, e a aprendizagem dessas funções é o que se denomina letramento.

Sendo assim, o espaço escolar deve proporcionar a inserção do estudante no mundo da escrita por meio de práticas diárias de leitura dos mais diferentes gêneros textuais que estão presentes na sociedade, contextualizando sua função social. Sobre isso, Kleiman (2005, p. 18) assevera que é na escola que se devem “criar e recriar situações que permitam os alunos participar efetivamente de práticas letradas”, não somente daquelas valorizadas pela escola, mas das práticas de letramento da cultura local. É importante levar o indivíduo a ler, a interpretar, a interagir e a agir no mundo à sua volta. As práticas de letramento envolvem todas as ações que se realizam por meio da escrita, aqui pensada no sentido mais amplo do termo, como construção de significado, para alcançar um determinado objetivo.

Portanto, a escola deve, além de ensinar a ler e a escrever, promover o desenvolvimento das habilidades de uso da leitura e da escrita no contexto sociocultural em que as pessoas estão inseridas, como, por exemplo, enviar e-mails, comentar notícias, escrever diários, interpretar placas e sinais, interagir, interpretar e produzir gêneros que circulam no ambiente digital, fazer uma solicitação, um abaixo-assinado, um memorando etc. São práticas de letramento que requerem do aluno muito mais que apenas “ler e escrever”, são práticas que inferem vários letramentos ou multiletramentos. É necessário que a escola contribua para a formação de um aluno protagonista que se constrói e se reconstrói nas relações com a sociedade por meio das múltiplas formas da linguagem.

Tedesco (2012) inicia seu texto discorrendo sobre a questão de os alunos terminarem o ensino básico sem serem leitores proficientes. A autora expõe que o fracasso escolar está diretamente relacionado a essa questão. Esclarece que “toda e qualquer prática pedagógica reflete uma opção política que envolve uma teoria de compreensão e de interpretação da

realidade [e] o trabalho com a leitura acompanha, evidentemente, esse movimento” (TEDESCO, 2012, p. 231).

Partindo dessa concepção, há necessidade de uma reformulação nos processos de ensino e de aprendizagem. Muitas práticas pedagógicas ainda estão baseadas numa perspectiva em que o ensino ocorre de forma pouco reflexiva e, praticamente, sem levar o aluno a ter um posicionamento crítico, reflexivo e questionador. Entretanto, entende-se, hoje, que não há como mais trabalhar nesse viés.

Acredita-se ser um consenso que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para compreendê-la e utilizá-la adequadamente, de acordo com seus propósitos comunicativos. Por isso, entende-se que as propostas de leitura e escrita devem ser interdisciplinares, cabendo a cada professor(a) o incentivo, e mais, o desenvolvimento de habilidades específicas que levam os estudantes ao desenvolvimento maior: a proficiência discursiva. Portanto, essas situações didáticas devem partir da compreensão ativa, da interlocução, não da decodificação e do silêncio (TEDESCO, 2012, p. 232).

O aluno só aprenderá quando for colocada em ação uma prática pedagógica que o retire de uma posição na qual não atua, ou seja, na qual recebe passivamente o conteúdo de seu professor. Se o objetivo de aprender a ler e a escrever é possibilitar ao aluno o domínio e o uso da língua nos diferentes contextos, é necessário que ocorra um trabalho em que haja um desenvolvimento das capacidades desse aluno, possibilitando-lhe desenvolver as habilidades linguísticas básicas, a fim de que ele consiga ter um bom desempenho no uso da língua, uma vez que esta “é vista como um elemento de integração social que permite ao estudante desenvolver e manifestar tais habilidades em sua vida cotidiana” (TEDESCO, 2012, p. 233).

De acordo com a BNCC, cabe ao componente Língua Portuguesa “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 67-68).

O letramento em leitura e escrita é considerado um conjunto abrangente de conhecimentos, habilidades e estratégias que os indivíduos constroem em diversas situações e por meio da interação com seus pares e com as comunidades mais amplas de que participam, o que ultrapassa o espaço escolar e ocorre ao longo de toda a vida. A premissa básica do Letramento está centrada no fato de que vivemos em uma sociedade, ou seja, que se organiza em torno da língua/ discurso. Portanto, entende-se que a possibilidade de exercício pleno da cidadania se faz a partir do domínio pleno da língua, o que tem levado a considerar como parte inerente ao ensino da língua portuguesa a orientação para o letramento (TEDESCO, 2012, p. 234).

Trabalhar na perspectiva do(s) letramento(s) é entender que se faz necessário oportunizar aos alunos uma prática didático-pedagógica em que eles tenham um amplo acesso à diversidade textual e que sejam orientados e capacitados, a fim de que consigam estabelecer múltiplas relações e concepções dentro e fora do texto.

A exemplo da proposta da *Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD), Tedesco (2012) propõe cinco processos associados à compreensão global e integral do texto. São eles: localizar informações em diferentes textos; construir uma compreensão global do texto; relacionar informações; criar hipóteses; e avaliar criticamente. Conseguindo efetuar o que está posto nesses cinco processos, o aluno demonstra sua proficiência na leitura. Segundo a autora,

considerando a área de linguagem, códigos e suas tecnologias, entende-se que o estudante letrado em leitura e em escrita deve ser capaz de fazer uma leitura crítica, transformadora, desenvolvendo suas potencialidades e sendo capaz de fazer sua interpretação do mundo, resumindo-o, traduzindo-o e transformando-o na escrita (TEDESCO, 2012, p. 236).

Por isso, considerando os cinco processos, a autora propõe cinco níveis de letramento em leitura que reúnem condições linguístico-discursivas necessárias para uma depreensão proficiente das informações em um texto. Esses níveis partem de uma abordagem textual mais superficial, mais explícita das informações, até uma avaliação crítica do que está delineado no texto. A seguir, no quadro, são apresentados os cinco níveis.

Quadro 1 - Os níveis de letramento em leitura

Níveis	Descrição das condições linguístico-discursivas
Nível 1	No processo de letramento em leitura mais elementar, o leitor deve localizar informações isoladas , explícitas no texto, sem o auxílio de informação concorrente. Deve reconhecer o tema principal, bem como o objetivo de um texto. Espera-se que seja capaz dessa localização em tema que seja familiar. Por isso, o leitor deve poder relacionar, de maneira simples, informações do texto com conhecimentos de seu cotidiano.
Nível 2	O leitor, nesse nível de letramento, já é capaz de lidar com informações concorrentes e de localizar fragmentos de informação, que podem demandar critérios múltiplos de associação interparágrafos, predominantemente. Identifica a ideia principal do texto, compreendendo as relações entre as

	informações apresentadas. É capaz de explicar o significado de um trecho limitado do texto, quando a informação não está evidente, sendo necessário fazer inferências de baixa complexidade. É capaz de comparar informações do texto com conhecimentos externos, de ordem formal ou informal, explicitando características do texto.
Nível 3	Espera-se que o leitor seja capaz de localizar fragmentos de informação e estabelecer relação entre estes. Deve ser capaz de lidar com informações evidentes concorrentes. O leitor deve integrar partes diversas de um texto com o intuito de identificar a ideia principal, compreender uma relação ou explicar o significado de partes (palavras ou frases) do texto. Deve, também, valer-se de processos de manipulação das informações disponíveis, como a comparação, contraposição ou categorização, no intuito de compreender o texto de forma abrangente, fazendo conexões ou comparações, sendo capaz de explicar as informações, inclusive implícitas de um texto.
Nível 4	Espera-se que o leitor já seja capaz de utilizar um alto nível de inferência, baseada no texto, para compreender e aplicar categorias em um contexto desconhecido e para explicar o significado de partes do texto, mas considerando-o como um todo. Consegue lidar com ideias ambíguas. Utiliza conhecimentos formais ou públicos para formular hipóteses sobre um texto ou avaliá-lo criticamente.
Nível 5	No quinto nível de letramento, o leitor já deve ser capaz de combinar fragmentos de informações profundamente inseridas, podendo algumas estar fora do corpo principal do texto. O leitor compreende e explica o significado dos recursos linguísticos utilizados, demonstrando compreensão plena e detalhada de um texto. Deve estar apto a avaliar criticamente ou formular hipóteses, recorrendo a conhecimentos especializados. Deve estar apto, também, a ter autonomia leitora, buscando estratégias inéditas que possibilitem sua constante atualização e aperfeiçoamento em sua proficiência leitora.

Fonte: Tedesco (2012, p. 237-238)

O conjunto de níveis de letramento em leitura propostos por Tedesco (2012) está em consonância com a abordagem de leitura adotada nesta pesquisa: sociocognitiva, em que o foco está na interação. O conceito de leitura fundamenta-se “em uma concepção sociocognitivo-

interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação” (KOCH; ELIS, 2015, p. 12). Não se tem mais o aluno como um leitor passivo, que apenas recebe as informações, mas, como um sujeito agente, que interage com o texto, que agrega sentido a ele, produz, constrói sentidos, mobilizando uma ampla gama de conhecimentos.

Assim como nos estudos sob a perspectiva teórica do sociocognitivismo, os níveis de letramento em leitura despontam a necessidade de se trabalhar com as estratégias metacognitivas, com a ativação dos conhecimentos prévios, com o estabelecimento de relações necessárias para que haja a compreensão, com realização de inferências e de reflexões, e com o desenvolvimento do pensamento crítico.

Todos os cinco níveis envolvem a habilidade de leitura, porém em diferentes graus de complexidade. O nível 1 é o mais elementar e está relacionado ao processo de localização das informações nos textos. O nível 2, um pouco mais avançado do que o primeiro, está relacionado ao processo de construção de uma compreensão global do texto. Nesse estágio, o leitor consegue fazer comparações entre as informações do texto e os conhecimentos externos. O nível 3 envolve a capacidade de compreender e interpretar as entrelinhas, inferir significados implícitos e entender o contexto do texto. O leitor relaciona as várias informações. O nível 4 está relacionado ao processo de formular hipóteses. O leitor já é capaz de apresentar inferências mais complexas e já consegue ser crítico. Por fim, o nível 5 está relacionado à capacidade de analisar profundamente o texto, questionar as informações apresentadas, avaliar criticamente o argumento do autor e confrontar o que é lido com conhecimentos prévios. Em todos esses níveis, o leitor está buscando compreender um texto e interpretá-lo. A diferença principal está na profundidade da compreensão, da interpretação e da capacidade analítica que são desenvolvidas em cada estágio. Tendo conhecimento do nível de letramento em leitura de seus alunos, o docente poderá se valer de tal informação para lhes auxiliar durante a mediação.

Antes de se abordar o texto literário, é necessário apresentar os conceitos básicos referentes ao texto. Assim, no capítulo 2, a seguir, discorre-se sobre o conceito de texto e se estabelece a noção de texto adotada nesta pesquisa. Além disso, os conceitos de tipologias textuais, gêneros textuais e o tema da necessidade da mediação docente e o ensino e a aprendizagem das estratégias de leitura são abordados.

2 CONCEITOS RELACIONADOS AO TEXTO

Neste capítulo, os conceitos básicos relacionados ao texto são abordados. Primeiramente, discorre-se sobre o conceito de texto. Expõe-se a origem da palavra, alguns conceitos são apresentados, salientando-se e o conceito adotado nesta pesquisa. Em seguida, evidencia-se a abordagem sobre o texto literário; na sequência, discorre-se sobre a tipologia textual, apresentando-se os tipos de textos utilizados neste estudo. Por fim, abordam-se os gêneros textuais, destacando aqueles trabalhados na proposta de intervenção junto aos estudantes do Curso Normal, objeto desta pesquisa, correlacionando-se à necessidade da mediação docente para o processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem das estratégias de leitura.

2.1 O que é texto?

Entre os estudiosos do assunto não há uma definição adotada por todos. Há diferentes concepções, porque são vários os campos de estudo. Todavia, uma consideração essencial é que o texto não é um aglomerado de frases. Em geral, é visto como uma unidade comunicativa que possui uma estrutura interna e uma finalidade específica. De acordo com Kleiman (2016, p. 49), ele é “considerado por alguns especialistas como uma unidade semântica onde vários elementos de significação são materializados através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas, estruturais”.

O termo texto é oriundo da palavra latina *textum* -i, que significa “entrelaçamento, tecido”, “contextura (duma obra)” (CUNHA, 1982). Ainda, conforme exposto no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2009), tem relação com as palavras *texto*, *us*, no sentido de “narrativa, exposição”, e *têxo*, *is*, *xũi*, *xtum*, *ẽre*, no sentido de “tecer, fazer tecido, entrançar, entrelaçar; construir sobrepondo ou entrelaçando”; aplicado também às coisas do espírito, “compor ou organizar o pensamento em obra escrita ou declamada”, como se pode ver em *text*.

As palavras “tecido” e “texto” têm o mesmo étimo, assim, metaforicamente, o processo de produção de um é igual ao do outro. Do mesmo modo que para se fazer um tecido é necessário entrelaçar linhas para formar uma trama, para elaborar um texto é preciso “costurar”

unidades e partes com a finalidade de formar um todo. Assim, o texto é o produto da “costura”, o “entrelaçamento” perfeito dos “fios”, a combinação dos enunciados.

No texto verbal, essas “costuras” são feitas por palavras, que vão articulando enunciados, parágrafos e sequências textuais de modo a constituir um todo, uma unidade de sentido. Por isso, o texto não é uma soma de palavras e frases que o compõem simplesmente. O significado global de um texto depende das combinações que geram os sentidos. Por sua vez, o significado de uma parte é dependente do das outras partes com que se relaciona.

O texto é considerado elemento de interação, marcado pela coesão entre seus elementos e pela sua coerência interna/externa. Uma sequência de frases não pode, portanto, ser chamada de texto se não houver uma relação de significado entre elas. Nas palavras de Schmidt citado por Koch (2002: 10): texto é “qualquer expressão de um conjunto linguístico num ato de comunicação [...] tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 17).

Tendo em vista os textos mistos e os não verbais, pode-se afirmar que o texto não é feito apenas de palavras, ou seja, não é somente o material linguístico que o compõe. De modo geral, as pessoas associam o texto a um material escrito, esquecem, por exemplo, dos textos orais e dos imagéticos. Contudo, a junção de palavras, de frases, de imagens e de sons, apenas, “não constitui um texto: ele precisa ser aceito como tal; o sentido precisa ser construído. E isso só fazemos quando ultrapassamos a superfície linguística e entramos numa análise textual e discursiva” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 25).

Baseando-se na definição de Beaugrande (1997), Marcuschi (2008) diz que o texto é um evento, pois não é uma simples sequência de palavras escritas ou faladas. A partir dessa posição, destaca as seguintes implicações:

1. o texto é visto como um *sistema de conexões entre vários elementos*, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.
2. o texto é construído numa orientação de *multissistemas*, ou seja, envolve tantos aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*;
3. o texto é um *evento interativo* e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis);
4. o texto compõe-se de *elementos que são multifuncionais* sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade (MARCUSCHI, 2008, p 80).

Marcuschi (2012, p. 22) diz que há, no mínimo, duas possibilidades básicas para definir o texto: “(a) partindo de critérios internos ao texto (olhando-o do ponto de vista imanente ao

sistema linguístico) e (b) partindo de critérios temáticos ou transcendentais ao sistema (considerando o texto como uma unidade de uso ou unidade comunicativa)”.

Uma definição de texto na imanência do sistema linguístico é a Harald Weinrich, que classifica texto como “uma sequência ordenada de signos linguístico entre duas interrupções comunicativas importantes” (WEINRICH, 1976, p. 186-187 *apud* MARCUSCHI, 2012, p. 25).

Como explica Marcuschi (2012), ao delimitar texto, Weinrich não deixa claro o que significa uma “interrupção comunicativa marcante”. Continua a explicação, dizendo: “Caso fôssemos bastante elásticos, poderíamos chegar à situação de que uma pessoa realizaria um texto só durante sua vida, o que seria um absurdo, embora já tenha sido proposto” (MARCUSCHI, 2012, p. 25).

Uma definição de texto com critérios temáticos e transcendentais ao texto é a de Halliday e Hasan (1976), que definem texto como “uma unidade linguística em uso. Não é uma unidade gramatical, tal como uma frase ou uma sentença; e não é definido por sua extensão. (...) Um texto é, melhor dizendo, uma unidade semântica: não uma unidade de forma e sim de sentido” (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 1-2 *apud* MARCUSCHI, 2012, p. 28).

Segundo Adam (2008),

se “compreender um texto significa compreendê-lo como um todo” (Meyer, 1992, p. 88), um texto pode ser constituído de trechos sucessivos formando subconjuntos em seu interior. O reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto, com suas partes constituídas, ou não, por sequências identificáveis. A percepção de uma sucessão (estrutura que chamaremos *sequencial*, no sentido amplo do termo) é inseparável de uma compreensão sintética das partes e do conjunto que elas formam.

Dois tipos de operação fazem de **um texto um todo configurado**: o estabelecimento de uma unidade semântica (temática) global, e (pelo menos) um ato de discurso dominante. Unidade temática e ilocucionária determinam a coerência semântico-pragmática global de um texto (ou de uma parte do texto).

Além dessas duas ordens de coerência, a sucessão e a configuração (percepção de um todo), é necessário acrescentar a estruturação em **rede** (reticular ou tabular) que, libertada da linearidade, permite relacionar as unidades mais ou menos distanciadas entre si (ADAM, 2008, p. 253-254).

Adam (2008) e Marcuschi (2008) convergem nesse ponto de que o texto é uma unidade de sentido. Como já exposto, “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo” (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

De acordo com a perspectiva sociocognitivista, linha adotada neste estudo, o texto não é uma entidade autônoma, é uma construção social influenciada por diversos fatores, como

contexto cultural, histórico e social. O texto é visto como uma atividade cognitiva complexa, que envolve processos de compreensão, de produção e de interpretação.

Ademais, o Sociocognitivismo destaca a importância da interação social na construção do texto. Segundo essa perspectiva, o texto é construído a partir das experiências compartilhadas pelos membros de uma comunidade discursiva, que utilizam recursos linguísticos e extralinguísticos para criar significados e transmitir informações. Assim, a concepção de Marcuschi (2008, p. 72) de que “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” e a de Tedesco (2020, p. 711) de que o texto é “entendido como parte intrínseca do processo de interação” enquadram-se nessa visão sociocognitivista. Essa é a noção de texto assumida nesta pesquisa, como vista no primeiro capítulo.

2.2 Texto literário

O texto literário tem como propósito privilegiar a arte. Ele é classificado como literário porque potencializa a palavra, a possibilita adquirir um sentido que transcende o literal, ou seja, a palavra, além de seu sentido literal, metafórico, tem o “poder” de suscitar emoções, sentimentos nos leitores/ouvintes. Somente na literatura tal potencialização é possível. Essa palavra potencializada é a “matéria-prima” do texto literário.

Conforme afirma Jouve (2012, p. 10), “não se pode refletir sobre o interesse e o valor de uma obra literária sem levar em conta seu estatuto de *objeto de arte*”. Com base nessa afirmação, Bagno e Marcionilo [Orelha de livro] (*In*: JOUVE, 2012) explicam que “quando esvaziamos o valor artístico de um texto literário, ele passa a ser tranquilamente estudado com os instrumentos da linguística”. Para os autores,

o texto literário não é nem um objeto cultural entre outros, nem um simples fato de linguagem. Participante do campo artístico – espaço último onde tudo é permitido – ele se beneficia de uma flexibilidade extraordinária, que lhe permite explorar as virtualidades da existência e antecipar conhecimentos futuros. O valor específico do texto literário advém de sua origem no campo artístico: a literatura é a arte da linguagem (BAGNO; MARCIONILO [Orelha de livro] *In* JOUVE, 2012).

A linguagem literária torna a língua um objeto estético, e não unicamente linguístico, ao qual se pode atribuir significados de acordo com as particularidades e perspectivas dos falantes. É comum na linguagem literária o emprego de recursos linguísticos, tais como o uso da conotação, das figuras de linguagem e de construção, entre outros elementos que conferem ao texto um valor estético, inclusive, pode haver uma subversão à gramática normativa (a favor da estética ou também por conta de alguma crítica, por exemplo).

Além de sua função estética, o texto literário tem uma função recreativa, de entretenimento, que envolve, diverte, faz sonhar, emociona o leitor. Há também uma função pedagógica, pois a obra literária transmite ensinamentos, ela denuncia a realidade, ajuda a construir a identidade e, como diz Todorov (2010), ajuda o ser humano a viver.

De acordo com Leite (1988, p. 12), o texto literário “não só exprime a capacidade de criação e o espírito lúdico de todo ser humano, pois todos nós somos potencialmente contadores de histórias, mas também é a manifestação daquilo que é mais natural em nós: a comunicação”. Sendo assim, o texto literário, além de permitir trabalhar essa questão fundamental da língua, que é a comunicação, de permitir trabalhar o texto enquanto materialidade linguística, inclusive, contribuindo para o desenvolvimento do repertório linguístico (que amplia a capacidade de comunicação com o mundo), também possibilita trabalhar todos esses outros vieses que aqui foram mencionados. Logo, ele ultrapassa a utilidade prática característica dos textos não literários, alimenta e estimula a imaginação, proporciona a reflexão, possibilita o exercício da alteridade e oportuniza o conhecimento do homem e do mundo, aumentando, assim, o repertório cultural. Por isso, Antônio Candido (2004) asseverou que a literatura é um direito humano, um bem indispensável.

Jouve (2012), ciente da crise dos estudos literários, buscou responder à seguinte pergunta: Por que estudar literatura? Todavia, antes de respondê-la,

é preciso diferenciar duas perguntas: “Por que ler literatura?” e “Por que estudar literatura?” Lemos um texto literário por prazer, por emoção estética, enquanto o estudamos por outras razões. Professores de literatura não podem provar a seus alunos que têm um gosto literário melhor que o dos estudantes. Não podem provar, no nível pessoal, que James Joyce é melhor que Paulo Coelho. Em compensação, podem demonstrar que determinado texto exprime uma visão das coisas, lança um olhar sobre a vida, tem relação com a existência, faz uma reflexão sobre a linguagem e que tudo isso torna seu estudo necessário.

O texto literário é capaz de exprimir todas essas coisas por ter sido concebido como objeto de arte. O que justifica os estudos literários é o fato de eles nos permitirem aprofundar a cultura, o saber, os conhecimentos, tornar-nos cidadãos mais conscientes e críticos, algo que, feitas todas as contas, vem em inteiro benefício da coletividade. Tudo leva a crer que a literatura, tanto quanto a arte, é uma constante antropológica da qual seguiremos tendo total necessidade (BAGNO; MARCIONILO [Orelha de livro] *In*: JOUVE, 2012).

Segundo Jouve (2012),

se a arte não existe mais para os teóricos, ela ainda existe para a maioria dos indivíduos e, sobretudo, para uma série de instituições (ensino, imprensa, mídia) que pesam fortemente sobre nossa existência cotidiana. Assim, talvez não seja inútil se interrogar sobre uma “realidade” que, mesmo mal definida, “informa” – através de uma série de engrenagens o mundo em que vivemos e nossa existência no interior deste mundo (JOUVE, 2021, p. 11).

Brenman (2012) defende que a literatura é uma expressão artística do mais alto valor cultural e social, uma vez que a matéria-prima dela é a palavra, o pensamento, as ideias, a imaginação, ou seja, características que definem o ser humano. Tomando por base Antonio Candido, que diz que “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” e, também que ela “humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (BRENMAN, 2012, p. 90 e 91), ele acrescenta que dentre tantas teorias explicativas da literatura, a que aborda a função humanizadora é uma das principais. Apesar de Ilan Brenman reconhecer que a literatura não é suficiente para a transformação da sociedade, ele vê nela um meio de formação de um cidadão crítico e destaca sua grande importância.

Além de todas essas características, o texto literário apresenta uma linguagem polissêmica, gerando uma multiplicidade de interpretações possíveis, uma vez que um texto só se completa após a ação do leitor e, em relação a esse texto, a contribuição do leitor é maior comparando com a contribuição dele na interpretação do texto não literário. É evidente que as interpretações devem sempre ter por base o que está materializado linguisticamente. Sobre isso, Langlade (2013) diz:

se admitirmos que uma obra literária se caracteriza por seu inacabamento, somos levados a pensar que ela só pode realmente existir quando o leitor lhe empresta elementos do seu universo pessoal: elementos do cenário, paisagens, traços físicos e de caráter das personagens etc. Portanto, ele produz ‘atividades de complemento’ ao imaginar [...] (LANGLADE, 2013, p. 35).

Assim, o leitor é posto em destaque no ato da leitura ao atribuir sentido ao texto a partir de todo seu repertório. “O texto apela para um repertório, põe em jogo um conjunto de normas. Para que a leitura se realize, um mínimo de interseção entre o repertório do leitor real e o repertório do texto, isto é, o leitor implícito, é indispensável” (COMPAGNON, 1999, p. 153). Ou seja, não é uma interpretação, uma análise, uma leitura em que a atribuição de sentido, por

parte do leitor, seja feita de forma aleatória, por achismo. Será feita por meio do que está escrito somado ao que o leitor compreendeu de acordo com seu repertório. Como afirmou Eco (2011),

a leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade da interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira, nelas lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade (ECO, 2011, p.12).

O leitor, ao ler um texto, usa seus conhecimentos prévios, suas vivências para interpretá-lo; ele deve ter participação ativa, tem sua liberdade de interpretação, mas esta sempre deve basear-se no que está materializado no texto; como explica Eco (2011), ele não pode interpretar o que quiser.

Zilberman (1989) apresenta a inovação trazida por Hans Robert Jauss. Este mudou o foco para o leitor. Com isso, a obra, o texto, passa a ter novos sentidos.

[...] a estética da recepção apresenta-se como uma teoria em que a investigação muda de foco: do texto enquanto estrutura imutável, ele passa para o leitor, o “Terceiro Estado”, conforme Jauss designa, seguidamente marginalizado, porém não menos importante, já que é condição da vitalidade da literatura enquanto instituição social (ZILBERMAN, 1989, p. 10-11).

De acordo com a visão de Jauss, o leitor tem participação ativa em relação à significação do texto. Ele contribui para a construção de sentido do texto. À vista disso, é importante não privilegiar uma única leitura autorizada. Para tanto, cabe ao docente a mediação do processo. O professor deve orientar os alunos a usarem as estratégias de leitura para que eles possam desenvolver as competências leitoras. É necessário que esse professor faça levantamentos sobre o texto, levando em consideração o repertório dos alunos, seus conhecimentos prévios, salientando a necessidade da utilização de diferentes estratégias para leitura e para a compreensão de textos literários.

Como a participação do leitor é primordial para a significação do texto, ou seja, para a efetivação da leitura, então, por que não iniciar o processo de ensino e aprendizagem de leitura com uma categoria de textos que seja do agrado dos alunos? Poderia ser perguntado: qual categoria de textos agrada a todos ou à maioria dos alunos? Respondendo a essa pergunta, acredita-se que a categoria da literatura infantil, pois ela é capaz de emocionar, encantar, cativar, contagiar e envolver, por inteiro, o leitor, fazendo-o mergulhar na história e viver a vida das personagens e sentir as emoções delas. A literatura infantil estimula o imaginário do leitor e o introduz em um mundo de fantasias. Isso é fundamental para desenvolver o gosto pela leitura.

Para mais, os participantes desta pesquisa são professores em formação que lecionarão ao público infantil.

A literatura infantil é uma categoria literária, assim classificada por conta do público a que se destina: as crianças. Recebe essa definição e passa a se diferenciar das demais porque alguns adultos consideram sua leitura própria para o público infantil. Desse modo, sua classificação está relacionada à concepção que a sociedade tem sobre o que é ser criança e sobre o que é infância. (CADEMARTORI, 2010). Entretanto, esses conceitos não são estáveis, pois variam em diferentes épocas e culturas.

A criança, antigamente, era considerada um adulto em miniatura, por isso os primeiros textos infantis são oriundos de adaptações ou de minimização de textos escritos para adultos, a fim de atrair o leitor/ouvinte para que experimentasse as diversas experiências proporcionadas pelas histórias, fossem elas reais ou fantasiosas.

Nas palavras de Cagneti (1996, p. 7), “a Literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização”.

Desde seu surgimento, a literatura infantil esteve ligada à diversão ou ao aprendizado das crianças. O pensamento que se tinha era que seu conteúdo deveria ser adequado ao nível da compreensão e do interesse desse público. Por conseguinte, o que está posto é que a literatura infantil é destinada a crianças ou interessa a elas. Contudo, essa literatura se restringe a esse público? Será que, realmente, só interessa às crianças? Sobre essas questões, Carlos Drummond de Andrade apresenta a seguinte colocação:

O gênero “literatura infantil” tem a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado à criança, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo. Observado alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado – porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância?

(Carlos Drummond de Andrade, *Literatura Infantil*, em *Confissões de Minas* *apud* SOARES, 2011, p. 18)

Não deve haver restrições. É como Drummond apresenta, tratando-se de crianças, o que deve haver é um cuidado com a linguagem, inclusive, em relação à temática inapropriada para a faixa etária como, violência, pornografia, uso de palavras de calão etc. Todavia, literatura é

literatura, é arte. Dessa forma, o que interessa, preliminarmente, quando o assunto é literatura, é a estética do texto literário.

Nessa mesma linha de raciocínio, Bartolomeu Campos de Queirós acredita que a literatura perde sua gratuidade quando a obra literária é destinada a um determinado público somente. Ele disse:

Quando escrevi O peixe e o pássaro, a Henriqueta Lisboa disse que a natureza é muito sábia. Que a natureza tem o tempo de florir, o tempo de dar o fruto, o tempo da colheita. Tem o tempo das cheias, das vazantes. A natureza tem as quatro estações, é muito sábia. E a natureza é tão sábia que não sentiu nenhuma necessidade de fazer um sol para adultos e outro para crianças. A natureza, com essa sabedoria dela, nunca fez um rio para adulto e outro para criança. E que não era inteligente fazer uma literatura para adulto e outra para criança. Ou é literatura ou não é literatura. Isso me marcou muito. [...] Quando se põe o carimbo “para crianças”, quando tem destinatário, a gratuidade da literatura se perde (QUEIRÓS, 2011).

Dessarte, como Drummond e Queirós, entende-se que a literatura classificada como infantil não deve ser destinada só às crianças. Não se deve carimbar, rotular as obras. Somente precisa-se compreender, reconhecer que, diante de uma obra, as crianças, certamente, terão percepções diferentes das dos adultos. Esses textos encantam, essas histórias envolvem. Muitos gostam de contos de fadas, por exemplo. Já ouviram, leram e assistiram a essas histórias muitas e muitas vezes, mas sempre que têm a oportunidade ouvem, leem e assistem novamente.

Sobre essa questão dos “rótulos”, o uso dos adjetivos para classificar a literatura, Andruetto (2012, p. 58) afirma que

por consequência, certas denominações que deveriam ser simplesmente informativas convertem-se em categorias estéticas. É o que ocorre com a expressão “literatura infantil” e também, ou mais ainda, com a expressão “literatura juvenil”. Essas expressões [...] estão carregadas de intenções e são portadoras de valores (e, diga-se de passagem, a questão dos “valores” se converteu, assim, num fértil recurso de venda de livros infantis, nem sempre de qualidade, orientados para a adoção escolar). (ANDRUETTO, 2012, p. 58).

Por isso, é importante identificar essas intenções. A escola, os docentes não se devem deixar levar pelas estratégias mercadológicas das editoras, antes, até a adoção das obras precisa ser pensada no desenrolar da mediação docente. É dever do professor fazer com que os alunos entrem em contato com a literatura de qualidade, pois nela, a depender da mediação, poderão compreender a realidade da vida e, assim, transformar sua própria vida e, por conseguinte, o mundo à sua volta.

Brenman (2012) assevera a importância de os docentes serem leitores e, leitores “vorazes”, que sintam prazer nas leituras. A literatura infantil é a fonte para o necessário abastecimento do repertório narrativo que os professores precisam. Apesar de classificada como

“infantil” e, de muitos a terem como literatura menor, esse tipo de literatura fascina as pessoas de diferentes idades, classes sociais e graus de instrução. Por isso, o autor acredita que “a prática da leitura em voz alta de livros infantis pode contribuir, e muito, para o estreitamento do vínculo entre os homens e a literatura” (BRENMAN, 2012, p. 139). Para ele, é necessária uma prática divertida, recreativa, desvinculada das avaliações. Primeiramente, é preciso brincar com a literatura, antes de mostrar o quão ela é reluzente. No entanto, demonstra que o uso das obras literárias, das histórias em sala de aula não é uma despreziosa brincadeira, é, também, uma forma de ampliar o repertório e a capacidade de expressão e interpretação das crianças. Diz, inclusive, que é provável que os alunos digam não gostar de ler por conta da prática pedagógica aplicada na escola. Ademais, mostra que não se deve encaixar as obras literárias nas faixas etárias, uma vez que os adultos se emocionam com as leituras feitas às crianças. Por isso, a literatura infantil é o que deve ser lido para aproximar do mundo literário as crianças, os jovens e os adultos distanciados das leituras e dos livros.

Uma questão que merece destaque, sobretudo, nas obras classificadas como literatura infantil, é a linguagem não verbal, as ilustrações, frequentes nessas obras. Há uma falsa ideia, por parte de algumas pessoas, de que o texto não verbal é só para as crianças, para as pessoas que não conhecem o código linguístico, mas há pessoas que leem, são bem instruídas e sentem dificuldades para ler a linguagem não verbal. Alguns pensam que as imagens, as figuras servem somente para ilustrar o que está escrito, entretanto, segundo Oliveira (2011), “a ilustração jamais é a paráfrase de um texto, ou seja, a função da ilustração não é torná-lo mais fácil ou compreensível e, até certo ponto, vulgarizá-lo”, mas, é sim, parte integrante e imprescindível do todo do texto.

Gomes (s.d.) também defende que a imagem tem um papel fundamental para a completude do texto, ou seja, não se restringe à linguagem verbal. Para ela, a narrativa é formada pelo todo, pelo somatório de todas as linguagens.

Para entender o texto voltado para crianças, não basta saber ler as imagens verbais, mas também as visuais; não basta apreciar e decifrar a musicalidade surgida do tratamento poético da materialidade sonora de suas linhas e versos, mas também os arranjos surgido do tratamento plástico das formas, das cores e da distribuição topológica desses elementos. Saber ver e ler os desenhos tanto quanto as narrativas verbais e, principalmente, a interrelação que estabelecem em textos de literatura infantil, exige mais que talento e inspiração, qualidades de poucos eleitos (GOMES, s.d.).

Aguiar (2004, p. 32) também destaca a relevância das imagens nos textos, nas obras literárias. Ela diz que “assim como as imagens não verbais, a linguagem verbal mais primitiva e arcaica produz condensações de sentido que são criadoras de totalidade e, como tal,

aproveitadas pela literatura”. Os três autores aqui citados concordam com a importância da linguagem não verbal para a compreensão total dos textos. As imagens, as figuras, os desenhos, não estão no texto de forma gratuita, não são meramente ilustrativas, pois fazem a diferença na leitura do texto. Como já foi mencionado, as obras escolhidas para serem trabalhadas nesta pesquisa foram *Chapeuzinho Amarelo* e *O Menino e o Tuim*, as quais ganharam desenhos de diferentes ilustradores. Isso significa que ganharam olhares diferenciados, diferentes leituras por meio das imagens. Ademais, *Chapeuzinho Amarelo* é uma releitura do clássico *Chapeuzinho Vermelho*, contada por Charles Perrault e pelos Irmãos Grimm. Na verdade, a obra é uma paródia deste clássico, logo é imprescindível trabalhar a intertextualidade.

Segundo Antunes (2005, p. 35), “escrever é uma atividade que retoma outros textos, isto é, que remonta a outros dizeres”. Isso significa dizer que, não há produção de texto, seja ele oral ou escrito, que não tenha sofrido a ação, a influência de outros textos. Essas relações dialógicas entre os textos são chamadas de intertextualidade. Esse recurso é um dos assuntos sobre o qual a Linguística Textual tem se debruçado justamente por investigar o texto, buscando compreender a língua dentro de seus contextos de uso e explicá-la.

A intertextualidade é entendida em dois sentidos: amplo e restrito (KOCH, 2015). Ocorre a intertextualidade ampla quando um texto sofre a influência direta ou indireta de um outro texto preexistente, ou seja, é parte integrante de um determinado discurso, podendo compartilhar posicionamentos, ideologias, crenças, por exemplo. Esse tipo de processo é chamado de intertextualidade *lato sensu*. De acordo com Koch e Elias (2015, p. 86) “em sentido amplo, a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já-dito, prévio a todo dizer”. Ocorre a intertextualidade mais restrita quando se pode identificar direta ou indiretamente elementos de um texto em outro, ou seja, há um intertexto. Essa intertextualidade é chamada de *stricto sensu*. Koch e Elias (2015, p. 86) dizem que essa intertextualidade “ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade”. A intertextualidade *stricto sensu* pode ser dividida em quatro tipos: temática, estilística, explícita e implícita (KOCH; BENTES; CAVALCANTE; 2007).

A intertextualidade temática, normalmente, ocorre em textos da mesma área de conhecimento, do mesmo saber ou da mesma corrente de pensamento, ou seja, os textos versam sobre um mesmo tema. A intertextualidade estilística ocorre quando um texto, de certa forma, repete, imita, parodia estilos ou variedades linguísticas presentes em outras fontes. A intertextualidade explícita ocorre quando há menção do texto fonte, ou seja, quando um

fragmento de outra fonte é citado no texto. A intertextualidade implícita ocorre quando há o uso de um texto sem que sua fonte seja mencionada. Nesse caso, o produtor que fez tal uso espera que seu leitor identifique o intertexto, que o texto seja ativado em sua memória discursiva.

É muito importante que o aluno desenvolva competências específicas como, por exemplo, a intertextual, a fim de reconhecer, identificar os vários recursos verbais e não verbais presentes nos textos para usá-los como facilitadores da leitura e, assim, conseguir ler e produzir textos de diversos gêneros textuais.

2.3 Tipologia textual

A tipologia textual refere-se à classificação dos diferentes tipos de texto. É um modo de categorizar os textos de acordo com suas características estruturais, linguísticas e comunicativa. A estrutura organizacional dos textos proporciona agrupá-los em diferentes conjuntos a depender de suas características, o que facilita a comparação e a análise deles, proporcionando, por sua vez, as diferentes classificações. Isso possibilita aos estudiosos detectarem relações, tendências e características comuns, pois a tipologia é mais fixa, refere-se à forma da estrutura e não do conteúdo.

Como expõem Fávero e Koch (1987, p. 3), “as tipologias de texto procuram levar em conta os esquemas conceituais-cognitivos, as características formais e convencionais, e os meios linguísticos que, em dada situação de enunciação, são utilizados pelos interlocutores para realizar suas intenções comunicativas”.

Marcuschi (2002, p. 22) define o tipo textual como

uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Abordar essa temática da tipologia é uma tarefa bastante complexa por causa das várias nomenclaturas, das várias abordagens teóricas, dos vários critérios. No quadro 2, abaixo, são apresentadas algumas dessas nomenclaturas. Em relação à abordagem teórica, o texto é

estudado sob diferentes perspectivas, tais como: estruturalismo, enunciação, linguística textual, análise do discurso, entre outras.

Quadro 2 - Algumas nomenclaturas para “tipologia textual”

Autor	Designação do objeto	Classificação tipológica
Adam (2011, 1992)	Sequência textual	(1) Narrativa (2) Descrição (3) Explicação (4) Argumentação (5) Diálogo
Travaglia (2012)	Tipo	(1) Texto descritivo, dissertativo, injuntivo, narrativo (2) Texto argumentativo “stricto sensu” e argumentativo não “stricto sensu” (3) Texto preditivo e não preditivo (4) Texto do mundo comentado e do mundo narrado (5) Texto lírico, épico, narrativo e dramático (6) Texto humorístico e não humorístico (7) Texto literário e não literário (8) Texto ficcional e factual
Charaudeau (2008 [1992])	Modos de organização do discurso	(1) Enunciativo (2) Descritivo (3) Narrativo) (4) Argumentativo
Marcuschi (2002)	Sequência tipológica	(1) Narrativa (2) Descritiva (3) Expositiva (4) Injuntiva (5) Argumentativa
Werlich (1975)	Tipos textuais	(1) Descrição (2) Narração

		(3) Exposição (4) Argumentação (5) Instrução
Grosse (1976)	Classes de textos	(1) Textos normativos (2) Textos de contato (3) Textos que indicam grupos (4) Textos poéticos (5) Textos em que predominam a automanifestação (6) Textos predominantemente exortativos (7) Classes de transição (8) Textos em que predominam a informação
Longacre e Levinsohn (1978)	Tipos de discurso	(1) Discurso narrativo (2) Discurso procedural (3) Discurso de conduta (4) Discurso expositivo
Vilela e Koch (2011)	Sequências textuais ou modo de tratamento do tema	(1) Texto argumentativo (2) Texto explicativo (3) Texto descritivo (4) Texto narrativo
Bronckart (2007)	Tipos de textos	(1) Contar (2) Conversar (3) Argumentar (4) Teorizar

Fonte: Rodrigues, 2021.

A variedade de nomenclaturas e de classificações para tipologias textuais apresentada no quadro acima reflete a diversidade e a complexidade do campo da linguística e da análise do discurso e deve ser compreendida, levando em conta as diversas abordagens teóricas, metodológicas e contextuais dos autores mencionados. Além disso, as tradições linguísticas e educacionais em diferentes países podem influenciar as preferências terminológicas e conceituais.

A fim de solucionar a questão da tipologia, as autoras Fávero e Koch (1987) propõem três dimensões interdependentes básicas para comparar/diferenciar os textos, uma vez que o estabelecimento de critérios adequados é primordial. A seguir, as dimensões propostas:

- a) **dimensão pragmática**: diz respeito aos macro-atos de fala (cf. Van Dijk, 1978) que o texto realiza e aos diversos modos de atualização em situações comunicativas;
- b) **dimensão esquemática global**: ou seja, os modelos cognitivos ou esquemas formais, culturalmente adquiridos (cf. superestrutura de Van Dijk);
- c) **dimensão linguística de superfície**: isto é, as marcas (sintático/semânticas) encontradas no texto que facilitam ao alocutário o esforço da compreensão, permitindo-lhe formular, a partir delas, hipóteses sobre o tipo de texto (FÁVERO; KOCH, 1987, p. 4).

Cada tipo textual se realiza por um modelo de encadeamento lógico dos conteúdos e por certas características linguísticas: lexicais, morfossintáticas e semânticas. Considerando isso, também, alguns estudiosos, a exemplo de Adam (2019), deixaram de trabalhar ancorado na unidade do texto e passou a trabalhar com as sequências textuais (partes de um texto).

De acordo com Adam (2019, p. 22), “a *sequência* é uma estrutura relacional pré-formatada que se sobrepõe às unidades sintáticas estritas (frases) e às amplas (períodos), é um ‘esquema de texto’ situado entre a estruturação frástica e periódica microtextual das proposições e a macrotextual, dos *planos de texto*”. Mais adiante, ele acrescenta que a sequência é uma estrutura relacional transgenérica pré-formatada [o que] significa que ela é

- uma rede relacional decomponível em partes interligadas entre si (as macroproposições) e conectadas ao todo que elas constituem (uma sequência);
- uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna pré-formatada que lhe é própria e que, portanto, está em relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual é parte constitutiva: o texto (ADAM, 2019, p. 46).

Assim, geralmente, as sequências textuais são combinadas para formar um texto. Pode-se até usar uma determinada nomenclatura (tipologia textual) para classificar um texto, mas não significa que ele apresenta isoladamente um único tipo, o que se faz é destacar (nomear com) a sequência que predomina.

2.4 Gênero textual

O gênero textual diz respeito ao uso dos tipos textuais no cotidiano. Como diz Marcuschi (2008, p. 155), os gêneros “são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”.

Bakhtin (2000) usa o termo gênero discursivo para se referir aos diferentes modos de utilização da linguagem em situações concretas de interação (comunicação). Ele explica que

todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. [...] Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 2000, p. 279).

Nessa mesma linha de pensamento, Marcuschi (2002) diz que toda comunicação verbal se dá por meio de um gênero, ou seja, não há texto que não se enquadre em um gênero específico. “Sua materialidade é sócio-historicamente definida e seus determinantes, segundo Marcuschi, são sua forma, suas funções e seu suporte” (MARCUSCHI, 2002, p. 20).

Sacchetto *et al* (2008, p. 170) destacam que

falar em gêneros textuais é, acima de tudo, falar do sujeito construtor do texto e das situações comunicacionais que envolvem essa construção. Em outras palavras, o gênero pode ser definido por seus aspectos sociocomunicativos e funcionais, segundo os quais surgirá a pluralidade textual expressa nos diferentes gêneros, que advém da necessidade de o sujeito se expressar atendendo a objetivos específicos, visando a um público determinado e limitado por uma singular situação comunicativa.

Assim, diferentemente dos tipos textuais que apresentam um número reduzido, os gêneros são inúmeros, relativas às situações comunicativas, os interlocutores e os seus objetivos. Para Bakhtin (2000), os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados nas diferentes esferas de utilização da língua. Tomados como enunciados concretos (orais e escritos), refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera pelo conteúdo temático, pelo estilo verbal e pela construção composicional.

Quanto aos aspectos composicionais, caracterizam-se por:

- estilo: diz respeito à seleção de palavras, expressões e tipos de frases mais comuns e o modo de organizá-las; ou seja, aos aspectos gramaticais e lexicais principalmente;

- conteúdo temático: o que é/pode ser dito naquele gênero;
- estrutura: refere-se às tipologias textuais (narração, argumentação etc.) e as partes constitutivas de cada gênero (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 30).

Os gêneros, segundo Bakhtin (2000), têm as mesmas propriedades do enunciado; por isso, em alguns momentos, ele se refere a enunciado e, em outros, a gênero. Para o autor, os enunciados (gêneros) apresentam cinco características constitutivas:

- São delimitados pela alternância dos sujeitos falantes: como ocorre naturalmente nos diálogos, e também nos gêneros escritos, porém, não de forma natural. Neste caso, o produtor imagina prováveis perguntas do interlocutor com suas respectivas respostas, visando suprir a ausência do interlocutor imediato. Assim, essa delimitação é dada pela resposta do interlocutor presente (real) ou ausente (fictício);
- Têm acabamento específico: esse acabamento é determinado por três fatores: a) tratamento exaustivo do objeto do sentido – varia conforme as esferas da comunicação verbal, ocorrendo com mais frequência nos gêneros padronizados ao máximo, em que a criatividade é quase inexistente; do que nos gêneros utilizados nas esferas criativas; b) o intuito, o querer-dizer do locutor – favorece o reconhecimento do acabamento do enunciado pelo interlocutor; c) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento – dependem da esfera da comunicação verbal, do tema, das circunstâncias, da posição social e do relacionamento pessoal dos participantes da comunicação;
- São marcados pela intenção do locutor: essa intenção revela o propósito discursivo do locutor, projeta as marcas da individualidade de alguém que defende um ponto de vista ao se envolver com um tema;
- Intertextualidade: os enunciados mantêm relações dialógicas com o que vem antes e com o que vem depois. Numa interação verbal, retoma-se enunciados de outros, mesmo que não seja explicitamente;
- Têm um destinatário: isso influencia na escolha, por parte do locutor, do gênero, dos procedimentos composicionais e dos recursos linguísticos (BAKHTIN, 2000, p. 302).

Cabe destacar que as distinções entre um gênero e outro não são predominantemente linguísticas, são funcionais. Em contrapartida, os critérios para distinguir os tipos são linguísticos e estruturais. A seguir, expõe-se um quadro elaborado por Marcuschi (2002) a fim de comparar as conceituações de tipos e de gêneros textuais.

Quadro 3 - Diferenciação entre gêneros e tipos textuais

Tipos Textuais	Gêneros Textuais
1- constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1- realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;

2- constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;	2- constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3- sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3- sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4- designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4- exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, etc.

Fonte: Marcuschi, 2002, p. 23.

Marcuschi compara as conceituações, ressaltando que os tipos textuais são mais universais e abrangentes, enquanto os gêneros textuais são mais específicos e contextualizados. Os gêneros textuais são mais diversificados e podem variar de acordo com o contexto social, cultural e comunicativo em que estão inseridos, estão relacionados à ação social, enquanto os tipos textuais são mais estáveis e podem ser identificados através de suas características específicas como, por exemplo, a estrutura, estão mais relacionados à estrutura e à função textual.

Em relação ao ensino e à aprendizagem de leitura e de escrita, é imprescindível estudar os gêneros textuais e, por conseguinte, deve-se observar com os alunos os seguintes aspectos:

- Tema/Intencionalidade: objetivo principal daquele texto, que o constitui como tal;
- Circulação: suporte no qual o texto costuma circular, porque isso também colabora para sua caracterização;
- Interlocutores: participantes da situação comunicativa;
- Estratégias linguísticas: marcas linguísticas mais comuns ao gênero;
- Tipologia textual predominante (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 30).

Trabalhar os gêneros textuais com os alunos é importante porque esses gêneros estão presentes em todas as esferas, na social, na acadêmica, na profissional, entre outras. Conhecer os diferentes gêneros textuais possibilita que os alunos desenvolvam habilidades de leitura, de escrita, de interpretação e de produção de textos em diferentes contextos, além de aprimorar sua capacidade comunicativa.

O ensino e a aprendizagem por meio dos gêneros facilitam a mediação pedagógica, pois aproxima e articula as práticas de ensino das práticas sociais, o que pode tornar a aprendizagem mais funcional e contextualizada. É papel da escola formar alunos capazes de compreender, de dominar e de produzir com competência os gêneros que têm/terão contato no dia a dia.

Nesta pesquisa, foram estudados, em sua estrutura, macro e microtextual, gêneros do tipo narrativo, o conto, a crônica e o poema-narrativo, pois é a tipologia mais trabalhada na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, segmentos de atuação dos professores formados no Curso Normal. Estudou-se, também, um gênero do tipo dissertativo, a resenha, porque é um dos gêneros que faz parte do conteúdo programático do 1º ano do Ensino Médio. Por compor a matriz curricular de Língua Portuguesa/ Literatura no 1º ano do Ensino Médio do Curso Normal, houve, inclusive, atividades avaliativas realizadas por algumas disciplinas pedagógicas das turmas do 1º ano, no mesmo bimestre em que esse conteúdo estava sendo ministrado nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, optou-se por elaborar uma atividade com esse gênero por sua estrutura macrotextual, obrigatoriamente, precisar conter, além de uma apresentação e de um resumo, uma apreciação crítica da obra resenhada, sendo necessária uma leitura com níveis mais avançados (níveis 4 e 5).

I) Gênero não literário do tipo dissertativo: resenha

A resenha é um gênero textual que consiste em uma análise crítica de uma obra, seja ela literária, cinematográfica, musical, entre outras. Ela tem como objetivo principal expor uma síntese das principais ideias da obra em questão a fim de fazer uma apreciação crítica, de apresentar o ponto de vista do resenhista. Sendo assim, para se escrever uma resenha, é necessária a leitura prévia de uma obra, de um texto base.

Machado, Abreu-Tardelli e Lousada (2004) definem o gênero resenha a partir de sua diferenciação do gênero resumo. Para elas, este apresenta informações selecionadas e sucintas sobre o conteúdo de um outro texto, aquele, além de apresentar essas informações, também, apresenta comentários e avaliações.

Para Andrade (1995, p. 60), a resenha é um tipo de trabalho que “exige conhecimento do assunto, para estabelecer comparação com outras obras da mesma área e maturidade intelectual para fazer avaliação e emitir juízo de valor”. A autora define esse gênero como “um tipo de resumo crítico, contudo mais abrangente: permite comentários e opiniões, inclui julgamentos de valor, comparações com outras obras da mesma área e avaliação da relevância da obra com relação às outras do mesmo gênero” (ANDRADE, 1995, p.61).

Resenha é, portanto, um relato minucioso das propriedades constitutivas de uma publicação (em geral, livro; nos casos de outros tipos de suporte de produção intelectual e artística, recebe outros nomes, como: *crítica cinematográfica*, *crítica teatral* etc.), em que aparecem, juntamente a essa parte descritiva, juízos valorativos sobre ela (MEDEIROS, 2021, p. 162).

A resenha é um gênero textual do tipo dissertativo, logo, assim como em outros gêneros desse tipo, seu autor tem por objetivo apresentar um determinado tema, ideias sobre um assunto. O autor do texto busca analisar, convencer, persuadir e/ou seduzir o seu interlocutor por meio de palavras, da lógica, de crenças, de emoções e de sentimentos. Busca levar o seu interlocutor a aderir o seu ponto de vista.

De acordo com alguns autores (GARCIA, 1969; COROA, 2016; entre outros), há duas classes de texto do tipo dissertativo: o texto dissertativo expositivo e o texto dissertativo argumentativo. O primeiro visa a transmitir conhecimentos e o segundo, a defender um ponto de vista, buscando a adesão de seu leitor/ouvinte.

Garcia (1969) expõe essa diferença, mas nomeia essas classes como dissertação e argumentação. Esta refere-se ao texto dissertativo-argumentativo e aquela, ao texto dissertativo-expositivo. O autor explica que

nossos compêndios e manuais de língua portuguesa não costuma distinguir a dissertação da argumentação, considerando esta apenas “momentos” daquela. No entanto, uma e outra têm características próprias. Se a primeira tem como propósito principal expor ou explicar, explicar ou interpretar idéias, a segunda visa sobretudo a convencer, persuadir ou influenciar o leitor ou ouvinte. Na dissertação, expressamos o que sabemos ou acreditamos saber a respeito de determinado assunto; externamos nossa opinião sobre o que é ou nos parece ser. Na argumentação, além disso, procuramos principalmente formar a opinião do leitor ouvinte, tentando convencê-lo de que a razão está conosco, de que nós é que estamos de posse da verdade (GARCIA, 1969, p. 361).

Para Coroa (2016), o texto dissertativo contém tanto características do tipo expositivo, quanto do tipo argumentativo. A autora explica que, quando o texto dissertativo expõe ideias para informar, ensinar, partilhar conhecimento com o leitor/ouvinte, ele tem um caráter

expositivo e, por isso, pode-se classificá-lo como expositivo. Já, quando o objetivo do texto, além de informar, de ensinar, é, principalmente, convencer/persuadir o leitor/ouvinte sobre a tese defendida, classifica-se o texto como argumentativo.

Segundo Faulstich (2013, p.59), “dissertar é expor, explicar, ou ainda explicar ideias. Na dissertação expressamos o que sabemos ou acreditamos saber a respeito de determinado assunto”. Garcia (1969, p. 361), além desse posicionamento, acrescenta dizendo que “na dissertação podemos expor, sem combater, ideias de que discordamos ou que nos são indiferentes”. Já argumentar é, para ele, “em última análise, convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente” (GARCIA, 1969, p. 361-362).

O texto dissertativo é composto por três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. A introdução é a parte em que o tema é apresentado, o problema é delimitado e a tese é exposta. O desenvolvimento é a parte em que os argumentos, as provas, os exemplos, a análise e a discussão são apresentadas em defesa da tese. A conclusão é a parte do desfecho condizente à introdução e ao desenvolvimento. O autor retoma as principais ideias apresentadas e ratifica sua tese.

Entre as características da dissertação expositiva, podem-se destacar, além da linguagem formal, as seguintes:

01. objetividade, clareza e precisão - uso da linguagem referencial (denotativa), vocabulário especializado;
02. estruturas explicativas;
03. interação com o leitor - perguntas e respostas;
04. veracidade e precisão;
05. impessoalidade - o autor não dá opinião; uso da terceira pessoa;
06. emprego de determinados verbos como ser, ter, consistir, compreender, designar, constituir, haver, pertencer e muitos outros, usados no presente, pretérito perfeito e futuro do indicativo;
07. conectores que exprimem relações de causa e consequência (*porque, visto que, como, em função de, por consequência, por isso, por conseguinte, tendo em conta* etc.);
08. emprego de comparações, definições, enumerações, contrastes e exemplos;
09. documentação e citação de fontes (FERNANDES, 2010, p.724).

Como características da dissertação argumentativa, podem-se destacar as listadas abaixo:

01. primeira pessoa:
Acreditamos que esta proposta vingará.
02. dêiticos (aqui, aí, lá, hoje, este):
Esta lei favorece apenas o empresariado.
03. verbos no presente, pretérito ou futuro do indicativo:

- Chegou a hora de decidirmos.*
04. modalizadores (indicadores de opinião):
Infelizmente, o governo só toma medidas impopulares. É claro que o povo não lhe interessa.
05. recursos retóricos (comparações, metáforas, antítese etc.):
É um lobo vestido de cordeiro.
06. perguntas retóricas - visam à interação com o interlocutor, levando-o a aceitar a tese defendida:
Quem nunca viu um menor abandonado?
07. A aceitação de uma tese para, em seguida, refutá-la:
É verdade que o governo precisa de arrecadar impostos. Mas o povo já pagou sua cota e não aguenta mais novos impostos.
08. relações de causa e consequência:
Já que são corruptos (causa), não merecem nossa admiração (consequência).
09. intertextualidade (alusão a outros textos):
Vamos perdoar a estes ministros, pois eles não sabem o que fazem (FERNANDES, 2010, p. 723).

A dissertação é um tipo textual fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, uma vez que exige a habilidade de apresentar argumentos de forma lógica e convincente. Dentre os principais exemplos deste tipo de texto estão os artigos, as monografias, os ensaios, as dissertações de mestrado, as teses de doutorado, os editoriais e as resenhas, gênero trabalhado nesta pesquisa.

A resenha, por ser um texto da tipologia dissertativa, é composta por introdução, desenvolvimento e conclusão. Antes da introdução, o resenhista expõe a referência bibliográfica do texto base e/ou um título, a depender do propósito da produção da resenha e de seu local de circulação.

Na introdução, há a apresentação da obra, em uma breve contextualização; a apresentação do(s) autor(es) e de suas credenciais; a contextualização do tema da obra, seus objetivos e sua relevância dentro da área e/ou para o leitor interessado.

No desenvolvimento, há o resumo mais a apreciação crítica. O resumo é a exposição sucinta das ideias mais relevantes do texto. A depender do objetivo da resenha, ou seja, do enfoque que se deseja, o resenhista abordará um ou mais pontos de modo mais aprofundado. Nesse momento, também, descreve a obra. A apreciação crítica é a análise e a avaliação da obra pelo resenhista. Nessa parte, conforme o resenhista descreve e resume a obra, ele já pode, ao mesmo tempo, ir analisando-a, indicando os pontos positivos e/ou negativos, apresentando ideologias, crenças, filiação entre outras questões.

Na conclusão, há o fechamento da apreciação crítica e um convite/recomendação para o leitor ler o texto base ou uma recomendação para não o ler. A recomendação pode ser com ou sem restrição.

Em relação às características tipológicas da resenha, ela é composta por sequências descritivas, expositivas e argumentativas.

As resenhas são compostas de vários tipos de texto; em alguns lugares dela prevalece a descrição; em outros, a exposição e em outros a argumentação. Na descrição, o objetivo é transmitir ao leitor um conjunto de propriedades do objeto resenhado. As informações bibliográficas da obra (nome do autor, título da obra, local, editora, ano, número de página etc.) constituem um enunciado descritivo. Paralelamente à descrição, a resenha também apresenta enunciados expositivos, em que se elucida o desenvolvimento da obra, fazendo referência às suas variadas partes e capítulos. Finalmente, a resenha ainda é composta de enunciados argumentativos, em que se discorre sobre o valor da obra, originalidade, contribuições ao desenvolvimento do conhecimento, à ciência, às artes. A avaliação tanto pode ser positiva, como negativa. Tanto em um caso como no outro, esperam-se argumentos consistentes; no caso das avaliações negativas, acrescenta-se a necessidade de respeito e urbanidade (MEDEIROS, 2021, p. 165).

A resenha caracteriza-se por ser um texto objetivo, em que há uma síntese das ideias principais e uma opinião crítica, com linguagem clara e coerente. Outra característica importante nesse gênero é a polidez. O resenhista deve escrever, mantendo o respeito pela obra em análise e por seu autor. Para tanto, são necessárias estratégias de escrita como, por exemplo, o uso de formas verbais no futuro do pretérito.

Para a produção de uma resenha é imprescindível uma leitura em profundidade da obra base porque se o resenhista não compreender, não conseguir interpretar o texto, ele não conseguirá escrever uma resenha. Para tanto, os textos precisam ser abordados, considerando os seguintes pontos:

- (1) Delimitação da unidade de leitura.
- (2) Análise textual.
- (3) Análise temática.
- (4) Análise interpretativa.
- (5) Problematização.
- (6) Síntese pessoal (MEDEIROS, 2021, p. 163).

Em relação à delimitação da unidade de leitura, no caso de uma resenha de livro, a delimitação é o próprio livro. Na fase de análise textual, o leitor observa o vocabulário e busca compreender os conceitos utilizados pelo autor, bem como leva em consideração quem é esse autor, sua área de atuação; apreende a visão global do texto. Na análise temática, o foco está no conteúdo; assim, o leitor precisa depreender o assunto do texto, sobre o que ele trata e sob que perspectiva é tratado, entre outras questões. Na fase da análise interpretativa, entende-se o texto, as informações; o destaque é para o entendimento e posicionamento do leitor, a sua opinião a respeito das ideias do texto; nesse momento é feita uma avaliação crítica do texto. A

problematização é a penúltima etapa desse tipo de leitura; é o momento no qual se busca conhecer as questões explícitas ou implícitas que o texto apresenta, os problemas relevantes que ele propõe. Por fim, a síntese é a fase de elaboração de um texto pessoal feito pelo leitor.

II) Gêneros literários do tipo narrativo: conto, crônica e poema-narrativo

O conto é um gênero literário que tem o propósito de contar uma história. É marcado pela concisão, caracteriza-se por ser uma narrativa curta, desenvolvida em torno de um enredo, geralmente, contendo um único conflito. Há poucas personagens, sendo possível, em alguns contos, encontrar apenas uma em toda a obra. Em relação ao espaço/cenário, limita-se a um ou pouco mais de um, com pouca ou nenhuma transição. O recorte temporal é reduzido, tratando de um período específico. Há diferentes categorias de contos, realistas, policiais, populares, fantásticos, maravilhosos, de fadas, de mistério, de terror, de humor, infantis, psicológicos.

A crônica também é um gênero literário de curta extensão. No entanto, enquanto o conto pode apresentar elementos fictícios, mágicos e imaginários, são histórias totalmente ficcionais, a crônica nunca apresenta tais elementos. Esta narra algo passível de ocorrer, um fato presente no cotidiano, apresenta um tema da atualidade, com um tom mais irônico, humorístico e/ou crítico. Por isso, normalmente as crônicas são publicadas em jornais ou revistas.

O poema-narrativo, diferentemente do conto e da crônica, não é escrito em prosa. É um gênero literário escrito em versos, que formam estrofes. Além dos versos, outros elementos que, normalmente, compõem esse gênero são a métrica (medida dos versos em sílabas poéticas), a rima (sonoridade semelhante que pode existir no fim ou no meio dos versos) e o ritmo (melodia do verso).

De acordo com Lajolo (2001),

um poema é um jogo com a linguagem. Compõe-se de palavras: palavras soltas, palavras empilhadas, palavras em fila, palavras desenhadas, palavras em ritmo diferente da fala do dia a dia. Além de diferentes pela sonoridade e pela disposição na página, os poemas representam uma maneira original de ver o mundo, de dizer as coisas (LAJOLO, 2001, p. 5).

Em geral, os poemas “são esquecidos ou vistos superficialmente de acordo com a proposta do livro” (GEBARA, 1997, p. 145). Mas é muito importante que os professores desenvolvam trabalhos que abordem esse gênero devido ao seu maior grau de dificuldade no que se refere ao entendimento, pois

no poema, as palavras se comportam de modo variável, não apenas se adaptando às necessidades do ritmo, mas adquirindo significados diversos conforme o tratamento que lhes dá o poeta. Antes de mais nada, é preciso distinguir, como na linguagem corrente, a linguagem direta da linguagem figurada. Aquela, indica em termos diretos, usados no seu exato sentido, o conceito a transmitir: o significado não sofre qualquer alteração (CÂNDIDO, 1996, p. 68).

Todos esses gêneros acima descritos são do tipo narrativo, logo, contam uma história baseada em um fato ou totalmente fictícia, que ocorreu com seres animados ou inanimados que ganharam características animadas, sendo assim, envolve ações de personagens num determinado tempo e espaço. “Toda narrativa tem elementos fundamentais, sem os quais não pode existir; tais elementos de certa forma responderiam às seguintes questões: O que aconteceu? Quem viveu os fatos? Como? Onde? Por quê?” (GANCHO, 2002, p. 1).

Segundo Adam (2019), a narrativa é a representação de ações que nos remete a fatos passados, e estas ações são ordenadas cronologicamente no ato de narrar. Tal definição está em consonância com a de Labov (1997), um dos precursores na pesquisa da narrativa com a produção de um modelo para análise linguística (modelo de análise com base em narrativas orais). Para este autor, a narrativa é uma sequência de eventos, organizados por meio de uma sentença sequencial, que remete a experiências passadas a partir da articulação sequencial das orações, apresentando uma linearidade do fato narrado.

Nessa perspectiva, os autores (escritores) organizam o texto (narrativo) em estruturas de sentenças narrativas que colaboram na ordenação temporal do evento narrado. De acordo com Labov e Waletzky (1967 *apud* LABOV, 1997, p. 1) “[...] o esforço para compreender uma narrativa é responsável por uma estrutura formal, particularmente na definição de narrativa como a escolha de uma técnica linguística específica para reportar eventos passados”.

Esta estrutura formal³ que serve como modelo para a análise do texto narrativo é composta por:

- (a) resumo, que consiste em apresentar brevemente o que será narrado, não sendo um elemento obrigatório nas narrativas;

³ Esta estrutura formal no corpo do texto com a nomenclatura apresentada por Labov e Waletzky (1967) corresponde à estrutura usual encontrada nos materiais didáticos das aulas no ensino básico: apresentação (ou introdução) – parte inicial em que o autor do texto apresenta as personagens, o local e o tempo em que se desenvolverá a trama; desenvolvimento – parte em que o foco está nas ações das personagens, é o desenvolvimento da história; clímax – parte em que a narrativa alcança a tensão máxima, o ponto culminante do conflito, designa o momento mais emocionante da narrativa; e desfecho (conclusão) – parte final da narrativa, é parte em que há a solução do conflito produzido pelas ações das personagens.

- (b) indicadores, que oferecem informações sobre o tempo, o espaço e as personagens da narrativa, ajudando a contextualizá-la;
- (c) complicação, que colabora no desenvolvimento do clímax, detalhando o que aconteceu depois da mudança na linha da normalidade do fato narrado;
- (d) avaliação, que tem o propósito de apresentar as consequências desta alteração da normalidade, indicando a atitude do narrador em relação ao evento narrado;
- (e) resultado, que apresenta o desfecho da narrativa; e
- (f) coda, que se apresenta em uma sentença pós narrativa e retorna ao momento presente da interação com o interlocutor.

Esta divisão apresenta proposições livres, como no resumo e nos indicadores, que podem aparecer em qualquer momento ao longo da narrativa sem alterar o sentido do texto. Já a sentença complicadora e a avaliação são sentenças sequenciais, pois expõem o que aconteceu e suas implicações, não podendo desta forma transcorrer livremente pelo texto.

Os textos narrativos apresentam alguns elementos que são fundamentais para que sejam reconhecidos como narrativas. Esses elementos são

- (a) narrador, que é alguém que conta a história, é a “voz” do texto narrativo; é classificado em três tipos, a depender do ponto de vista que é narrado o evento: narrador personagem – participa das ações, é uma personagem e ela conta a história, por isso é narrada em 1ª pessoa; narrador observador – não participa da história, apenas conta o que observa, por isso, é narrada em 3ª pessoa; narrador onisciente – não participa da história, mas conhece todos os fatos, além dos acontecimentos, tem acesso aos sentimentos e aos pensamentos de todas as personagens da história;
- (b) personagens, que são os participantes, compõem a narrativa, são peças elementares em sua dinâmica, pois orientam todo o percurso narrativo, a depender das características que apresentam, são classificados como personagens principais, protagonistas e antagonistas, e como personagens secundários, adjuvantes ou coadjuvantes;
- (c) tempo e espaço, também são elementos orientadores que ajudam a contextualizar quando e onde sucederam os fatos; indicam se o evento faz parte do mundo ordinário (real) ou do ficcional; as marcas e as sequências temporais situam o leitor/ouvinte na transposição da narrativa, conferindo-lhe uma linearidade dos eventos relatados. Segundo Labov (1997), para que haja uma narrativa mínima, é preciso que contenha pelo menos uma junção temporal. De acordo com Rodrigues *et.al.* (2014), o tipo

narrativo permite o estudo gramatical dos tempos verbais e dos sequenciadores temporais, pois são elementos essenciais que organizam a sentença sequencial das narrativas. Essas marcas temporais podem indicar um tempo cronológico ou psicológico. As marcas espaciais criam os ambientes por onde a história se desenrola, por onde as personagens circulam e transportam o leitor/ouvinte para esse lugar da narrativa.

(d) enredo, elemento que é o fio condutor de toda narratividade. Uma narração começa a partir desse princípio, o que se quer contar e se vale a pena ser contado. Para Labov (1997), um bom enredo é o que torna o evento relatável, e ele é central para toda a estrutura organizadora do texto narrativo. Para Adam (2019), a narrativa é uma sucessão de acontecimentos, que se desenvolvem ao longo do enredo. Nessa perspectiva, verifica-se que a narrativa é o enredo, é o próprio evento em si. Desta maneira, esse elemento é a base para a construção do texto.

Outra característica que cabe destacar nos textos narrativos são os tipos de discursos presentes. Eles podem ser de três tipos: discurso direto, que é a reprodução *ipsis litteris* da fala da personagem (1ª pessoa), há o uso de verbos *dicendi* antes da fala ser exposta; discurso indireto, que é a fala das personagens através da fala do narrador, ou seja, não há reprodução *ipsis litteris* da fala da personagem, o narrador diz o que a personagem falou e, para isso, cita o nome (personagem) de quem falou (apresenta um referente), usa os verbos *dicendi* e a informação passada; há modificação dos tempos verbais de modo que haja entendimento quanto à pessoa que fala; discurso indireto livre, que é a mistura dos dois tipos de discurso (direto e indireto).

Na leitura, é muito importante considerar o gênero textual, os seus elementos constitutivos: o conteúdo temático, que diz respeito ao tema tratado; o estilo verbal, que se refere às marcas e aos recursos linguísticos; e a estrutura composicional, que corresponde à forma de organização textual; a fim de saber o propósito comunicativo, o que facilitará o processo de leitura. A escola precisa trabalhar com as variedades de textos, com o objetivo de capacitar, de instrumentalizar os alunos, buscando assegurar o amplo conhecimento deles.

Desse modo, é imprescindível a atuação do professor neste processo, pois os alunos só poderão desenvolver as competências relativas à leitura, se tiverem conhecimento delas, se alguém lhes ensinar as estratégias. Por isso, o professor precisa investigar, analisar e buscar o melhor caminho para executar sua prática pedagógica, para ser um bom mediador.

2.5 Para ler o texto: mediação docente e estratégias de leitura

A leitura é uma questão linguística, social e pedagógica ao mesmo tempo (ORLANDI, 1999). No entanto, o discurso científico realizou um recorte nesses domínios de conhecimento com a justificativa de separar para melhor conhecer. Com isso, cada área, cada especialista realiza a análise com sua própria perspectiva, mas “a postura crítica está em não absolutizar essa perspectiva pela qual se observa o fato [a leitura] (ORLANDI, 1999, p. 35)”. Sendo assim, a escola, os docentes não devem restringir a reflexão da leitura ao seu caráter mais técnico, uma vez que essa restrição “conduz ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias pedagógicas exageradamente imediatistas” (ORLANDI, 1999, p. 35).

A leitura, nas aulas de português língua materna, após o período de alfabetização, que também, muitas vezes, não se trabalha, de fato, a leitura continuamente, é uma prática trabalhada com menos frequência nas instituições de ensino. O ensino da gramática tradicional foi e continua sendo a prática privilegiada. Isso ocorre porque, de forma equivocada, considera-se que, pelo fato de o aluno já saber “ler”, melhor dizendo, decodificar, não há uma necessidade de se trabalhar de forma efetiva com a leitura.

Em muitas instituições de ensino, o que se observa são práticas pedagógicas desvinculadas de seu caráter sócio-histórico mais amplo para alcançar o objetivo de responder à urgência de resultados escolares. Por isso, acabam lidando com o texto apenas como produto, ou seja, sem procurar observar, por exemplo, o processo de produção no qual o texto está inserido. E isso não deveria ocorrer, pois “a leitura deve ter, na escola, uma importante função no trabalho intelectual geral” (ORLANDI, 1999, p. 35). Assim, cabe, principalmente, ao professor ser o agente responsável por mediar o processo de leitura.

Para que o professor seja mediador, é necessário que ele atue de forma efetiva no processo. Para tanto, ele precisa se conscientizar de sua noção de leitura, entender que o processo de leitura depende de sujeitos (é dialógica), de um contexto histórico, cultural, dos gêneros textuais, do meio de circulação, entre outras questões. Além disso, o docente deve também conhecer os processos cognitivos envolvidos no ato de ler para melhor orientar o discente e fazer com que ele tenha conhecimento desse processo para que, assim, possa ter um melhor desempenho na leitura dele.

Giroux (1997) trabalha com a tese de que o professor não é um técnico, mas um intelectual e, como tal, deve se assumir e ser assumido como intelectual transformador. O autor acrescenta que o docente deve ser considerado intelectual transformador, cujo forte está em

“tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 163), ou seja, significa inserir a escolarização diretamente na esfera política e utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora, é preparar o discente para atuar como cidadão na sociedade. A educação é uma questão política. O professor, sendo conhecedor das teorias e das práticas pedagógicas, tem condições de analisar a turma e levantar as dificuldades dela e, assim, encontrar o melhor caminho para mediar o processo de leitura a fim de preparar os alunos para atuarem na sociedade. É de suma importância que haja uma interação professor-alunos para que o docente consiga envolver os discentes e incentivá-los a participar ativamente do processo e mostrar que eles são capazes disso.

O papel do professor, enquanto mediador, é tornar os alunos agentes de seu próprio conhecimento, participantes ativos do processo de aprendizagem. O docente, nessa perspectiva de professores como intelectuais transformadores, deve formar leitores críticos e propiciar o engajamento de seus alunos de modo a orientá-los para transformar as situações de injustiças econômicas, políticas ou sociais e, assim, fazer com que eles consigam exercer a plena cidadania.

O professor deve ser a pessoa mais experiente, com formação especializada, que conduzirá os alunos no processo de aprendizagem. Nas palavras de Martins (2007),

o educador é, sem dúvida, o elemento fundamental da comunidade educativa, pois desempenha a missão de formar a alma do educando. Em função disso, não pode limitar-se ao mero transmissor de conhecimento. [...] para cumprir bem sua missão o educador deve ser um estudioso permanente e ter um bom caráter, isto é, seu comportamento em momento algum deve contradizer seus preceitos [...] por causa do progresso de tecnologia e dos meios de comunicação, a sociedade está em transformação permanente, o que exige do verdadeiro educador atualização constante por meio de cursos, congressos, simpósios, muita leitura, enfim o educador deve ser um estudioso constante (MARTINS, 2007, p. 149).

O professor é o responsável pela gestão dentro da sala de aula. Ele deve levar a turma a participar das ações de forma coletiva e comprometida com o interesse de todos. Deve ensinar os alunos a aprender. Por isso o professor precisa sempre estar engajado, atuante, informado e preparado, para, desse modo, instruir e orientar seus alunos. Logo, para que possa formar leitores críticos, ele precisa ser, antes, um leitor crítico; para despertar nos alunos o gosto pela leitura, ele precisa transmitir seu prazer por ela.

Brenman (2012) ressaltou em vários momentos a importância da mediação docente. Nas considerações finais de seu livro, por exemplo, na seção “O rabo da arraia”, o autor pontua que cabe aos educadores a função de mediar, através de suas vozes, o encontro dos alunos com os

“rabos de arraia”, ou seja, por meio da mediação docente, com o uso da voz do professor, o aluno alcança a catarse e, assim, ultrapassa barreiras, limites, dá lugar à criatividade e torna-se um leitor ativo, pois, muitas vezes, as práticas pedagógicas e o espaço escolar se constituem como uma prisão. Assim, a depender da atuação do professor, o aluno pode viver, na escola, uma experiência agradável como de uma criança que brinca, que solta, alegremente, sua arraia.

Dando continuidade à questão sobre a atuação do professor, Smith (1999, p. 127) declara que “o que acontece na sala de aula é fundamental para muitas crianças porque pode determinar se elas se tornarão leitores ou não”. Isto posto, pode-se afirmar que grande é a responsabilidade do professor, uma vez que muitas crianças só terão contato com as histórias, com as leituras e com os livros no espaço da sala de aula. Sendo assim, o docente precisa mediar de modo a tornar a leitura mais compreensível, mais fácil e mais prazerosa. “As crianças precisam encontrar sentido na leitura; portanto, os professores devem garantir que a leitura – e a sua aprendizagem – faça sentido. As crianças aprendem a ler através da leitura; os professores devem ajudá-las a ler tornando a leitura fácil, sem dificultá-la” (SMITH, 1999, p. 127).

Lerner (2002), ao abordar o assunto acerca da possibilidade de se ler na escola, assevera que o professor deve ser um ator no papel de leitor. Acrescenta que “ao ler para as crianças, o professor ‘ensina’ como se faz para ler” (LERNER, 2002, p. 95). Para ela, o professor deve continuar atuando como leitor durante toda a escolaridade, pois “é lendo materiais que ele considera interessantes, belos ou úteis que poderá comunicar às crianças o valor da leitura” (LERNER, 2002, p. 95). A autora acredita que a leitura deva ser feita só pelo professor, em certos momentos, deve ser compartilhada, em alguns momentos, e, em outros, deve ser delegada aos alunos, individual ou coletivamente. Segundo Lerner (2002), nessas três modalidades, o docente está ensinando a ler.

A metodologia utilizada pelo docente no processo de ensino e de aprendizagem faz toda diferença. O professor não deve, simplesmente, passar, transferir os conteúdos, deve, contudo, mediar a aprendizagem, instigar, provocar seus alunos. Ele deve fazer com que esses alunos participem de forma ativa do processo de aprendizagem, apresentando dúvidas, fazendo comentários, opinando e, inclusive, discordando. A mediação deve proporcionar diálogos e debates fazendo com que o processo seja um momento prazeroso.

Dessa forma, cabe ao professor ser o agente responsável por mediar o processo de leitura, buscando fazer com que o aluno compreenda que o ato de ler extrapola a decodificação, é ler para além do texto, é inferir, é perceber as intenções do autor (ler as entrelinhas) e a estrutura do texto, é identificar os contextos, o local de circulação e se posicionar criticamente.

Para que o aluno aprenda a ler assim é preciso uma integração das práticas de ensino e de aprendizagem. Solé (1998), por exemplo, apoiada na metáfora do “*andaime*” diz que entende

as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais. Diversas propostas teórico/práticas orientam-se neste sentido ou em um sentido similar (SOLÉ, 1998, p. 77).

Assim, entende-se e acredita-se que para o discente aprender a ler de forma eficiente é necessário que o docente ensine a utilizar diferentes estratégias de leitura no ato de ler.

As estratégias de compreensão leitora [...] são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança. Esta afirmação tem várias implicações, entre as quais vou salientar duas:

A primeira é tão óbvia que nem sei se, é preciso formulá-la enfim, vamos lá. Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem ou não se aprendem.

Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. Por esse motivo, ao abordar estes conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa, contribuímos com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores (SOLÉ, 1998, 70).

Todavia, antes mesmo de ensinar tais estratégias, o professor deve estar apto, também, a selecionar os textos para iniciar o trabalho com eles. A leitura precisa ser trabalhada com textos autênticos. Para tanto, os textos precisam circular pela sala de aula. Marcuschi (2008, p. 51) reforça

que o ensino de língua deva dar-se através de textos é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. Sabiamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos PCNs. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto.

Conforme Marcuschi (2008), a questão está na forma como os textos serão trabalhados. O texto não pode ser utilizado como pretexto para o ensino de gramática. Como os textos são

apresentados, no cotidiano, em gêneros textuais, estes necessitam ser considerados no momento de ensino e de aprendizagem de línguas.

Como está posto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a escola tem a responsabilidade de formar leitores competentes.

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes têm sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever (BRASIL, 1997, p. 40).

Posto isso, pode-se dizer que, por meio da leitura, o discente se informa, se capacita com determinados conteúdos e vai apreendendo a forma, o modelo do texto que está estudando podendo, assim, produzir seu próprio texto. É por meio dela, também, que se obtém “bagagem cultural”, que possibilita a realização de melhores leituras, uma vez que certas leituras dependem diretamente de intertextualidades, por exemplo. A intertextualidade, além de ser um recurso estilístico (da enunciação), é totalmente cultural. Sendo assim, a questão que se coloca não é nem saber os nomes técnicos de todos os tipos de intertextualidade, mas conseguir perceber quando ela se faz presente nos textos para, dessa forma, aproveitar, compreender o texto em sua totalidade, pois é enriquecedora a percepção dos vários discursos, dos vários textos entrelaçados. Por isso, se o leitor não tiver esse conhecimento, não terá como estabelecer relações, pois a leitura não se efetivará no todo, de fato.

Nas palavras de Lakatos e Marconi (2018, p. 1), a leitura é importante para os estudos, porque “favorece a obtenção de informações já existentes, poupando o trabalho da pesquisa de campo ou experimental. Ela propicia a ampliação do conhecimento, abre horizontes na mente, aumenta o vocabulário, permitindo melhor entendimento do conteúdo das obras”. Por ser uma atividade complexa e sem a qual, inclusive, não haverá a atividade de produção textual, precisa ser trabalhada de forma detalhada. Por isso, é fundamental a mediação docente. No processo de ensino e de aprendizagem de leitura, o trabalho entre professor e aluno precisa ser colaborativo. Conforme explica Solé (1998),

a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor – e poderíamos chamá-lo apenas de aprendiz – precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor [...]. Desta forma, o leitor incipiente pode ir dominando progressivamente aspectos da tarefa de leitura que, em princípio, são inacessíveis para ele.

Esta forma de conceber a aprendizagem da leitura distancia-[se] tanto das tendências que postulam uma aquisição espontânea ou individual, quanto das que apostam em

um método único, fechado, que pode ser aplicado a qualquer caso, contexto ou aluno. (SOLÉ, 1998, p. 18).

O professor precisa investigar, analisar e buscar o melhor caminho para executar sua prática pedagógica adaptando-a à sua turma. Cabe aos docentes planejar atividades em que as estratégias de leitura sejam ensinadas de forma significativa e funcional a fim de que os discentes desenvolvam a proficiência leitora. Entretanto, como ensinar a ler? O que fazer? Como iniciar esse processo?

Pennac (1993) explica que, quando uma criança ainda não sabe decodificar e um adulto, normalmente os pais, lê para ela, essa criança é iniciada no mundo da leitura, pois esse adulto ensina tudo do livro a ela. Conforme exclama o referido autor, “que pedagogos éramos [nós, os pais, os adultos], quando não tínhamos a preocupação da pedagogia!” (PENNAC, 1993, p. 21). Porque, por meio da leitura em voz alta, do compartilhamento da compreensão, da interpretação e da performance na leitura do texto, “nós lhe ensinamos tudo do livro. Nós abrimos formidavelmente seu apetite de leitor. A tal ponto, lembremos, a tal ponto que ele [criança] tinha pressa em aprender a ler” (PENNAC, 1993, p. 20). Porém, ao avançar nos anos de escolaridade, a criança, o aluno, perde o prazer, porque o ato de ler se torna uma obrigação.

Dito isso, respondendo à pergunta “O que fazer?”, Pennac (1993) acredita que há

uma só condição para se reconciliar com a leitura: não pedir nada em troca. Absolutamente nada. Não erguer nenhuma muralha fortificada de conhecimentos preliminares em torno do livro. Não fazer a menor pergunta. Não passar o menor dever. Não acrescentar uma só palavra àquelas das páginas lidas. Nada de julgamento de valor, nada de explicação de vocabulário, nada de análise de texto, nenhuma indicação biográfica... Proibir-se completamente “rodear o assunto”.
Leitura-presente.
Ler e esperar.
Não se força uma curiosidade, desperta-se (PENNAC, 1993, p. 121).

De acordo com o autor supracitado, pode-se dizer que a primeira estratégia a ser utilizada é a leitura em voz alta do professor para seus alunos, ou seja, permitir que eles somente ouçam as histórias, sem que precisem comentar ou fazer alguma atividade sobre o texto que foi lido. O docente deve proporcionar o prazer da audição, aproximar os seus discentes do mundo da leitura. Depois dessa fase, para que o aluno aprenda, é necessário que o professor ensine como se faz. O que ele, enquanto leitor, faz para ler.

Ao iniciar a leitura de um determinado texto é importante saber o seu propósito: Para que o leitor está lendo determinado texto? Como explica Solé (1998, p. 22), “a interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende, em grande parte, do objetivo da

nossa leitura”. Isso porque, ao ler, extrai-se do texto aquilo que se quer, foca-se em determinadas informações.

Considerar os conhecimentos prévios, também, é importante, uma vez que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto. “O significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos” (SOLÉ, 1998, p. 22).

Ademais, a estrutura do texto precisa ser observada, isto é, a “superestrutura”. Conhecer os propósitos comunicativos dos diferentes gêneros textuais facilitará o processo de leitura.

Os textos que lemos também são diferentes e oferecem diferentes possibilidades e limitações para a transmissão de informação escrita. Não encontramos a mesma coisa em um conto que em um livro de texto, em um relatório de pesquisa que em um romance policial, em uma enciclopédia que em um jornal. O conteúdo muda, naturalmente, mas não se trata apenas disto. As diferentes estruturas do texto – ou “superestruturas” (Van Dijk, 1983) impõem restrições à forma em que se organiza a informação escrita, o que obriga a conhecê-las, mesmo que intuitivamente, para se compreender esta informação de forma adequada (SOLÉ, 1998, p. 22).

Ao finalizar a descrição das implicações do que é ler, Solé (1998) destaca que

para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências (SOLÉ, 1998, p. 23).

Assim, salienta-se a importância da decodificação e do conhecimento dos diferentes significados que uma palavra pode carregar, pois, como explica Menegassi (1995, p 87), na decodificação, ocorre o reconhecimento, a associação do “material linguístico com o significado que ele fornece. No entanto, ‘muitas vezes a decodificação não ultrapassa um nível primário de simples identificação visual’, pois se relaciona a uma decodificação fonológica, mas não atinge o nível do significado pretendido”. Sem saber os significados das palavras não é possível avançar no processo de leitura. Ademais, é preciso prever e verificar, formular hipóteses e conferi-las, construir uma interpretação. Para isso, o leitor pode se valer dos indicadores, que são pistas que podem ser usadas para auxiliar na compreensão e na interpretação dos textos.

As estratégias de compreensão leitora precisam ser ensinadas, todavia, não como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas, conforme já esclareceu Solé

(1998), mas como estratégias que envolvem a presença de objetivos, planejamento das ações, e sua avaliação. Solé (1998) enumerou as seguintes questões:

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Equivaleria a responder às perguntas: Que tenho que ler? Por que/para que tenho que lê-lo?
2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo do texto...?
3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial (em função dos propósitos perseguidos; v. ponto 1. Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. Este texto tem sentido? As ideias expressadas no mesmo têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresenta?
5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação. Que se pretendia explicar neste parágrafo - subtítulo, capítulo –? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos?
6. Elaborar e provar inferências de diverso tipo, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser- por hipótese -o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem? (SOLÉ, 1998, p. 73-74).

Solé (1998) destaca que há estratégias que devem ser ensinadas antes, durante e depois da leitura. A autora sugere algumas estratégias com o objetivo de possibilitar aos alunos/leitores dominarem os processamentos básicos da leitura a fim de alcançarem, na prática, a proficiência leitora. Essas estratégias podem ser utilizadas de diferentes modos, de acordo com os objetivos da leitura.

Antes da leitura, o professor deve buscar motivar os seus alunos a lerem o texto, para tanto, deve fazer com que os alunos tenham ciência do porquê lerá, fazer com que saibam quais são os objetivos da leitura, fazer com que eles ativem os conhecimentos prévios e façam perguntas e previsões sobre o texto, levantando hipóteses acerca do tema.

Na etapa de leitura, Solé (1998) destaca as seguintes estratégias: a leitura, em si; a elaboração de um resumo que apresente o significado global do texto de forma sucinta; levantamento das previsões e as solicitações de esclarecimentos a respeito do texto.

No momento da leitura, como já foi exposto, é importante que o leitor inicie considerando o gênero textual, pois este ajuda a sugerir as previsões. Saber os propósitos comunicativos facilitará a compreensão do texto. O professor deve fazer com que os alunos

percebam, identifiquem as bases geradoras de suas previsões. É muito importante também observar os indicadores que aparecem nos textos: título, subtítulo, negritos, itálicos, tamanho e cores da fonte (letras), esquema e outros recursos. Esses indicadores, normalmente, ajudam a prever o assunto do texto e, também, servem para ativar os conhecimentos prévios. Por isso, eles devem ser considerados nas situações de ensino e aprendizagem (SOLÉ, 1998).

Durante a leitura é necessário que o aluno entenda o que está lendo, que conheça os significados das palavras, que compreenda as palavras, as frases, nas relações que se estabelecem entre as frases e no texto em seus aspectos mais globais. Se, porventura, não conhecerem alguma palavra, devem pesquisar, procurar no dicionário, por exemplo, ou continuar a leitura de modo a conseguir inferir o significado dentro do contexto da obra.

Solé (1998) sugere, também, as atividades de leitura compartilhada, uma vez que o leitor terá que se esforçar mais, a fim de controlar seu processo de compreensão. Essa atividade é uma possibilidade de os alunos utilizarem satisfatoriamente as estratégias que estão aprendendo.

Em relação às estratégias que devem ser utilizadas depois da leitura para que os alunos continuem compreendendo e aprendendo sobre a leitura feita, Solé (1998) destaca as seguintes: a identificação da ideia principal, a elaboração de resumos e a formulação de respostas a perguntas, destacando que nem sempre elas servem para avaliar. Todas essas estratégias devem ser ensinadas e mediadas pelo docente.

Para que o professor consiga ensinar da forma mais eficaz possível, é fundamental um planejamento de acordo com as necessidades da turma. É preciso conhecê-la até mesmo para buscar despertar o gosto pela leitura. Contudo, como despertá-lo? Conforme Souza (2004), uma possibilidade, para despertar esse gosto pela leitura, seria iniciar pelos textos literários, mais especificamente os da literatura infantil. Como já mencionado, Brenman (2012) comprovou, em sua pesquisa, que os diversos públicos gostam dessa classe de literatura. Sendo assim, visando a um estudo que parte de textos literários, recorreu-se ao modelo de organização de estratégias proposto por Cosson (2021) para trabalhar esses textos.

Como um dos objetivos dessa pesquisa é comparar o desempenho do aluno antes e depois de uma proposta de intervenção pedagógica, cogitou-se o uso do modelo procedimental proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por haver a comparação da produção textual inicial com a final, mas a proposta de intervenção desta pesquisa não se comporta na proposta deles. A proposta dos autores supracitados, “sequência didática”, tem por foco o ensino e a aprendizagem de um determinado gênero textual, isto é, as atividades planejadas visam a possibilitar os alunos apreenderem as características temáticas, estilísticas e composicionais do

gênero estudado. Apesar de essa sequência representar um modelo aberto, uma vez que pode e deve agregar outros eixos de trabalho com a língua tal como a leitura e a análise linguística, os próprios autores reconhecem que há pontos que não foram contemplados nas atividades propostas no modelo elaborado por eles.

A sequência didática não trabalha mais de um gênero textual, ou seja, trabalha um único gênero por vez. Os autores não previram, por exemplo, um trabalho que atendesse à intertextualidade. Por esse motivo, nesta pesquisa, recorreu-se a outros modelos de organização de estratégias para trabalhar textos (SOLÉ, 1998; COSSON, 2021). Particularmente para trabalhar com os textos literários, recorreu-se ao modelo da sequência básica proposta por Cosson (2021).

A sequência básica é uma sistematização da abordagem do material literário. De acordo com Cosson (2021), é uma possibilidade concreta de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura do ensino básico. Por isso, a considera exemplar e não modelar, uma vez que deve ser vista como um exemplo do que pode ser feito para trabalhar textos literários e não como um modelo a ser seguido sem questionamentos. Essa sequência integra, fundamentalmente, três perspectivas metodológicas.

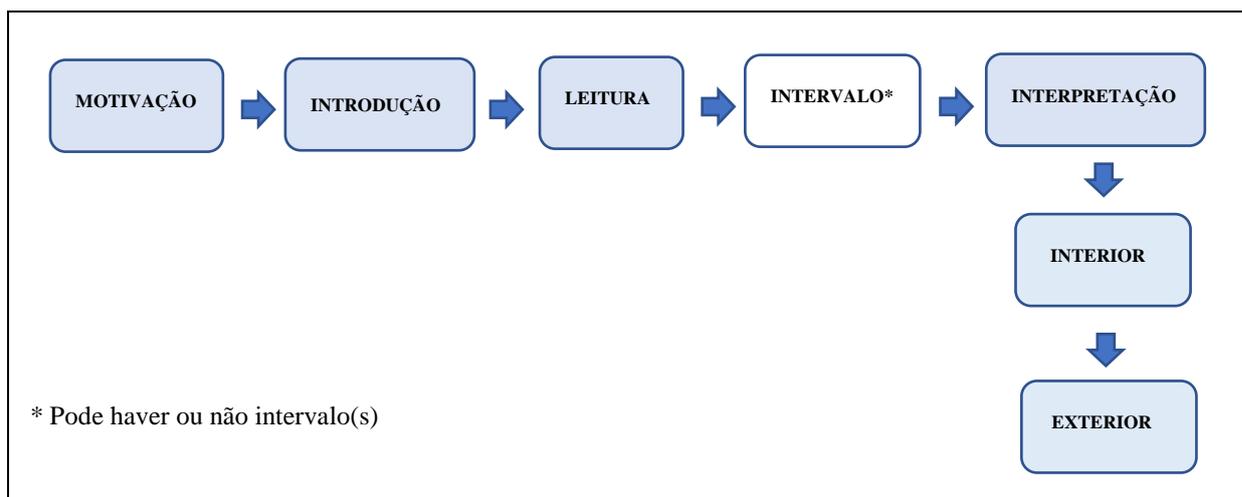
A primeira dessas perspectivas é a técnica bem conhecida da oficina. Sob a máxima do aprender a fazer fazendo, ela consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento. Em nosso caso, o princípio da oficina se faz presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita, isto é, para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro. Também é a base de onde se projetam as atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal que unem as sequências. A segunda perspectiva é a técnica do andaime. Trata-se de dividir com o aluno e em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento. Ao professor, cabe atuar como um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos. Em nossa proposta, o andaime está ligado às atividades de reconstrução do saber literário, que envolvem pesquisa e desenvolvimento de projetos por parte dos alunos. A terceira perspectiva é a do *portfolio*. Tomado de empréstimo das áreas de publicidade e finanças, passando pelas artes visuais, o uso do *portfolio* oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas em um curso, ao mesmo tempo em que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, quer seja do aluno, quer seja da turma (COSSON, 2021, p. 48-49).

O propósito da sequência básica é oferecer aos alunos uma abordagem mais reflexiva e participativa na leitura de textos literários, visando ao desenvolvimento da compreensão do conteúdo, ao estímulo do pensamento crítico e à capacidade de o leitor/aluno expressar sua própria interpretação a partir do texto. Essa sequência busca proporcionar uma estrutura objetiva e eficaz para o ensino da leitura, sendo utilizada para promover a ampliação do

repertório literário dos alunos e o desenvolvimento de competências essenciais relacionadas à leitura e à escrita.

A sequência básica é constituída por quatro etapas, a saber, motivação, introdução, leitura e interpretação, conforme o esquema abaixo.

Esquema da sequência básica



Fonte: A autora, 2023.

A motivação é o momento para estimular o aluno a ler o texto literário que será trabalhado, para isso o professor pode propor questionamentos/debates acerca do tema a que se detém a obra, pode, por exemplo, enfatizar o procedimento de construção do texto a ser lido, apresentar imagens ou outros recursos. O professor deve buscar o melhor caminho de acordo com a turma e com o texto alvo. Contudo,

cumprir observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras mais usuais de construção de motivação (COSSON, 2021, p 55).

De acordo com Cosson (2021), a motivação é importante para que o aluno receba o texto. Ele diz que

as motivações que propusemos sempre foram bem recebidas pelos alunos. Acreditamos firmemente que o elemento lúdico que elas contêm ajudaram a aprofundar a leitura da obra literária [...]. É preciso lembrar que a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia o texto nem o leitor... Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura (COSSON, 2021, p. 56).

O professor, tendo em vista o objetivo que se quer alcançar, deve buscar meios pelos quais a motivação exerça uma influência positiva, ou seja, instigar o interesse dos alunos pela obra que será lida/trabalhada, despertar a curiosidade e a atenção deles.

A introdução é a etapa para apresentar o autor e a obra, para trabalhar os elementos paratextuais, a fim de levantar hipóteses sobre a leitura. As atividades desse momento possibilitam ao aluno conhecer as partes de um livro (elementos paratextuais) e ampliar o seu repertório cultural através da contextualização preparada para essa etapa. No entanto, conforme o teórico explica, o professor deve ter alguns cuidados durante esse processo.

Um primeiro é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor [...]. No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto.

Outro cuidado que se deve ter é na apresentação da obra. Muitas vezes achamos que aquela obra é tão interessante que basta trazê-la para os alunos. Ela vai falar por si só. De fato, ela fala e pode até prescindir da intervenção do professor, mas quando se está em um processo pedagógico o melhor é assegurar a direção para quem caminha com você. Por isso, cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha. Nessa justificativa, usualmente se evita fazer uma síntese da história pela razão óbvia de que, assim, se elimina o prazer da descoberta. Em alguns casos, entretanto, essa estratégia pode ser usada justamente para despertar no leitor a curiosidade não sobre o fato, mas sim sobre como aconteceu (COSSON, 2021, p 60).

Uma ação importante nessa etapa é o manuseio da obra física pelos alunos. Nesse momento, ao fazer uma apresentação, o docente deve chamar a atenção dos discentes para a leitura da capa, da contracapa, da orelha e de outros elementos paratextuais. “As apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para a interpretação” (COSSON, 2021, p. 61). O professor pode e deve se valer desses elementos para levantar com a turma hipóteses sobre o texto, incentivando os alunos a comprová-las ou rejeitá-las durante a leitura, sempre justificando as razões das primeiras impressões e detectando aquilo que os fizeram comprovar ou rejeitar tais hipóteses.

A leitura é a etapa na qual o aluno adentra no texto propriamente dito, estabelecendo contato direto e de forma integral com a obra literária. Nessa etapa, é essencial um acompanhamento da leitura.

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura (COSSON, 2021, p. 62).

Esse acompanhamento serve para o professor saber se o aluno está compreendendo a obra e para o aluno sanar suas possíveis dúvidas, buscar apresentar suas dificuldades para que sejam solucionadas; essas, podem ser de ordem vocabular, estrutural-composicional entre outras. Normalmente, o acompanhamento da leitura se dá por meio do que se denominou intervalos. O intervalo é o momento em que o professor convida os alunos a apresentarem os resultados de sua leitura. “Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas” (COSSON, 2021, p. 62).

Os intervalos que constituem as atividades específicas podem ser de natureza variada. Um exemplo é a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se façam aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto. Também pode ser a leitura conjunta de um capítulo ou trecho de capítulo para ser trabalhado estilisticamente em microanálise de recursos expressivos que interessem ao professor e aos alunos destacar (COSSON, 2021, p. 63).

Cabe salientar que ler textos literários é uma experiência ímpar por causa da estética. Nesses textos, mais do que aquilo que se conta, importa o como se conta. Acerca disso, Cosson (2021, p. 63) expõe que “conhecer a história ou saber o final de um romance jamais substitui essa experiência, tanto que continuamos a ler obras cujos ‘segredos’ são amplamente conhecidos”.

A interpretação é a etapa da construção do sentido do texto; o aluno começa a construir o significado em uma relação dialógica entre autor, leitor e mundo por meio das inferências a partir da leitura. Essa etapa é dividida em dois momentos: interior e exterior.

O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra. Esse encontro é de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária [...]. Ele não pode ser substituído por nenhum mecanismo pedagógico, a exemplo da leitura do resumo, nem compensado por algum artifício de intermediação, como ver o filme ou assistir à minissérie na TV em lugar de ler o livro (COSSON, 2021, p. 65).

No momento interior, o leitor constrói, individualmente, seus sentidos para o texto. Nessa sub etapa, é trabalhada a decifração, a compreensão e parte da interpretação (a individual). É nessa parte “que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras” (COSSON, 2021, p. 65).

A motivação, a introdução e a leitura [...] são os elementos de interferência da escola no letramento literário. Do mesmo modo, a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno. A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social (COSSON, 2021, p. 65).

No momento exterior, somam-se as leituras de vários leitores para dar um sentido mais amplo ao texto. Nessa subetapa, a ênfase está na exteriorização da leitura, ou seja, o que é visado é a “concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2021, p. 65).

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto (COSSON, 2021, p. 66).

Assim, é necessário que haja um registro por parte do leitor. As atividades nessa sub etapa devem ter como princípio a externalização da leitura e o seu compartilhamento, a divulgação das interpretações.

Para que todo esse processo acima descrito ocorra com sucesso e o aluno se torne um leitor crítico, a mediação docente é imprescindível, pois o professor exerce um papel fundamental entre o aluno e a obra/o texto, uma vez que “sinaliza e explica cada etapa da experiência leitora para afetar aquele que lê, contribuindo para a formação de um leitor ativo e reflexivo” (MONTEIRO; POLYDORO FERNANDEZ; TEDESCO, 2023, p. 526).

O professor, ao utilizar as estratégias de leitura em suas aulas, em seu fazer docente, tem a possibilidade de “refletir sobre a sua prática de forma a manejar as opções mais adequadas para o êxito que se espera ao final da leitura de um texto ou livro” (MONTEIRO; POLYDORO FERNANDEZ; TEDESCO, 2023, p. 525), além de preparar seus alunos, visto que,

nesse sentido, o professor tem diante de si o “jogo da leitura” e precisa ensinar aos alunos como mover as peças desse tabuleiro de forma que, ao final, todos os participantes alcancem a linha de chegada. A proficiência da atividade leitora está ancorada em leitores que atribuem sentido ao que leem, criando relações e conexões com suas próprias vivências e com as do mundo externo, além de saberem aplicar, em outros momentos, as estratégias de leitura nos mais diversos textos (MONTEIRO; POLYDORO FERNANDEZ; TEDESCO, 2023, p. 526).

Monteiro, Polydoro Fernandez e Tedesco (2023), assim como se defende nesta pesquisa, consideram necessária a mediação docente para a aprendizagem da leitura literária. As autoras

destacam estratégias que também são abordadas neste estudo. Dizem, por exemplo, que a preparação para a leitura

requer dos mediadores um planejamento atento sobre os objetivos da leitura, seguido de uma escolha criteriosa da obra, considerando a quantidade de títulos disponíveis no acervo e o interesse dos alunos em relação à temática, além da motivação para aquela atividade. Uma vez selecionado, o livro deve ser manuseado, folheado, e até cheirado... É aquele momento inicial, de apresentação do livro como objeto produzido, escrito por alguém, ilustrado por um artista e editorado por uma equipe. Depois dessas etapas, indica-se lançar para a turma perguntas e hipóteses a partir dos elementos textuais e visuais que compõem a capa e a contracapa. As respostas serão confirmadas ou não, aos poucos, ao longo da leitura, porém, aguçar no grupo a formulação de questões, talvez, seja o mais essencial nessa busca de um leitor menos passivo e apenas ouvinte da leitura (MONTEIRO; POLYDORO FERNANDEZ; TEDESCO, 2023, p. 529-530).

Em relação à etapa da leitura propriamente dita, as autoras discorrem sobre a necessidade de se ensinar aos alunos a suspeitar, a levantar hipóteses com base nas pistas presentes no texto; levá-los a usar estratégias para que consigam avançar nos níveis de letramento em leitura, partindo do nível mais básico, elementar, o da decodificação, apenas, “para a possibilidade de se fazerem inferências e completarem as lacunas de um texto. Chegar à discussão sobre as hipóteses levantadas no início do processo, confirmando-as ou não, reformulando-as para novas construções de sentidos” (MONTEIRO; POLYDORO FERNANDEZ; TEDESCO, 2023, p. 532), possibilitando, assim, que os alunos alcancem a proficiência leitora.

Desse modo, Monteiro, Polydoro Fernandez e Tedesco (2023, p. 533-534) reiteram que “é necessário tornar consciente o ensino das estratégias de leitura na escola como uma ação metodológica, que exige planejamento e organização do professor-mediador em todas as etapas do processo de leitura”.

Para a realização desta pesquisa, buscou-se a interseção das estratégias de leitura de Solé (1998) com as da sequência básica (COSSON, 2021), tomando, também, como “estratégias ou condições essenciais e necessárias a um leitor no processo de entendimento de um texto” (TEDESCO, 2012, p. 236-237), os níveis de letramento em leitura. No próximo capítulo, na seção 3.3, apresentam-se os procedimentos didáticos executados em sala de aula, mostrando como se deu essa interseção.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos seguidos para a realização desta pesquisa. Primeiramente, é apresentado o contexto da pesquisa: o local, os participantes e o tipo de pesquisa, seguido de uma descrição das atividades aplicadas. Na seção seguinte, são descritos os procedimentos didáticos executados em sala de aula. Por fim, expõem-se os critérios de categorização e de análise dos dados, a fim de orientar a análise empreendida.

3.1 Contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em um instituto de educação: Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS). O IEGRS é uma escola pública pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), localizada em Duque de Caxias, mais precisamente no bairro Jardim 25 de Agosto. Duque de Caxias é um município do estado do Rio de Janeiro, localizado na Baixada Fluminense, situado a 16 km da capital estadual. Nesse município, encontra-se uma das maiores refinarias da Petrobras, a Refinaria de Duque de Caxias. Há, também, um polo gás-químico, a Usina Termelétrica, a TermoRio, umas das maiores do país, e centros comerciais e culturais. Sua cidade ocupa o segundo lugar no ranking de arrecadação do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços do estado, perdendo somente para a capital.

O bairro onde a escola está localizada é, ainda atualmente, privilegiado socioeconomicamente. Na década anterior à fundação da escola, o município passou por um processo de transformação urbana, progresso econômico, e esse bairro configurou-se como um dos “mais equipado e servido de benefícios urbanos da cidade, abrigando a parcela abastada da população duque-caxiense que encontrava em sua área calçada, saneada e planejada, o assentamento que aspiravam a partir de sua ascensão social” (BRAZ, 2006, p. 96). Tanto é que, em agosto de 1958, a Prefeitura de Duque de Caxias mudou-se para o bairro Jardim 25 de Agosto.

O IEGRS foi fundado em 12 de junho de 1962, por meio do Decreto Estadual nº 8. 272, com a denominação de Instituto de Educação Duque de Caxias. No ano seguinte, seu nome foi

mudado para Instituto de Educação Roberto Silveira e, depois, para o nome atual e o seu funcionamento iniciou-se com turmas ginasiais. Em 1965, com a implementação da “Escola Normal de Grau Colegial”, no contexto da campanha pela instituição de Cursos Normais públicos no município, para formação pedagógica de professoras, em substituição às “professoras leigas” na rede pública de ensino, o Instituto começou a formação pública de professores primários em Duque de Caxias. Foram criados, também, o Jardim de Infância, o Grupo Escolar de 4a categoria e a Sala de Pedagogia Aplicada. No ano de 1966, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 4024/61, teve início o Curso Superior de Formação de Professores para o Ensino Normal (CFPEN). Em virtude disso, em 1967, foi criada, no IEGRS, a primeira faculdade de educação pública da Baixada Fluminense: Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF). Em 1970, o CFPEN foi reconhecido como Curso de Pedagogia e incorporado à UERJ em 1981. Além do curso na área do magistério, no período noturno, foram oferecidos os seguintes cursos profissionalizantes: Administração, Publicidade, Secretariado, Técnico em Contabilidade e Técnico em Crédito e Finanças, extintos no final da década de 1980, quando, então, iniciaram-se as turmas de Formação Geral⁴.

Atualmente, o IEGRS oferece o Ensino Fundamental II (manhã / tarde), o Ensino Médio Regular (manhã / tarde / noite) e o Curso Normal-Ensino Médio (integral – manhã e tarde). Há 7 turmas do Ensino Fundamental II, 22 turmas do Ensino Médio Regular e 17 turmas do Curso Normal, mais as turmas dos Itinerários Formativos e as turmas das disciplinas Eletivas do Novo Ensino Médio. No total são 92 turmas. A pesquisa foi aplicada em turmas do Curso Normal-Ensino Médio.

O Curso Normal em Nível Médio é um curso voltado àqueles que querem atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ele é cursado, de modo geral, concomitantemente ao Ensino Médio regular. Em algumas instituições, pessoas que já cursaram o ensino médio regular podem cursar somente as disciplinas pedagógicas, as do Curso Normal, especificamente. É um curso profissionalizante garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 art. 62 e regulamentado pela Resolução CNE/CEB nº. 02/99, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

Como já mencionado, o estudo foi feito em turmas do Curso Normal, mais especificamente em três (3) turmas de 1º ano do Curso Normal – Ensino Médio (formação de professores – nível médio). A seleção dessas turmas está relacionada ao fato de a professora-

⁴ <https://iegrs.com.br/sobre/>

pesquisadora ser regente de Língua Portuguesa dessas turmas. Somando o número de alunos das três turmas, havia um total de 85 alunos, 29, da Turma 1, 26, da Turma 2 e 30, da Turma 3. Os informantes tinham entre 14 e 16 anos de idade.

As atividades propostas na intervenção pedagógica, descritas na próxima seção, foram aplicadas a todos os alunos, entretanto, não foram todos que fizeram todas essas atividades, porque alguns alunos faltaram às aulas e/ou deixaram de fazê-las. Sendo assim, fez-se um levantamento para conferir o total de alunos que participaram de todas as atividades necessárias para a análise e chegou-se ao número de 36 alunos. Na tabela abaixo é apresentado um panorama do quantitativo dos alunos que fizeram as atividades nas três turmas.

Tabela 1 - Quantitativo dos alunos que fizeram as atividades aplicadas

Atividades	Questionário – Perfil sociocultural	Produções diagnósticas	Resenha inicial	Questões para trabalhar a leitura	Resenha final	Total de alunos que fizeram todas as atividades
Alunos da Turma 1	29	18	27	25	13	13
Turma 2	22	12	24	17	17	12
Turma 3	25	14	17	15	11	11

Fonte: A autora, 2023.

Do total de 36 alunos que fizeram todas essas atividades, foram selecionados 15 alunos, isto é, 5 alunos de cada uma das três turmas. Essa seleção se deu, considerando o critério de conteúdo das produções. Foram eliminadas as produções dos alunos que copiaram resenhas da internet e as produções muito curtas, com apenas três linhas, por exemplo. A fim de garantir a confiabilidade e a privacidade dos dados coletados, a identidade desses quinze (15) alunos foi preservada⁵, por isso as identificações foram removidas de suas produções. Em virtude disso, foram chamados de “participante” e enumerados de 1 a 15.

Do ponto de vista epistemológico, a presente pesquisa enquadra-se na área de Estudos de Língua – especialidade da Língua Portuguesa. Quanto à sua natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, uma vez que referenciais teóricos são usados como base para analisar uma

⁵ Por se tratar de um estudo que envolve seres humanos, o projeto que resultou nesta pesquisa foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UERJ, que deliberou por sua aprovação, visto que não há implicações éticas. O Termo de Anuência (cf. apêndice A), autorização assinada pelo diretor da escola, bem como os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (cf. o apêndice B) também foram submetidos e aprovados pelo comitê.

determinada realidade estudada. Em relação aos seus objetivos, classifica-se como pesquisa explicativa, pois busca a explicação dos fenômenos em estudo. Por isso, o pesquisador registra, analisa, classifica e interpreta tais fenômenos. Ele “aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2010, p. 28). No que se refere aos procedimentos técnicos, de acordo com seu delineamento, a pesquisa realizada é uma pesquisa-ação, posto que se vale das pessoas, dos participantes da pesquisa, para se obter os dados.

A pesquisa-ação não foi simplesmente uma escolha, mas o delineamento necessário para a realização da pesquisa proposta, visto que esta metodologia é uma prática interventiva que associa pesquisador e participantes visando a modificar determinada situação (a baixa proficiência em leitura). Nessa metodologia, ocorre uma investigação, um estudo do contexto, do processo, do fenômeno a ser investigado e analisado com o objetivo de promover mudanças, por meio de intervenção realizada pelos próprios participantes.

A pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo. Além disso, na pesquisa em situação real, as variáveis não são isoláveis. Todas elas interferem no que está sendo observado (THIOLLENT, 2011, p. 28).

O contexto no qual os participantes estão inseridos encaminha, orienta as investigações e direciona o plano de ação que deve ser executado. Cada turma tem um perfil, cada aluno viveu uma determinada experiência e a escola pode adotar uma diretriz diferenciada. Dessa forma, é fundamental pesquisar, observar, refletir, analisar os problemas existentes a fim de planejar as ações necessárias para aplicar em determinada sala de aula.

Por fim, do ponto de vista da forma de abordagem do problema, a pesquisa realizada é do tipo qualitativa. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é o “instrumento chave”, pois esse tipo tem como base a interpretação e a atribuição de significados aos dados levantados, às informações conseguidas.

O uso do método qualitativo gerou diversas contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo: reconfigura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização. (ZANETTI, 2017, 159).

Assim, este estudo tem natureza interpretativista e descritiva, uma vez que um de seus objetivos é descrever os níveis de letramento em leitura dos alunos participantes por meio da

descrição, da análise e da sumarização dos dados obtidos e gerados na pesquisa por meio das atividades aplicadas.

3.2 Atividades aplicadas na pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa em que o contexto é de sala de aula, os participantes são alunos e o tema está relacionado ao ensino e à aprendizagem, várias atividades foram usadas para obter os dados necessários, a fim de se conseguir realizar uma análise efetiva e de se alcançar o objetivo desta pesquisa. A intervenção pedagógica, o procedimento didático, proporcionou a geração de materiais que foram utilizados como fonte diagnóstica do desenvolvimento dos níveis de letramento em leitura. Assim, os *corpora* desta dissertação são as produções textuais dos alunos participantes da pesquisa, tanto as escritas quanto as orais, oriundas das atividades aplicadas. Foram aplicadas cinco (5) atividades.

A primeira atividade foi o questionário aplicado por meio de entrevista durante uma roda de conversa. Esse questionário é formado por dez (10) questões, objetivas e discursivas, elaboradas para se conhecer o perfil leitor dos alunos participantes e para serem respondidas individualmente. A seguir, são apresentadas as 10 perguntas.

1. Você gosta de ler?
2. O que você gosta de ler/tipos de textos lidos?
3. Com que frequência você gosta de ler? a) todos os dias / b) uma vez por semana/ c) uma vez por mês / d) raramente / e) nunca.
4. Você já leu alguma obra/livro exclusivamente para fazer uma avaliação? Se lembrar qual foi o livro, diga o nome.
5. Quando você era criança costumava ouvir histórias?
6. Quem contava essas histórias para você?
7. Você se sente preparado para ensinar uma criança a ler?
8. Você teve alguma disciplina que trabalhasse só com a leitura (com textos)?
9. Você lê livros literários? Quando foi a última vez? Se lembrar, diga o nome do livro.
10. Onde você tem mais acesso a livros/leitura? a) em casa/ b) na escola / c) na internet / d) na biblioteca / e) outro lugar...qual? -----.

A segunda atividade foram as produções diagnósticas. Para realizar a diagnose, a fim de aferir o nível de letramento em leitura inicial dos discentes e para saber o que já tinham aprendido acerca dos gêneros textuais das obras que seriam lidas, antes da proposta de intervenção, os alunos escreveram textos de análise interpretativa do poema *Retrato*, de Cecília Meireles, e da crônica *Dois velhinhos*, de Dalton Trevisan (textos similares às obras-alvo: *Chapeuzinho Amarelo* e *O Menino e o Tuim*, respectivamente). O comando da questão foi o seguinte: Escreva um texto (com início, meio e fim) de análise interpretativa dos textos *Retrato* e *Dois velhinhos* destacando o assunto, o tema, explicando trechos do texto e relacionando com o seu propósito comunicativo.

As resenhas iniciais das obras-alvo, *Chapeuzinho Amarelo* e *O Menino e o Tuim*, escritas no início da intervenção pedagógica para diagnosticar, para detectar o que os alunos sabiam (ou não) sobre o gênero resenha, além de atestar, mais uma vez, o nível de letramento em leitura inicial deles, constituíram a terceira atividade didática.

A quarta atividade foram as questões de compreensão/interpretação formuladas baseadas nos níveis de letramento em leitura proposto por Tedesco (2012). Os alunos responderam à 20 questões de compreensão/interpretação textual, 10, referentes à obra *Chapeuzinho Amarelo* e 10, referentes à obra *O Menino e o Tuim*, conforme se pode ver abaixo.

Questões de compreensão/interpretação da obra *Chapeuzinho Amarelo*

Questão 1 – Escreva duas palavras que sinalizem (representem) a temática da obra.

Questão 2 – Por que o lobo ficou chateado?

Questão 3 – Quais elementos e/ou passagens fizeram vocês perceberem a intertextualidade com a obra *Chapeuzinho Vermelho*?

Questão 4 – No trecho abaixo, há o emprego da figura de linguagem “anáfora”. Qual é o efeito de sentido gerado por ela?

Não ia pra fora pra não se sujar.

Não tomava sopa pra não se ensopar.

Não tomava banho pra não descolar.

Não falava nada pra não engasgar.

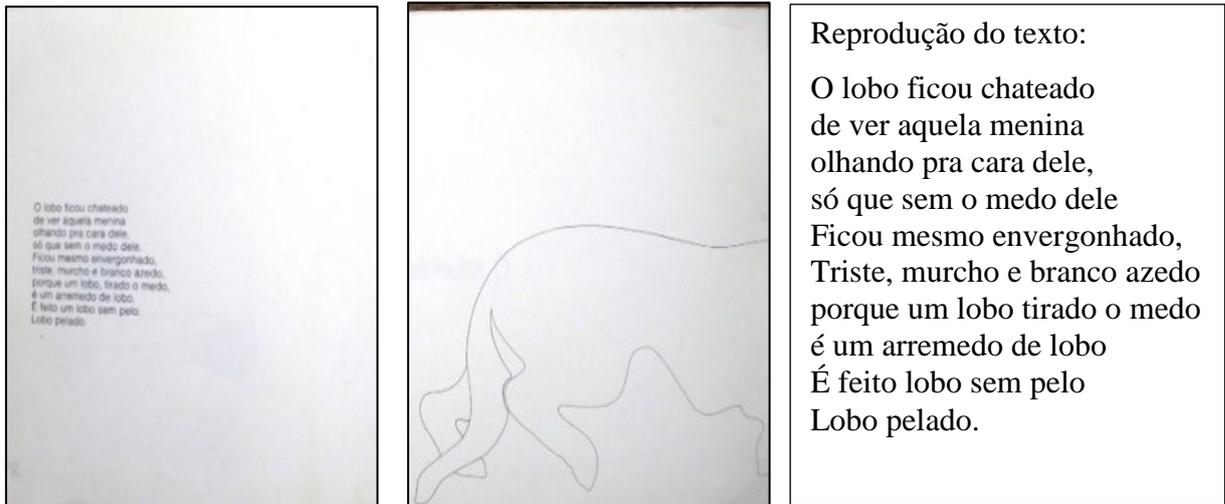
Não ficava em pé com medo de cair.

(BUARQUE, 1979)

Questão 5 – Explique por que o autor preferiu usar as formas “Chapeuzim” e “inteirim” a “Chapeuzinho” e “inteirinho”.

Questão 6 – Leiam o texto em linguagem verbal e observem a imagem (linguagem não verbal) na página ao lado (Figura 1) e expliquem em que sentido essa linguagem não verbal completa a informação transmitida. Escreva a expressão popular usada nessa ocasião.

Figura 1 - Reprodução das páginas do livro



Fonte: Buarque, 1979.

Questão 7 – Qual é a mensagem veiculada nos seguintes versos?

[...] de tanto pensar no LOBO,
de tanto sonhar com LOBO,
de tanto esperar o LOBO,
um dia topou com ele [...]
(BUARQUE, 1979)

Questão 8 – Por que ao longo da narrativa a palavra LOBO aparece em caixa alta e, depois, já é grafada, normalmente, com letras minúsculas?

Questão 9 – O que o lobo pode representar nos dias de hoje (em nossa vida, em nossa sociedade, em nosso estado, em nosso país)?

Questão 10 – Qual lição você pode extrair dessa história?

Questões de compreensão/interpretação da obra *O Menino e o Tuim*

Questão 1 – Por que o Menino, ao procurar o Tuim, de casa em casa, ficou com raiva?

Questão 2 – Por que a mãe e a irmã do Menino não aprovavam o Tuim ficar dentro de casa?

Questão 3 – Qual é o gênero textual do texto lido? Justifique sua resposta.

Questão 4 – O que o Menino foi fazer no armazém de seu Perrota? Explique o raciocínio dele.

Questão 5 – De acordo com o texto, “o Menino vivia de ouvido no ar, com medo de ouvir bando de tuim”. Por que esse medo? E qual é a origem dele?

Questão 6 – A última frase do texto é esta: “Acabou-se a história do Tuim”. O que isso significa? Explique sua resposta usando para tal, também, fragmentos do texto.

Questão 7 – Se você fosse o pai ou a mãe do Menino, deixaria ele levar a ave para São Paulo? Justifique sua resposta.

Questão 8 – Você entendeu por que o Menino cortou as asas do Tuim? Se sim, diga o porquê. Se você fosse ele, também cortaria as asas do pássaro? Justifique sua resposta.

Questão 9 – Levante hipóteses: Por que o autor escolheu as personagens mãe e irmã para não aprovarem o Tuim dentro de casa, visto que ele sujava a casa?

Questão 10 – A obra, diferentemente de muitas histórias que terminam com um final feliz, apresenta um fato passível de ocorrer, um fato que pode trazer sofrimento, gerar tristeza em um pequeno leitor. Em sua opinião, essa temática deve ser direcionada ao público infantil? Justifique sua resposta.

Por fim, a quinta atividade foram as resenhas finais das obras-alvo, *Chapeuzinho Amarelo* e *O Menino e o Tuim*, escritas no fim da intervenção pedagógica, aplicadas para conferir se os alunos conseguiram desenvolver a competência leitora, alcançando um nível mais alto de letramento em leitura após a execução do procedimento didático-pedagógico. As produções textuais oriundas dessas atividades constituem os *corpora* desta pesquisa. A seguir, há um quadro resumo com as atividades e seus objetivos.

Quadro 4 - Atividades aplicadas e seus objetivos

ATIVIDADES APLICADAS		OBJETIVO
Primeira	Questionário	Conhecer o perfil leitor dos alunos
Segunda	Produções diagnósticas	Aferir o nível de letramento em leitura inicial do aluno
Terceira	Escrita da resenha (inicial)	Conferir o que o aluno já sabe (ou não) sobre o gênero resenha e ratificar o nível de letramento em leitura
Quarta	Atividades de compreensão/interpretação das obras literárias	Verificar a competência leitora do aluno

Quinta	Reescrita da resenha (final)	Verificar o desenvolvimento da competência leitora, conferindo seu nível de letramento após a intervenção pedagógica
--------	------------------------------	--

Fonte: A autora, 2023.

3.3 Procedimentos didáticos executados em sala de aula

Os procedimentos foram executados da seguinte forma. No primeiro dia, foi realizada uma roda de conversa em que os alunos, numa entrevista, responderam ao questionário para se conhecer o perfil sociocultural deles concernente à leitura (cf. p. 85 – atividade1). No segundo dia, foram lidos dois textos de gêneros similares aos das obras-alvo, a saber, *Retrato* e *Dois velhinhos*, apresentados abaixo, e os alunos escreveram as produções diagnósticas, as análises interpretativas desses dois textos (cf. p. 86 – atividade 2), para que os níveis de letramento em leitura iniciais desses alunos pudessem ser aferidos.

É importante salientar que, apesar de o poema *Retrato*, de Cecília Meireles, devido à sua densidade poética, poder ser considerado um texto mais complexo em relação à obra-alvo, *Chapeuzinho Amarelo*, sua escolha justifica-se pelo fato de o gênero textual poema fazer parte do conteúdo programático dos anos (séries) anteriores de escolaridade e esse poema, particularmente, constar em livros e em materiais didáticos desses anos. Inclusive, tanto o texto de Dalton Trevisan, *Dois velhinhos*, quanto esse poema, de Cecília, foram selecionados em materiais do Ensino Fundamental, em um livro didático do 8º ano (Editora Saraiva) e em materiais didáticos do 7º e 9º anos, respectivamente. Ou seja, tais textos foram escolhidos pela possibilidade de os alunos já os conhecerem, ainda que superficialmente.

Retrato

Eu não tinha este rosto de hoje,
Assim calmo, assim triste, assim magro,
Nem estes olhos tão vazios,
Nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
Tão paradas e frias e mortas;
Eu não tinha este coração
Que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
Tão simples, tão certa, tão fácil:
— Em que espelho ficou perdida
a minha face?

Fonte: MEIRELES, C. Retrato. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987.

Dois Velinhos

Dois pobres inválidos, bem velinhos, esquecidos numa cela de asilo.

Ao lado da janela, retorcendo os aleijões e esticando a cabeça, apenas um podia olhar lá fora.

Junto à porta, no fundo da cama, o outro espiava a parede úmida, o crucifixo negro, as moscas no fio de luz. Com inveja, perguntava o que acontecia. Deslumbrado, anunciava o primeiro:

– Um cachorro ergue a perninha no poste.

Mais tarde:

– Uma menina de vestido branco pulando corda.

Ou ainda:

– Agora é um enterro de luxo.

Sem nada ver, o amigo remordia-se no seu canto. O mais velho acabou morrendo, para alegria do segundo, instalado afinal debaixo da janela.

Não dormiu, antegozando a manhã. Bem desconfiava que o outro não revelava tudo.

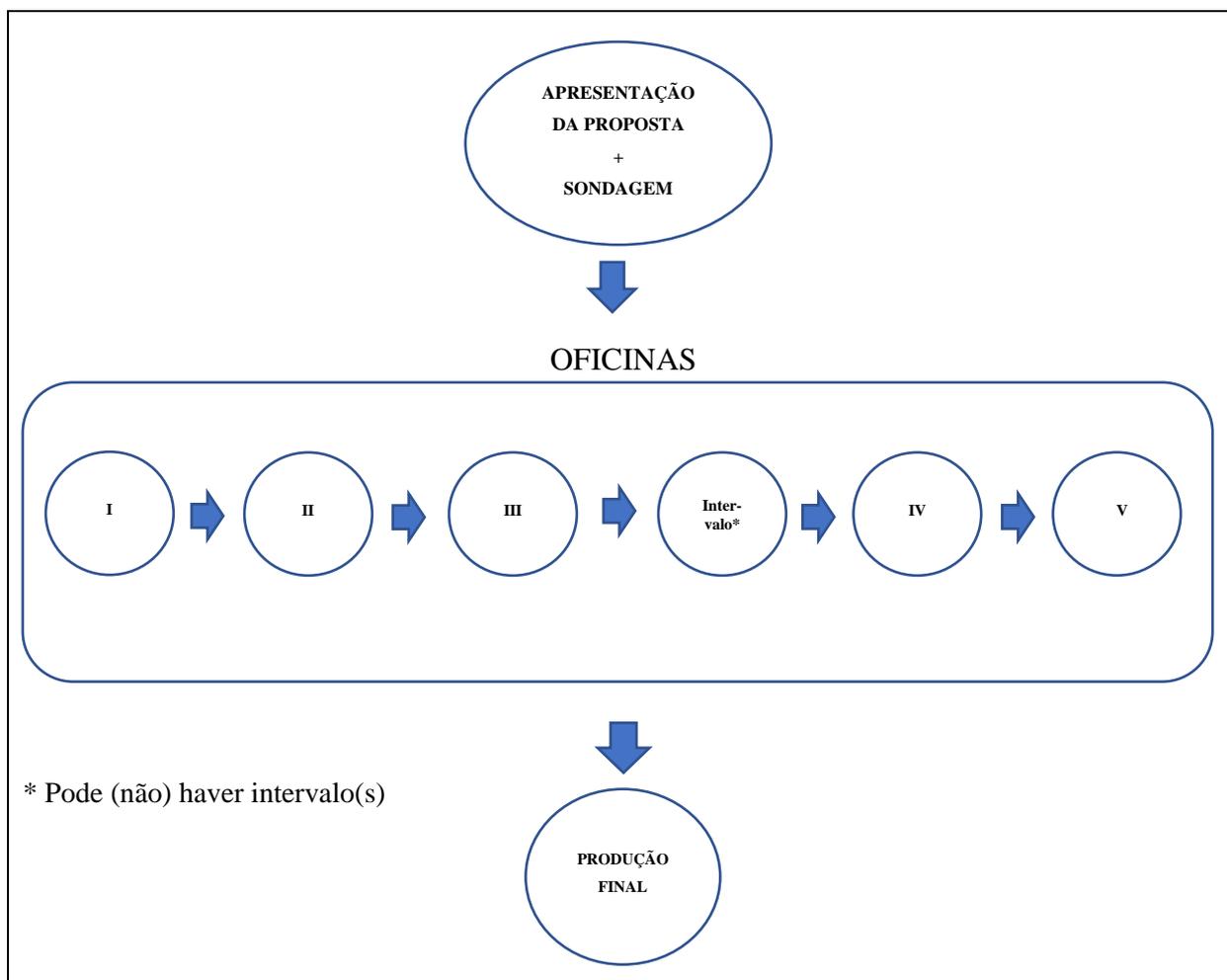
Cochilou um instante – era dia. Sentou-se na cama, com dores espichou o pescoço: entre os muros em ruína, ali no beco, um monte de lixo.

Fonte: TREVISAN, D. Mistérios de Curitiba. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

Após leitura e classificação (descrita na próxima seção) das produções diagnósticas, foi ministrada, no terceiro dia, uma aula de revisão sobre tipologia textual e gêneros textuais, especificamente sobre os gêneros poema e crônica, ministrada antes da intervenção pedagógica. Em seguida, no quarto dia, iniciou-se a sequência preparatória para o desenvolvimento da leitura.

A sequência preparatória para o desenvolvimento de leitura, como já foi mencionado, foi baseada nas estratégias de leitura propostas por Solé (1998), na sequência básica (COSSON, 2021) e nos níveis de letramento em leitura (TEDESCO, 2012). Ela foi planejada e executada conforme o esquema a seguir.

Esquema da sequência preparatória para o desenvolvimento de leitura



Fonte: A autora, 2023.

Na etapa de apresentação da proposta mais sondagem, houve exposição e explicação do trabalho que os alunos deveriam fazer, a saber, resenhar, individualmente, duas obras que seriam trabalhadas durante as aulas, tendo em vista que deveriam compartilhar essas resenhas com outros alunos do Curso Normal de sua escola. Além disso, realizou-se uma sondagem para verificar o que os alunos já sabiam (ou não) sobre o gênero resenha, a fim de se planejar uma aula sobre isso que seria ministrada mais adiante.

Por parecer haver consenso de que os alunos, quando uma atividade lhes é apresentada, buscam pesquisar, principalmente, na internet, no *Google*, orientou-se que, além de pesquisar nos livros, em seus materiais antigos (o gênero resenha faz parte do conteúdo programático de anos de escolaridade anteriores), pesquisassem sobre esse gênero em determinados sites⁶ e

⁶ Exemplos de sites: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/o-poema-caracteristicas-especificas.htm>, <https://www.todamateria.com.br/o-que-e-um-poema/>, <https://www.portugues.com.br/literatura/a-cronica-.html>, <https://escolakids.uol.com.br/portugues/conhecendo-as-caracteristicas-do-conto.htm>; entre outros.

anotassem algumas informações como definição e características, por exemplo, nos seus cadernos. Foi compartilhado também o seguinte site: <https://resenhas-literarias.blogspot.com/>, com alguns exemplos de resenha, a fim de que os alunos pudessem observar tal gênero em suas condições próprias de circulação, ou seja, em uma situação real de uso.

No quinto dia, na oficina I, foi ministrada a etapa de motivação, a fim de preparar os discentes para a leitura da obra *Chapeuzinho Amarelo*. Para tanto, foram trabalhados os textos *Medo e Coragem*, de Bráulio Bessa⁷, e *Por que sentimos medo?*, de Amanda Martins e de Patrícia, de mesma temática da obra-alvo, disponibilizados a seguir.

Figura 2 - Reprodução do 1º texto usado na etapa de motivação

Medo e coragem Bráulio Bessa	O medo pode ser bom serve pra nos alertar, tem função de proteger, mas pode nos ensinar que às vezes até o medo vem pra nos encorajar...	Toda coragem precisa de um medo pra existir. Uma estranha dependência complicada de sentir. A coragem de levantar vem do medo de cair.
Que o medo de chorar não lhe impeça de sorrir. Que o medo de não chegar não lhe impeça de seguir. Que o medo de falhar não lhe faça desistir.	Repare, Se há medo de perder, é sinal para cuidar. Se há medo de desistir, é sinal para tentar. Se há medo de ir embora, é sinal para ficar.	Use sempre a coragem para se fortalecer. E quando o medo surgir não precisa se esconder. Faça que seu próprio medo tenha medo de você.
Que o medo do que é real não lhe impeça de sonhar. Que o medo da derrota não lhe impeça de lutar. E que o medo do mal não lhe impeça de amar.	Se há medo da maldade, é sinal para amar. Se há medo do silêncio, é sinal para falar. Se o silêncio insistir, é sinal para cantar.	
Que o medo de cair não lhe impeça de voar. Que o medo das feridas não lhe impeça de curar. E que o medo do toque não lhe impeça de abraçar.	Se há medo do escuro, é sinal para iluminar. Se há medo de um erro, é sinal para caprichar. Se há medo, meu amigo, é sinal para enfrentar.	
Que o medo dos tropeços não lhe impeça de correr. Que o medo de errar não lhe impeça de aprender. E que o medo da vida não lhe impeça de viver.		

Fonte: Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/braulio-bessa-medo/>.

⁷ Os alunos ouviram a declamação do cordel na voz do próprio autor:
<https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm#inbox?projector=1>

Figura 3 - Reprodução do 2º texto usado na etapa de motivação

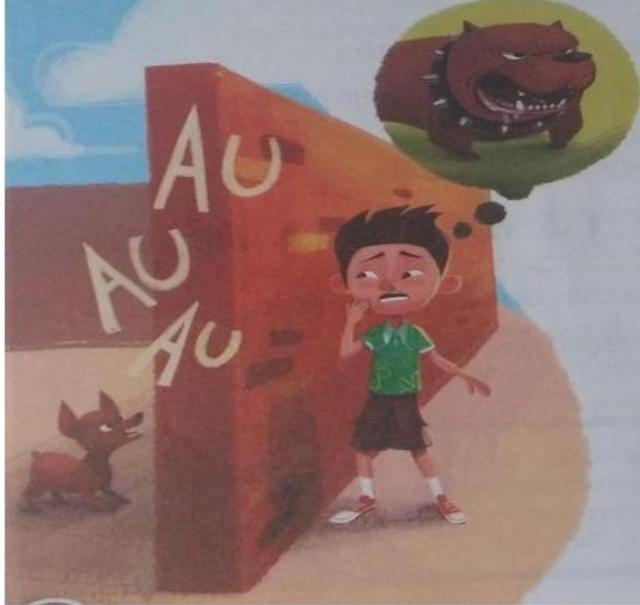
Por que temos medo?

À medida que a espécie humana foi se desenvolvendo, aprendemos a ter alguns medos importantes para nos manter alerta diante de possíveis ameaças, por isso é tão comum ter pessoas com medo de cobras e aranhas.



Uma outra explicação para o surgimento desse sentimento é a pessoa ter vivido uma experiência que causou muito medo. Mesmo que tenha sido uma única vez, se a experiência de medo foi muito forte e ruim pode ser suficiente para gerar um registro na memória. Daí é fácil pensar que qualquer situação semelhante será tão ruim quanto. Assim, nem dá tempo de saber como será a situação, já sentimos o medo antes de acontecer qualquer coisa. Um exemplo disso é quando um cachorro bravo e grande nos dá aquele susto e nos deixa morrendo de medo. Depois desse dia, até um cachorrinho pequenino e fofo pode nos lembrar do cachorro feroz e nos dar medo também.

Apesar de incomodar um pouco, o sentimento de medo é importante para nos proteger. Quer ver só?



É por causa do medo que não ficamos perto do fogo, que atravessamos a rua com muito cuidado e que não brincamos com faca. Além disso, o medo serve para preparar o nosso corpo para algo que possa ser perigoso ou para que possamos reagir rápido. Por exemplo, se precisar correr de um cachorro feroz, o medo o ajudará a perceber que a situação é perigosa, permitindo que rapidamente fuja para um lugar seguro.

Porém, existem situações em que o medo é muito exagerado, podendo causar sofrimento e até mesmo interferir na nossa vida em casa ou na escola e nos impedir de fazer alguma coisa. Quando isso acontece, o medo é chamado de fobia. Existem vários tipos, como a hidrofobia, que é o medo da água, e a aerofobia, que é o medo de voar. Caso perceba alguma fobia em você, é legal que converse com as pessoas da sua casa, seus amigos ou até mesmo um profissional da Saúde, pois o medo em excesso pode nos prejudicar.



MARTINS, Amanda; MARTINS, Patrícia. Por que temos medo? Universidade das Crianças. Disponível em: <http://www.universidadedascriancas.org/>. Acesso em: 14 dez. 2020.

Fonte: SOUZA, J. S.; VECCHIA, E.; KRUIZISKI, L. Língua Portuguesa: 4º ano. Ensino Fundamental. Livro 2. 3. ed. – Fortaleza: Sistema Ari de Sá de Ensino, 2021, p. 36-37.

No sexto dia, na oficina II, foi trabalhada a etapa de introdução. Tendo em vista a importância da contextualização na perspectiva teórica adotada, ministrou-se, nessa etapa, uma aula a partir dos elementos paratextuais (capa, contracapa, folha de rosto) do livro em que foi feita a contextualização tanto da obra quanto do seu autor. Em seguida, propôs-se um debate prévio sobre o que poderia ser a história. Cabe destacar que foram trabalhadas as duas publicações da obra *Chapeuzinho Amarelo*, a ilustrada por Berlendis (1979) e a ilustrado por Ziraldo (1997).

No sétimo dia, na oficina III, iniciou-se a etapa de leitura. Após apresentação de uma recapitulação feita pelos alunos acerca das etapas anteriores, antes de terem contato com o livro em si, eles ouviram a leitura da obra, escolheram uma cena e a representaram por meio de um desenho. Tendo feito isso, tiveram contato com a obra física em sua integralidade, a leram e escreveram a resenha inicial. Ainda nessa etapa, foram lidas as duas versões de *Chapeuzinho Vermelho*, a escrita por Charles Perrault e a escrita pelos Irmãos Grimm. Esse momento foi um intervalo (proposto por Cosson). Além disso, os conteúdos referentes à intertextualidade foram trabalhados. Para tanto, foi lido, também, *O conto do lobo*, texto de Materiais educativos do Instituto Interamericano de Direitos Humanos, apresentado abaixo.

O conto do lobo

O bosque era meu lugar. Eu vivia ali e gostava muito. Sempre tratava de mantê-lo limpo e organizado. Um dia ensolarado, enquanto estava recolhendo o lixo deixado por umas pessoas que estiveram ali acampadas, escutei passos. Escondi-me detrás de uma árvore e vi como vinha uma menina vestida de forma muito divertida: toda de vermelho e sua cabeça coberta, como se não quisesse que a vissem. Andava feliz e começou a cortar as flores de nosso bosque, sem pedir permissão a ninguém. Talvez não lhe tenha ocorrido que essas flores não lhe pertenciam. Naturalmente, fui investigar. Perguntei-lhe quem era, de onde vinha, aonde ia, ao que ela respondeu, cantando e dançando, que ia à casa de sua vovozinha com uma cesta para o almoço.

Pareceu-me ser uma pessoa honesta, mas estava no meu bosque, cortando flores. De repente, sem nenhum ressentimento, matou um mosquito que voava livremente, pois também o bosque é para ele. Dessa forma, decidi dar-lhe uma lição e o sério que é estar no bosque sem se anunciar antes e começar a maltratar seus habitantes.

Deixei-lhe seguir seu caminho e corri até a casa da vovozinha. Quando cheguei, abriu a porta uma simpática velhinha. Expliquei-lhe a situação e ela esteve de acordo com que sua neta merecia uma lição. A vovozinha aceitou permanecer fora da vista até que eu a chamasse e se escondeu debaixo da cama.

Quando chegou a menina, convidei-a a entrar no quarto onde eu estava deitado, vestido com a roupa da vovozinha. A menina chegou, sorridente e me disse algo desagradável sobre minhas grandes orelhas. Fui insultado antes, mas tratei de ser amável e lhe disse que minhas grandes orelhas eram para escutá-la melhor. Pois bem, me agradou a menina e tratei de dar-lhe atenção, mas ela fez outra observação humilhante sobre meus olhos grandes. Vocês compreenderão que comecei a me sentir com raiva. A menina tinha bonita aparência, mas começava a me parecer antipática. Entretanto, pensei que devia dar a outra face e lhe disse que meus olhos me ajudavam a vê-la melhor. Mas, seu seguinte insulto me deixou com muita raiva. Sempre tive problemas com meus grandes e feios dentes e essa menina fez um comentário, realmente, grosseiro. Sei que deveria ter me controlado, mas pulei da cama e rosnei, insinuando-lhe toda minha dentadura e dizendo-lhe que eram assim de grandes para comê-la melhor. Agora, pensem vocês: nenhum lobo pode comer uma menina. Todo o mundo sabe disso. Mas, essa menina começou a correr por todo o quarto gritando e eu corria atrás dela para acalmá-la. Como tinha colocada a roupa de vovozinha e me incomodava para correr, eu a tirei, mas foi muito pior. A menina gritou ainda mais. De repente, a porta se abriu e apareceu um lenhador com um machado enorme e afiado. Eu o olhei e compreendi que corria perigo, por isso saltei pela janela e escapei.

Gostaria de lhes dizer que este é o final da história, mas, por desgraça, não é assim. A vovozinha jamais contou minha parte da história e não passou muito tempo sem que corresse a voz de que eu era um lobo mau e perigoso. Todo mundo começou a me evitar. Não sei o que passara a essa menina antipática vestida de forma tão estranha, mas sim posso dizer que eu nunca pude contar minha história. Agora vocês já a sabem.

Fonte: Texto de Materiais educativos do Instituto Interamericano de Direitos Humanos. In: <https://www.educlub.com.br/a-historia-de-chapeuzinho-vermelho-contada-pelo-lobo/>. Acesso em: 22 mar. 2022.

No oitavo dia, na oficina IV, foram aplicadas as dez (10) questões referentes aos níveis de letramento em leitura (cf. p. 86-87 – atividade 4), duas (2) questões para trabalhar cada um dos cinco (5) níveis. Essas questões abordam tanto os conteúdos referentes à etapa de “leitura” quanto os referentes à etapa de “interpretação”, propostas por Cosson (2021). Para trabalhar a obra *O Menino e o Tuim*, foi executado o mesmo procedimento, com alguns pontos diferentes devido ao conteúdo temático da obra e à sua tipologia textual.

No nono dia, na etapa de motivação para trabalhar o livro *O Menino e o Tuim*, propôs-se uma discussão sobre as diferenças entre o mundo dos adultos e das crianças (COSSON, 2021). Para tanto, foram passadas às seguintes questões para que os alunos respondessem, individualmente, em seus cadernos: (1) Você já vivenciou alguma situação em que quis algo, mas seus pais (seu responsável) não foram a favor e, no momento, não os compreendeu, todavia, com o passar do tempo, ao alcançar certa maturidade, você compreendeu o posicionamento deles? Relate tal situação.; (2) Cite as diferenças entre o mundo dos adultos e o das crianças.; (3) Anote o que você considera comportamento adulto.; (4) O que você acha necessário para se chegar à maturidade?

No décimo dia, foi trabalhada a etapa de introdução da obra *O Menino e o Tuim* (contextualização tanto da obra quanto do seu autor, a partir dos elementos paratextuais da obra) e, no décimo primeiro dia, iniciou-se a etapa de leitura. Os alunos fizeram os desenhos da cena escolhida e escreveram a resenha inicial. No décimo segundo dia, foram aplicadas as questões referentes aos cinco níveis de letramento em leitura para trabalhar esta obra (cf. p. 87-88 – atividade 4).

No décimo terceiro dia, na oficina V, foi ministrada uma aula sobre o gênero textual resenha. Para este momento, a fim de que participassem da aula, foi pedido aos alunos que abrissem seus cadernos na folha onde estavam suas anotações da pesquisa que fizeram sobre o gênero resenha e as compartilhassem. Essa oficina foi dividida em duas partes, uma para que os alunos conhecessem o gênero resenha e outra para que conseguissem diferenciá-lo de outros gêneros. Essa ação pedagógica foi necessária porque, na produção inicial (primeira resenha escrita), não escreveram textos que pudessem ser classificados como resenha. Após essa aula, com a produção inicial mais as respostas das questões referentes aos níveis de letramento em leitura, os alunos reescreveram suas resenhas das duas obras, *Chapeuzinho Amarelo* e *O Menino e o Tuim*. As resenhas foram corrigidas e classificadas de acordo com os critérios estabelecidos na seção 3.4. A execução de todos esses procedimentos totalizou dezesseis (16) dias de aula (são dois tempos de 50 minutos cada por dia), conforme dispostos no quadro resumo a seguir.

Quadro 5 - Procedimentos didáticos

DIA	ETAPA	DESCRIÇÃO
1º	Entrevistas	Questionário para se conhecer o perfil leitor dos participantes
2º	Escrita das produções diagnósticas	Análises interpretativas de dois textos: <i>Retrato e Dois velhinhos</i> - para aferir o nível de letramento em leitura dos alunos
3º	Leitura das produções diagnósticas/ aula de revisão	Aula sobre tipologias e gêneros textuais
4º	Início da intervenção pedagógica	Início da sequência preparatória para o desenvolvimento de leitura/ Apresentação da proposta/ Sondagem (sobre o gênero resenha)
5º	Oficina I – Obra: <i>Chapeuzinho Amarelo</i>	Atividades de Motivação – Textos de mesma temática da obra-alvo: <i>Medo e coragem; Por que sentimos medo?/ Momento lúdico /Aula de revisão sobre textos literários e não literários; linguagem verbal e não verbal</i>
6º	Oficina II – Obra: <i>Chapeuzinho Amarelo</i>	Atividades de Introdução (contextualização tanto da obra quanto do autor)
7º	Oficina III – Obra: <i>Chapeuzinho Amarelo</i>	Leitura integral da obra/ Atividades lúdicas: desenhos/ Resenha inicial
8º	Oficina de Intervalo	Trabalho de intertextualidade/ Textos: <i>Chapeuzinho Vermelho</i> , por Charles Perrault e pelos Irmãos Grimm; <i>O conto do lobo</i> .
9º	Oficina IV – Obra: <i>Chapeuzinho Amarelo</i>	Atividade de compreensão e de interpretação – níveis de letramento/ Comentários da turma
10º	Oficina I – Obra: <i>O Menino e o Tuim</i>	Atividades de Motivação/ Questões referentes à temática/ Debate
11º	Oficina II – Obra: <i>O Menino e o Tuim</i>	Atividades de Introdução (contextualização tanto da obra quanto do autor)
12º	Oficina III – Obra: <i>O Menino e o Tuim</i>	Leitura integral da obra/ Atividades lúdicas: desenhos/ Resenha inicial
13º	Oficina IV – Obra: <i>O Menino e o Tuim</i>	Atividade de compreensão e de interpretação – níveis de letramento/ Comentários da turma
14º	Oficina V – Gênero da produção textual	Aula para trabalhar/conhecer o gênero resenha
15º	Oficina V – Continuação	Aula para diferenciar o gênero resenha de outros gêneros.
16º	Compartilhamento/ entrega da reescrita	Antes de entregarem a reescrita da resenha, os alunos compartilharam suas leituras

Fonte: A autora, 2023.

3.4 Critérios de categorização e de análise dos dados

Os tipos de *corpus* desta pesquisa ocasionaram a enumeração de três categorias de análises para classificar as produções dos alunos, a saber: (1) categoria interpretativista; (2) categoria de desempenho; (3) categoria dos níveis letramento em leitura, propostos por Tedesco (2012).

A categoria interpretativista é desenvolvida a partir da interpretação dos dados coletados, e pode ser modificada ou redefinida durante o processo de análise, de acordo com as descobertas que vão surgindo. É crucial para dar sentido aos dados qualitativos e para identificar padrões, tendências e percepções relevantes para a pesquisa. Essa categoria está ligada aos aspectos que estão sendo investigados na pesquisa e é utilizada para compreender, interpretar o fenômeno estudado e organizar os dados. Ela depende das informações coletadas e do pesquisador, visto que, na pesquisa qualitativa, especialmente, o pesquisador desempenha um papel ativo na interpretação dos dados, baseando-se em sua perspectiva e nos seus conhecimentos para compreender o contexto em que o fenômeno analisado ocorre. Assim, tal categoria deve refletir a realidade desse fenômeno, pois surge de forma indutiva, isto é, a partir dos dados coletados.

A categoria de desempenho é desenvolvida a partir da capacidade de o aluno desenvolver o que é proposto. Relaciona-se à sua capacidade de execução, se conseguiu (ou não) escrever/responder satisfatoriamente às atividades aplicadas. Por fim, a categoria de letramento corresponde ao postulado em cada um dos cinco níveis de letramento em leitura propostos por Tedesco (2012), tratados no primeiro capítulo, na seção 1.3 (cf. p. 36-37 – Quadro 1).

Dessa forma, as respostas dos alunos ao questionário sobre o perfil sociocultural referente à leitura foram analisadas, levando-se em consideração a categoria interpretativista, pois tal análise é dependente das informações coletadas e das interpretações do pesquisador. No que tange às respostas às questões de compreensão/interpretação propostas para as duas obras-alvo, como as perguntas já foram formuladas baseadas nos níveis de letramento em leitura, somente foi considerado o critério de desempenho dos alunos ao responder às questões, assim, se o aluno conseguiu responder à questão, sua resposta foi classificada como RC (resposta correta, satisfatória), mas, se não conseguiu responder ou se respondeu equivocadamente, sua resposta foi classificada como NR (não respondeu/ não respondeu satisfatoriamente).

Já as produções textuais - produções diagnósticas, resenhas iniciais e resenhas finais - foram classificadas de acordo com o postulado nos níveis de letramentos em leitura (TEDESCO, 2012). Para ter seu texto classificado como resenha, conseqüentemente, o aluno deveria alcançar o nível 4 ou 5, níveis em que os leitores expõem apreciação crítica. Sendo assim, a fim de facilitar a categorização dessas produções textuais nos níveis de letramento em leitura, foram elaborados os seguintes quadros com informações-chave que podem ser encontradas nos textos dos alunos, destacando que os dois primeiros quadros se referem às análises interpretativas e os dois últimos, referem-se às resenhas.

Quadro 6 - Informações-chave para análise do texto *Retrato*, de Cecília Meireles

NÍVEIS	INFORMAÇÕES QUE PODEM SER ENCONTRADAS NOS TEXTOS CLASSIFICADOS NESSE NÍVEL
Nível 1	Título: Retrato; autora: Cecília Meireles; tema: mudança física e, principalmente, interior (psicológica e emocional) do eu-lírico.
Nível 2	Depreensão do gênero textual: poema – escrito em versos dispostos em estrofes; localização de informações: mudança física – descrição/caracterização das partes do corpo (rosto, olhos, lábios, mãos, face e coração); percepção da comparação entre passado e presente: seleção lexical – “eu não tinha este rosto de hoje... ” (inferência de baixa complexidade: se “não tinha”, quer dizer que, atualmente, “tem”); percepção, também, de que a mudança não é só física; capacidade para estabelecer relações entre algumas informações do texto.
Nível 3	Compreensão das relações e explicação do significado das partes do texto como, por exemplo, a percepção do uso do processo metonímico (caracterização das partes do corpo para se remeter ao todo, à pessoa em si); entendimento de que as descrições feitas das partes do corpo não se referem somente ao físico, mas apontam, também, para a mudança interior; capacidade de explicar, inclusive, as informações implícitas: o eu lírico foi mudando com o passar do tempo, mas não percebeu, mesmo essa mudança sendo algo natural, somente se deu conta após a sua finalização, por isso, sente-se perdido; percepção dos procedimentos de linguagem que tipificam o texto lido, ratificando seu propósito comunicativo: função poética (estética e emotiva) .
Nível 4	Explicação de partes do texto, mas relacionando com o todo: na visão do eu-lírico, sua mudança foi tão radical que ele não se reconhece mais (“– Em que espelho

	<p>ficou perdida minha face?) e foi tão rápida que não a percebeu (“Eu não dei por esta mudança). Percepção de que o eu-lírico se apresenta melancólico e mais reservado em suas emoções. Por meio da relação do conhecimento de mundo e das informações presentes no texto, o leitor pode inferir que esse eu-lírico está em questionamento sobre a sua realidade, por exemplo. Capacidade para lidar com ideias ambíguas: o eu-lírico pode- se questionar, por julgar não ter aproveitado a vida, pois o tempo passou e não fez o que gostaria, ou, simplesmente, por não se conformar com a transitoriedade, a efemeridade da vida, não aceitando sua imagem nem sua condição atual, sendo assim, um dos propósitos desse poema pode ser a reflexão acerca da busca pela autoconsciência, pela autoaceitação, reflexão sobre sua própria identidade, entre outras.</p>
Nível 5	<p>Inferência da oposição: juventude <i>versus</i> velhice, compreendendo e explicando o uso de recursos linguísticos utilizados, a exemplo do processo de adjetivação, que acentua a carga das mudanças (calmo, triste, vazios, amargo, frias e mortas). Muitas pessoas não se conformam com a ação do tempo em seu corpo e em sua personalidade, acabam, assim, tornando-se pessoas tristes, “amargas”. O poema pode ser interpretado como uma crítica à reação do ser humano frente a efemeridade da vida e ao inconformismo do resultado da ação do tempo (velhice, por exemplo). O poema pode servir de convite à reflexão de que se deve aproveitar, apreciar a vida (<i>Carpe diem</i>). O leitor pode se atentar à importância de valorizar o momento presente. Ele pode relacionar com a questão de muitos jovens que querem alcançar logo a idade adulta, mas, depois, com a idade já avançada, gostariam de voltar ao tempo, ser criança, jovem novamente. Outra relação que pode ser estabelecida é o fato de que muitos pensam ansiosamente no futuro e esquecem do presente, de forma que não vivem o presente nem o futuro esperado; quando percebem o tempo já passou.</p>

Fonte: A autora, 2023.

Quadro 7 - Informações-chave para análise do texto *Dois velhinhos*, de Dalton Trevisan

NÍVEIS	INFORMAÇÕES QUE PODEM SER ENCONTRADAS NOS TEXTOS CLASSIFICADOS NESSE NÍVEL
Nível 1	Título: <i>Dois velhinhos</i> ; autor: Dalton Trevisan; assunto: abandono de dois velhinhos em um asilo e a vontade de vivenciar algo fora dele; temas: inveja, solidão e tédio; personagens: dois inválidos bem velhinhos; espaço: quarto pequeno (cela) de asilo.
Nível 2	Depreensão do gênero crônica: texto curto com um único conflito, com poucas personagens e que conta uma história passível de ocorrer (temas do cotidiano). Os indicadores de tempo da crônica não são explícitos, mas é possível inferir que o fato narrado retrata o cotidiano dos dois velhinhos e que o clímax da história se deu de um dia para o outro quando o mais velho morreu. Inferência de que o velhinho junto à porta estava ansioso para ocupar a cama próxima à janela para ter o privilégio de observar o que acontecia na rua, sendo assim, há a compreensão das relações das informações apresentadas.
Nível 3	Percepção do modo em que a história é transmitida – tipificação do texto lido: literário, ratificando o seu propósito comunicativo (crítica apresentada de forma poética, considerando a estética desse gênero textual), assim, com o objetivo de desenvolver o ponto de vista apresentado, o autor constrói o fio condutor da narrativa, reiterando o abandono, o tédio dos velhinhos, mas acrescentando informações que mostram a inveja do mais novo (“com inveja”, “remordia-se”). Além disso, na narrativa, há o uso da voz do narrador e da de um dos dois velhinhos (“o primeiro”, “o mais velho”), isto é, o narrador, além de usar o discurso indireto, reproduziu a fala desse velhinho (discurso direto). A função da reprodução integral da fala do velhinho pelo narrador é tornar a narrativa mais expressiva, mais viva, permitindo ao leitor sentir os fatos narrados de forma mais intensa.
Nível 4	Percepção do discurso polifônico, por meio do comportamento do segundo velhinho em relação ao primeiro - em seu imaginário havia discursos comuns da sociedade: “a situação do próximo é sempre melhor do que a própria”, “as pessoas privilegiadas não querem renunciar a seus privilégios”, “é necessário ver para crer”, entre outros; para tanto o leitor precisa utilizar um alto nível de inferência. Demonstração de conseguir lidar com ideias ambíguas: o segundo velhinho pode ser visto como uma pessoa que foi enganada, feita de “boba”, sendo assim, o

	<p>primeiro seria visto como sarcástico, zombador, mentiroso, pois tudo o que ele falava não acontecia. A outra ideia é que o mais velho queria alegrar o mais novo, queria distraí-lo com suas histórias, com sua imaginação (formulação de hipóteses), assim, uma crítica é sobre se valorizarem as pessoas que estão ao seu lado. Nessa história, por exemplo, mais importante do que conseguir o lugar com acesso à janela era a companhia que o velhinho junto à porta tinha de um amigo que buscava amenizar sua tristeza, seu tédio e seu abandono. Outra crítica refere-se ao estado deplorável de muitos asilos.</p>
Nível 5	<p>Percepção quanto à crítica a sentimentos negativos como a inveja. A pessoa que sente inveja fica tão insatisfeita com o sucesso/ realização de outra pessoa que deixa de viver bem, de aproveitar a sua própria vida. Sente-se tão mal ao ver a vida do outro que pode começar a ter comportamentos prejudiciais como, por exemplo, desejar o pior, a morte da pessoa invejada, como foi o caso da personagem dessa crônica em que o velhinho se alegrou com a morte do outro porque, finalmente, ocuparia o seu lugar.</p> <p>Ademais, o leitor pode abordar acerca da crítica da invisibilidade e do abandono dos idosos, principalmente, quando se tornam dependentes e precisam de cuidados especiais. O autor ressalta o descaso social em relação aos idosos, a falta de empatia e de atenção para com eles, que, muitas vezes, são deixados à própria sorte, sem o suporte necessário para garantir uma vida digna e confortável na velhice e isso os torna vulneráveis e isolados. A mensagem passada pelo autor é a de que os velhos são negligenciados e esquecidos. Inclusive, o leitor pode depreender e explicar o recurso linguístico utilizado – as personagens estão no anonimato, não são identificadas por nomes próprios, mas, por “inválidos”, “um”, “o outro”, “o primeiro”, “o amigo”, “o mais velho”, “segundo” – demonstrando compreensão plena e detalhada do texto. A crônica pode servir de convite à reflexão sobre a importância de se valoriza aqueles que estão próximos, os amigos; também, valorizar e cuidar dos idosos, que tanto contribuíram para a sociedade ao longo de suas vidas e, também, sobre as atitudes em relação aos idosos e pode servir de questionamento sobre como se pode melhorar a qualidade de vida deles, garantindo-lhes atenção, respeito e cuidados adequados.</p>

Fonte: A autora, 2023.

Quadro 8 - Informações-chave para análise do texto *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque

Níveis	INFORMAÇÕES QUE PODEM SER ENCONTRADAS NOS TEXTOS CLASSIFICADOS NESSE NÍVEL
Nível 1	<p>Referência da obra: BUARQUE, C. Chapeuzinho Amarelo. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1997. Apresentação: a obra foi escrita por Chico Buarque, um renomado cantor, compositor, dramaturgo e escritor brasileiro. O livro foi publicado originalmente em 1979, com seu projeto gráfico desenvolvido pela designer gráfica e jornalista Donatella Berlendis. Em 1997, foi relançado com ilustrações do chargista e caricaturista Ziraldo. A obra recebeu o selo de “Altamente Recomendável”, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e conquistou o Prêmio Jabuti da Câmara (CBL) na categoria Ilustração.</p> <p>Temas: medo, superação, coragem e imaginação</p> <p>Personagens principais: Chapeuzinho Amarelo e lobo.</p> <p>Resumo: A obra narra, de forma delicada e lúdica, a história de uma menina que tinha medo de tudo, de sair, de comer, de brincar, de dormir e até mesmo de sua própria sombra. O seu maior medo, porém, era do tal do lobo. Ela nem sabia se ele existia. Contudo, de tanto pensar, sonhar e esperar, um dia encontrou com ele. Esse lobo tinha as mesmas características do lobo da história de <i>Chapeuzinho Vermelho</i>, “carão”, “olhão”, “jeitão” de lobo e “principalmente um bocão”. Quando, finalmente, ela encontra com o lobo, perde o medo dele e, consecutivamente, enfrenta e perde todos os seus outros medos e começa a aproveitar sua vida. Em contrapartida, o lobo fica chateado por Chapeuzinho não ter mais medo dele e ele é quem começa a sentir medo da menina.</p>
Nível 2	<p>Percepção da intertextualidade: <i>Chapeuzinho Amarelo</i> é uma paródia da obra <i>Chapeuzinho Vermelho</i>, pois rompe com seu modelo: nesta o enredo suscita o medo e a história é contada às crianças a fim de que obedeçam aos pais, naquela, o medo é o elemento central da história.</p> <p>Depreensão do gênero: poema-narrativo – escrito em versos dispostos em estrofes/outras características: figuras de linguagem, rimas, métrica, musicalidade.</p> <p>Compreensão dos sentidos gerados no texto e comparação de informações do texto com conhecimentos externos: entendimento do sentido da repetição da palavra “não”, por exemplo. Percepção do uso da linguagem denotativa em uma interseção com a linguagem conotativa. Demonstração de que houve inferências de baixa complexidade.</p>

Nível 3	<p>Percepção do modo em que a história é narrada: valorizando o fazer poético. Demonstração de que foi capaz de localizar fragmentos de informações, relacioná-los e explicá-los: o uso das palavras “Chapeuzim” e “inteirim”, por exemplo, o uso das repetições – procedimentos de linguagem que tipificam o texto analisado – intenção estética (um poema, normalmente, apresenta essas características). Compreensão da relação entre as linguagens verbais e não verbais, explicando os sentidos dos usos.</p>
Nível 4	<p>Demonstração da utilização de um alto nível de inferência, percebendo, por exemplo as possíveis mensagens veiculadas em determinados trechos: a repetição em “[...] de tanto pensar no LOBO, / de tanto sonhar com o LOBO, / de tanto esperar o LOBO, / um dia topou com ele [...]” deixa transparecer a “voz” do produtor do texto em um discurso polifônico (crítica em relação ao medo demasiado/ uma pessoa pode temer tanto a algo, que esse algo acaba acontecendo). Explicação de certos usos, de certas escolhas do autor: o uso da palavra LOBO em caixa alta e depois em caixa baixa (lobo). O leitor demonstra que se valeu de conhecimentos formais ou públicos para formular hipóteses.</p> <p>Capacidade de compreender a crítica do autor e de avaliar o texto dele criticamente, apresentando argumentos em relação ao seu parecer, à sua avaliação da obra.</p>
Nível 5	<p>Demonstração de um alto nível de crítica ao texto lido, recorrendo a conhecimentos especializados: explicar, por exemplo, as representações das personagens, fazendo uma comparação com a sociedade.</p> <p>Percepção da crítica feita à subserviência do ser humano em relação ao medo demasiado, inclusive, ante as situações mais corriqueiras (como ocorria com Chapeuzinho Amarelo).</p> <p>Nesse nível, o leitor demonstra, também, autonomia leitora, sendo assim, poderia apresentar lições extraídas da história lida.</p> <p>Consegue depreender e explicar os recursos linguísticos utilizados: percepção de que o autor, por meio do seu produtivo trabalho com as palavras a partir de seu fazer poético e dos efeitos lúdicos, faz com que sua obra se diferencie de outras abordagens do conto tradicional. A valorização da linguagem produz um discurso com novos sentidos. Em <i>Chapeuzinho Vermelho</i>, a menina é ingênua e dominada, e o lobo é malicioso e dominador. Já em <i>Chapeuzinho Amarelo</i>, há uma inversão</p>

	<p>de posições no decorrer da história – a menina que era medrosa se torna forte e vencedora, e o lobo, que era assustador, torna-se vulnerável, medroso e vencido.</p> <p>Percepção, entendimento de que <i>Chapeuzinho Amarelo</i> é uma obra que, apesar de ser direcionada para o público infantil, traz importantes mensagens para todas as idades. Por meio de narrativa envolvente e das ilustrações coloridas, a obra convida o leitor a refletir sobre a importância de enfrentar seus medos, de encontrar coragem dentro de si mesmo e de explorar a imaginação como forma de superação e crescimento pessoal.</p> <p>Como são professores em formação, os alunos poderiam dizer em suas resenhas, por exemplo, que a obra <i>Chapeuzinho Amarelo</i> pode ser usada em sala de aula para estimular a criatividade e a imaginação das crianças, para promover a discussão sobre sentimentos a exemplo do medo, e, também, para trabalhar conceitos literários, como a estrutura narrativa, a construção de personagens e a linguagem poética. Por meio de atividades práticas, como dramatizações, criação de desenhos ou escrita de histórias, os professores podem explorar os temas e a linguagem presentes na obra, promovendo, assim, o desenvolvimento integral dos alunos.</p>
--	---

Fonte: A autora, 2023.

Quadro 9 - Informações-chave para análise do texto *O Menino e o Tuim*, de Rubem Braga

NÍVEIS	INFORMAÇÕES QUE PODEM SER ENCONTRADAS NOS TEXTOS CLASSIFICADOS NESSE NÍVEL
Nível 1	<p>Referência da obra: BRAGA, Rubem. O Menino e o Tuim. 2. ed. Rio de Janeiro – Galerinha Record, 2013. Apresentação: livro escrito por Rubem Braga, um dos maiores cronistas brasileiros. Único escritor da literatura brasileira a se destacar apenas como cronista, inclusive, recebeu o primeiro Prêmio Jabuti de Crônica da história. A crônica <i>O Menino e o Tuim</i> foi publicada originalmente, em 1958, com o título <i>História triste de tuim</i>. Em 1986, ganhou sua primeira edição para crianças, sendo publicada pela Quinteto Editorial, com desenhos de Denise Fraifeld e Fernando José Alzugui. No ano de 2013, foi publicada pela editora Galerinha, sendo ilustrada por Maurício Veneza. Já, em 2020, foi publicada uma nova edição pela Global Editora, dessa vez, com ilustrações de Alexandre Camacho.</p>

	<p>Temas: relação entre a criança e o seu bichinho de estimação, infância, amizade, atitudes do mundo dos adultos <i>versus</i> mundo das crianças, natureza, a perda de um animal de estimação.</p> <p>Resumo: A crônica conta a história de um menino que, durante suas férias na fazenda, encontrou três filhotes de tuim, mas somente um sobreviveu. O menino tornou esse tuim o seu bichinho de estimação. A ave vivia solta, voando em volta da casa da fazenda. O pai do menino, preocupado com o apego do filho ao passarinho, o alertou sobre a natural possibilidade de a ave ir embora com um bando de tuins. Explicou a ele que se não quisesse que isso acontecesse deveria prender o tuim. O passarinho continuou solto, mas, a partir desse dia, a criança passou a temer bando de tuins. Certo dia surgiu um bando de tuins e sua ave se foi. O menino chorou muito. Ficou muito triste. De repente, o passarinho retornou. Com o fim das férias, tiveram que decidir se levariam a ave para a cidade e a levaram. Na cidade, o tuim acabou voando e se perdendo. O menino procurou até o encontrar. Com medo de perder a ave novamente, cortou suas asas para que ela não ultrapassasse os muros de seu quintal. Com isso, ao aparecer um gato, a ave não pode voar e acabou sendo morta.</p> <p>Personagens: Menino, Tuim, pai, mãe e irmã.</p>
Nível 2	<p>Depreensão do gênero: crônica – narrativa breve, com um único conflito, com poucas personagens e que busca retratar o cotidiano e apresenta um tom mais crítico em relação ao conto.</p> <p>Demonstração de inferências de baixa complexidade: entender a expressão “criado no dedo” (o passarinho foi domesticado, virou bichinho de estimação); entender o porquê de a mãe e a irmã não aprovarem o tuim solto dentro de casa pelo fato de ele sujar tudo (porque elas que limpavam a casa) etc.</p>
Nível 3	<p>Demonstração de que conseguiu integrar partes do texto, explicando seus significados: a origem do medo do menino em relação ao bando de tuins, o raciocínio do Menino em relação a ir até o armazém etc.</p> <p>Percepção do modo em que a história é transmitida – tipificação do texto lido: literário, ratificando o seu propósito comunicativo (crítica apresentada de forma poética, considerando a estética desse gênero textual): com o objetivo de desenvolver o ponto de vista apresentado, o autor constrói o fio condutor da narrativa, reiterando o crescimento do apego, da relação, do amor da criança pelo</p>

	<p>seu bichinho que tem uma natureza contrária à domesticação e vai acrescentando informações que mostram que, no fim, essa situação não será exitosa. Além disso, o narrador é onisciente, isto é, há o uso do discurso indireto, mas, em alguns momentos, há o uso do discurso direto, o que torna a narrativa mais expressiva, mais viva, permitindo ao leitor sentir os fatos narrados de forma mais intensa.</p> <p>Compreensão da relação entre as linguagens verbais e não verbais, explicando os sentidos dos usos.</p>
Nível 4	<p>Demonstração de um alto nível de inferência, explicando a crítica do produtor do texto e analisando conforme seu posicionamento de leitor crítico. Um exemplo é o seu posicionamento ante a situação de se tirar um animal silvestre de seu habitat; outra é a alteração da natureza do animal (cortar as asas, deixando-o vulnerável); a situação dos pais deixando a criança levar a ave para a grande cidade etc.</p> <p>Uso de conhecimentos formais públicos para levantar hipóteses sobre o texto e avaliá-lo criticamente como, por exemplo, o conhecimento da lei sobre caçar, apanhar, utilizar espécimes da fauna silvestre sem a devida permissão.</p>
Nível 5	<p>Demonstração de um alto nível de crítica ao texto lido, recorrendo a conhecimentos especializados: por exemplo, explicar, avaliar e criticar a escolha das personagens mãe e irmã não aprovarem o Tuim dentro de casa, uma vez que ele a sujava toda.</p> <p>Explicação e avaliação da mudança de título <i>História triste de tuim</i> para <i>O Menino e o Tuim</i>; e, também, o fato de o menino não ter um nome, ser chamado de Menino, inclusive, com a inicial maiúscula, a fim de mostrar que equivale a um nome próprio: esse uso serve para dizer que o menino dessa história poderia ser qualquer um outro – representa as várias crianças que tem um animalzinho de estimação, o que aconteceu com ele poderia ter acontecido com outras crianças.</p> <p>O leitor demonstra sua autonomia leitora apresentando, por exemplo, lições extraídas da história lida. Como futuros professores, os alunos, poderiam dizer, em suas resenhas, que a obra <i>O Menino e o Tuim</i>, entre outras possibilidades, pode ser usada em sala de aula para trabalhar com as crianças, no sentido de prepará-las para lidar com situações e sentimentos que enfrentarão na vida: tristeza, perda, dor, luto etc.</p>

Considerando que o objetivo geral desta pesquisa é analisar o desenvolvimento do letramento em leitura de alunos de turmas do 1º ano do Ensino Médio - Curso Normal, foi preciso comparar, por meio de suas produções textuais, seus desempenhos antes e depois da proposta de intervenção. Por isso, depois que as produções de cada grupo (grupos: produções diagnósticas, resenhas iniciais e resenhas finais) foram categorizadas, foi realizada, manualmente, a contagem para saber o quantitativo de produção por categoria (nível de letramento em leitura) e, para se chegar à porcentagem de cada uma, foi feita uma regra de três simples. Conhecer as porcentagens de cada categoria possibilitou saber em que níveis de letramento em leitura a maioria dos alunos estava em cada etapa do desenvolvimento do processo de letramento e, assim, se pôde verificar em que níveis de leitura o grupo de alunos estava antes, durante e depois de eles serem submetidos à proposta de intervenção. No próximo capítulo, são apresentadas as análises realizadas, a partir dos critérios aqui descritos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

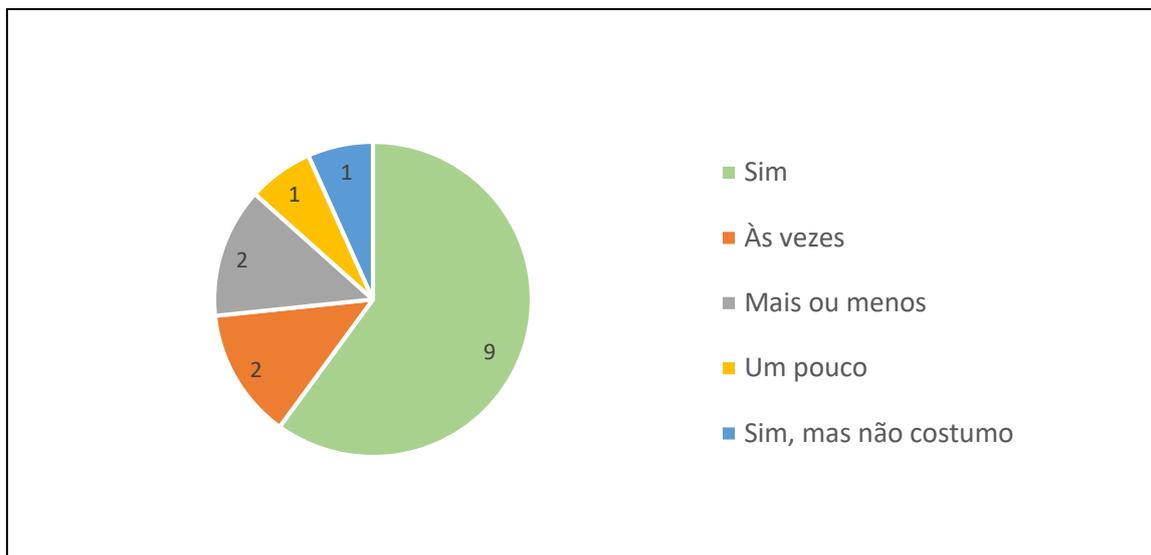
Neste capítulo, as análises geradas por meio dos dados coletados, segundo os critérios descritos no capítulo 3, são apresentadas, assim como os resultados da pesquisa realizada, a fim de se conhecer o perfil leitor dos alunos que ingressam no Curso Normal – Médio (alunos participantes desta pesquisa) são expostos. Seguem as análises das produções diagnósticas, as análises interpretativas do poema *Retrato* e da crônica *Dois velhinhos*. Além dessas, são apresentadas as análises das respostas às questões formuladas baseadas nos níveis de letramento em leitura. Por fim, são apresentadas as análises comparativas entre as resenhas iniciais e finais e a discussão dos resultados.

4.1 Perfil leitor dos alunos que ingressam no Curso Normal – Médio

Com o propósito de se conhecer o perfil leitor dos alunos participantes desta pesquisa (os quinze que foram selecionados por terem feito todas as atividades necessárias a esta pesquisa), inicialmente, dez (10) questões foram feitas (cf. p. 85 - atividade 1), que foram repetidas aqui para a comodidade do leitor. A seguir, são disponibilizados gráficos que expõem quantitativamente as respostas dos alunos às 10 perguntas.

A primeira pergunta foi: “Você gosta de ler?”. As respostas dadas foram as seguintes: “um pouco”, “às vezes”, “sim”, “mais ou menos” e “sim, mas não costumo”. Pode-se conferir o gráfico abaixo que expõe a quantidade das respostas dos alunos.

Gráfico 1 - Respostas da 1ª questão



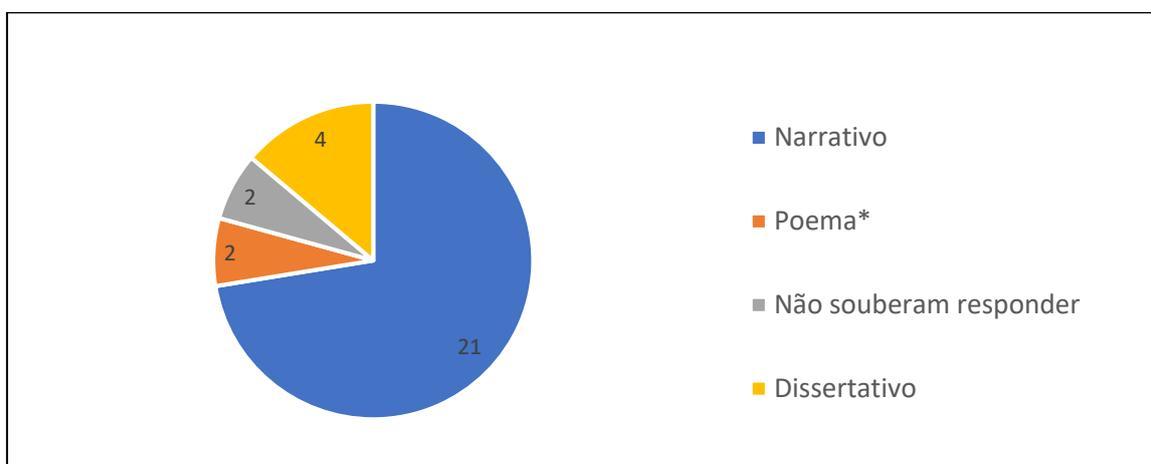
Fonte: A autora, 2023.

A partir dessas informações, constata-se que um pouco mais da metade dos alunos envolvidos na pesquisa, nove (9), responderam, com certeza, gostar de ler e os outros seis (6), apesar de terem hesitado, ou seja, não foram diretos, afirmando “sim” ou “gosto”, não expressaram a negação. Entretanto, as respostas da terceira questão revelam que há uma preterição dos alunos pela leitura. Provavelmente, alguns alunos sentiram-se envergonhados em responder que não gostavam de ler.

A segunda pergunta foi: “O que você gosta de ler/tipos de textos lidos?”. As respostas dadas foram estas: “romances adolescentes”, “romances” (2 alunos), “documentário”, “não sei”, “documentário e suspense”, “suspense, terror, fantasia, ficção”, “livro de filmes”, “crônicas”, “romances e bíblia”, “romance e agora estou começando a gostar de poemas”, “romance e livros cristãos”, “poemas, biografias, artigos de opinião, casos criminais etc.”, “como eu disse, não costumo, já peguei para ler alguns, mas foi bem pouquinho” e “história da arte, biografias de artistas, sobre a Grécia antiga, alguns livros de fantasia e ler sobre design gráfico pra (sic) completar com que eu aprendo no curso”.

Objetivando reunir os dados sobre o tipo de texto mais lido pelos alunos, as respostas que eles deram, citando os gêneros textuais, foram representadas no gráfico, a seguir, separadas por sua classe de tipologia textual. Destaca-se que o gênero textual poema, por sua possibilidade de se enquadrar em mais de um tipo textual: narrativo (poema-narrativo), descritivo (poema-descritivo) etc. foi arrolado na legenda do gráfico junto com os outros tipos de texto, apesar de ser um gênero e se entender que, normalmente, quando se remetem ao poema, os alunos referem-se ao poema lírico.

Gráfico 2 - Respostas da 2ª questão

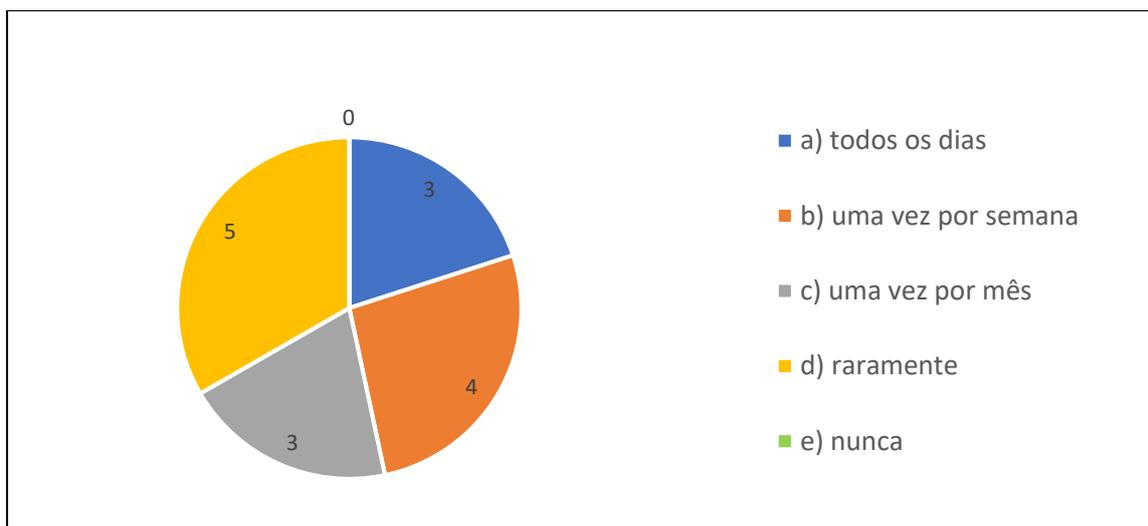


Fonte: A autora, 2023.

De acordo com os dados, a maioria dos alunos preferem ler textos narrativos, pois das 29 respostas dadas (alguns alunos citaram mais de um gênero), 72,4% delas referem-se a gêneros do tipo narrativo. Contudo, cabe destacar que a maioria dos gêneros citados estavam sendo trabalhados em aulas, ou seja, alguns alunos não costumam ler tais gêneros em “seu tempo livre”, por escolha própria de leitura, mas leem porque são direcionados pelos conteúdos das disciplinas em curso. Isso se confirma, inclusive, com as respostas da próxima questão. Além disso, os gêneros do tipo narrativo são os mais trabalhados na escola, logo são os gêneros que os alunos mais têm contato, por isso, são os mais citados por eles. Se a escola não trabalhar com uma diversidade de textos, com gêneros de outras tipologias textuais, provavelmente, esses alunos serão privados de tais conhecimentos, pois, dificilmente, trabalharão outros tipos de textos fora da escola.

A terceira questão foi esta: “Com que frequência você gosta de ler? a) todos os dias / b) uma vez por semana / c) uma vez por mês / d) raramente / e) nunca”. As respostas podem ser conferidas no gráfico abaixo.

Gráfico 3 - Respostas da 3ª questão

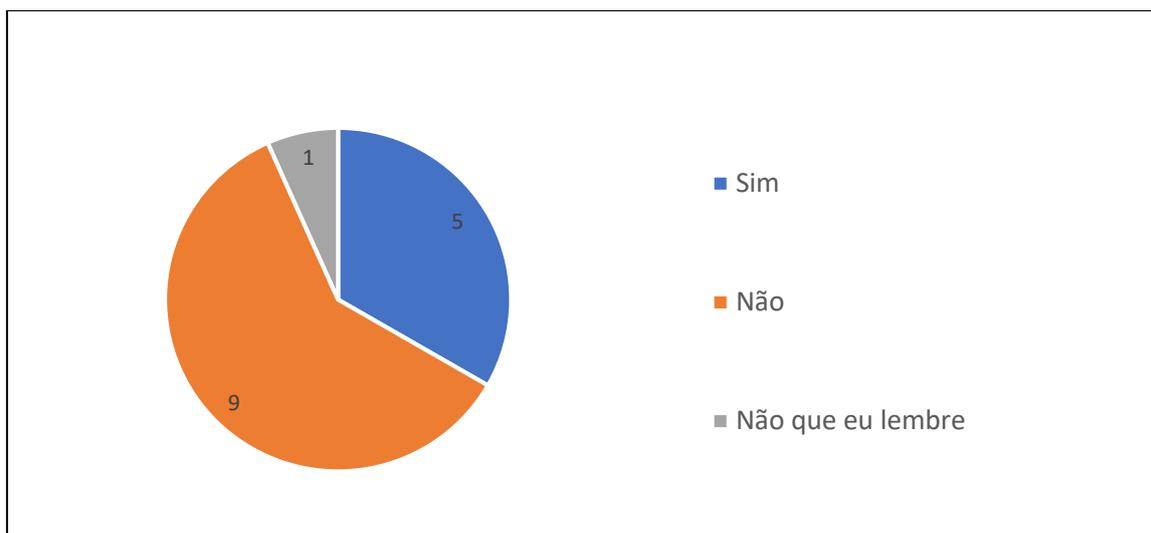


Fonte: A autora, 2023.

Perguntados na primeira questão se gostavam de ler, a maioria dos alunos responderam “sim”, mas, de acordo com os resultados observados no gráfico 3, a maioria dos alunos responderam gostar de ler “raramente”, ou seja, há uma incoerência entre suas respostas. Isso evidencia que a leitura não é uma prioridade para eles. Esses alunos têm acesso à internet, teriam como ler obras disponibilizadas na rede. No entanto, sobre os motivos dessa infrequência em relação ao hábito de leitura, os alunos relataram preferir usar o *smartphone* para jogar nos aplicativos, acessar às redes sociais, gravarem vídeos no *TikTok* etc. a ler. Provavelmente, esses alunos não foram estimulados a desenvolver o gosto pela leitura.

A quarta pergunta foi a seguinte: “Você já leu alguma obra/livro exclusivamente para fazer uma avaliação? Se lembrar qual foi o livro, diga o nome.”. A maioria dos alunos respondeu “não”. Dos que responderam “sim”, só um aluno lembrou o título do livro: *A culpa é das estrelas*.

Gráfico 4 - Respostas da 4ª questão

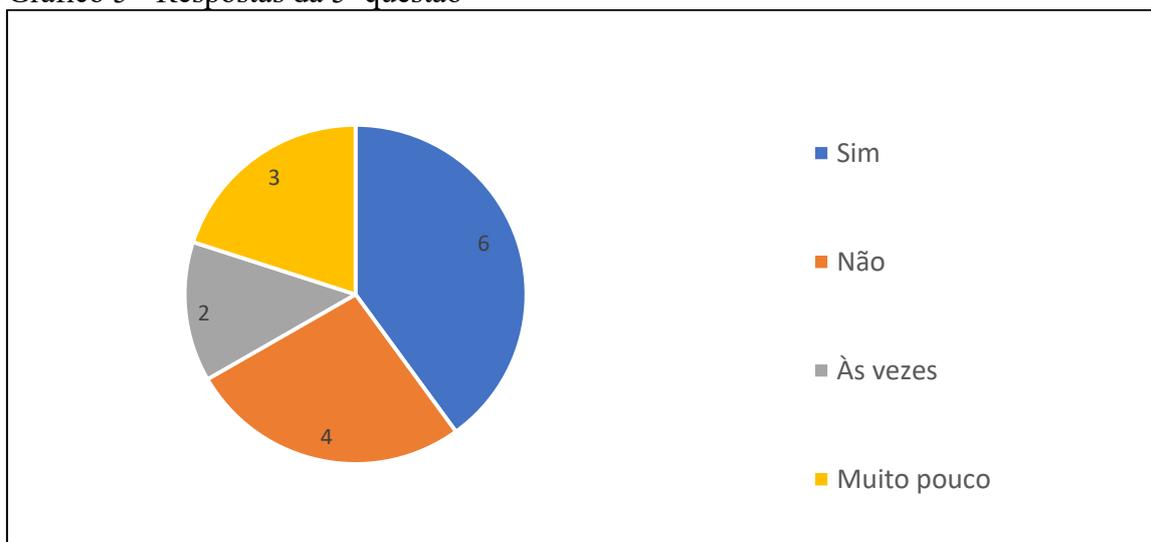


Fonte: A autora, 2023.

Os resultados comprovam que as atividades com leitura, como é considerada nesta pesquisa, focando em níveis de letramento em leitura, não são prioridade, pois esses alunos vieram de diferentes escolas e, conforme disseram, praticamente a leitura não era trabalhada. Alguns mencionaram que somente na Educação Infantil e/ou nas Salas de leitura, mas não como ela está sendo tratada aqui (considerando todos os cinco processos de proficiência em leitura). No caso, o trabalho era voltado para oralização (Leitura em voz alta) para verificar se aprenderam a “ler” (decodificar).

A quinta pergunta foi: “Quando você era criança costumava ouvir histórias?”. Dos quinze (15) alunos, seis (6) responderam “sim”; os demais dividiram-se em quatro (4), respondendo “não”, dois (2), “às vezes”, e três (3), “muito pouco”, conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 5 - Respostas da 5ª questão

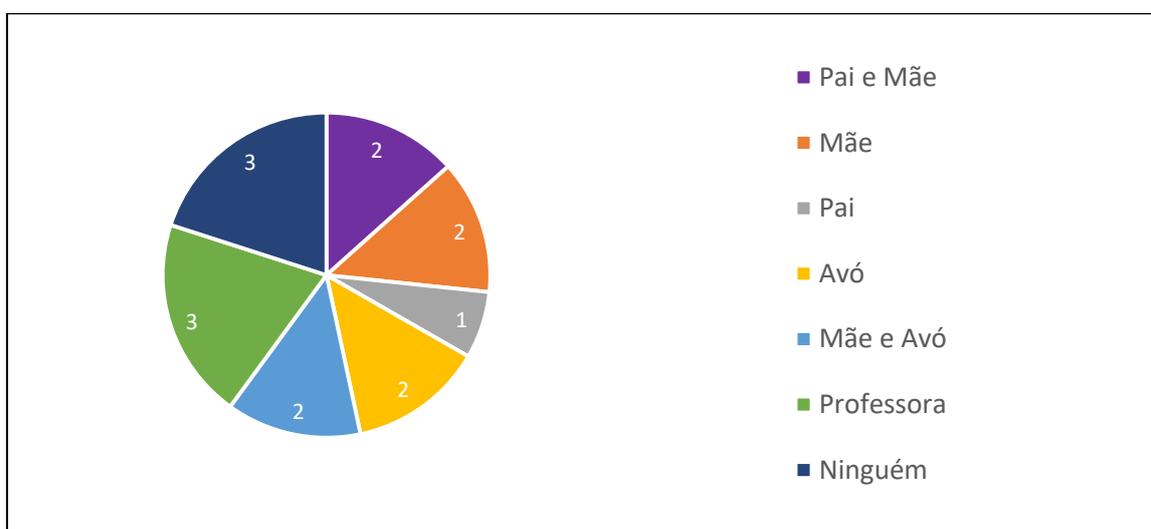


Fonte: A autora, 2023.

Esses dados podem comprovar a primeira hipótese aventada, que os alunos não foram estimulados a desenvolver o gosto pela leitura quando mais novos. Dos seis (6) alunos que responderam que ouviam histórias quando criança, três (3) são os alunos que responderam que gostam de ler e leem todos os dias e os outros três (3) são os que gostam de ler, pelo menos, uma vez na semana. Isto é, quando as crianças são estimuladas a ler e desenvolvem o gosto pela leitura, normalmente, quando crescem mantêm esse gosto, esse hábito de ler.

A sexta pergunta foi a seguinte: “Quem contava essas histórias para você?”. As respostas estão disponibilizadas no gráfico abaixo.

Gráfico 6 - Respostas da 6ª questão



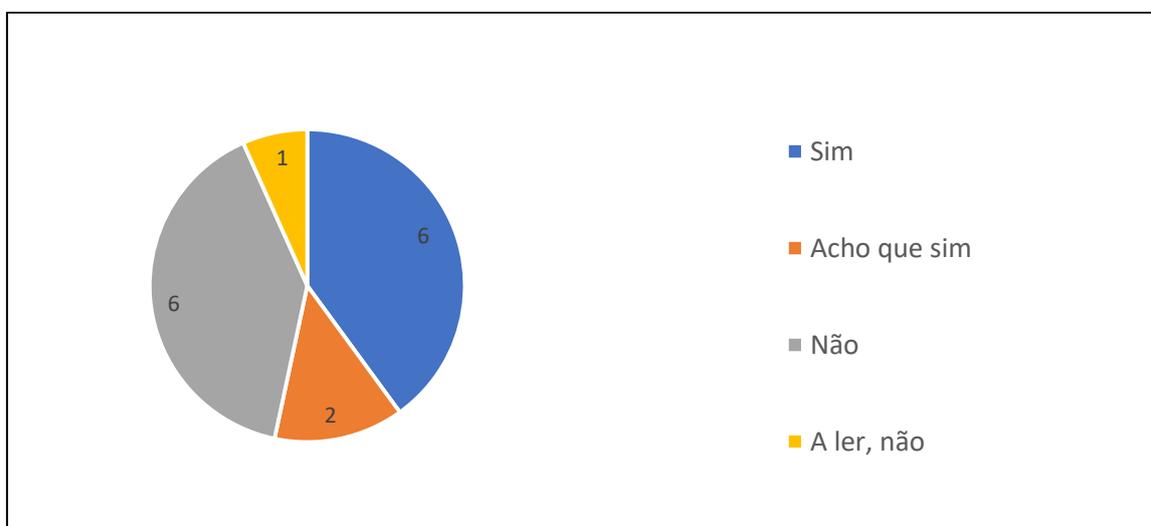
Fonte: A autora, 2023.

Observando as respostas expostas por meio do gráfico, pode-se verificar que os pais, os avós (no caso dessas respostas, as avós) e as professoras são sujeitos importantes na iniciação da leitura de forma prazerosa, como diz Pennac (1993). Tanto é que os alunos que não ouviam histórias quando crianças foram os que responderam na primeira questão que gostam de ler pouco e às vezes. Cabe destacar, também, que os dois maiores percentuais correspondem à “professora” e a “ninguém”, cada um com 20%. Isso significa que, de fato, considerando esse recorte, há crianças que não são estimuladas a ler, a gostarem da leitura. Significa, ainda, que o espaço escolar, na figura do professor, muitas vezes, constitui o único espaço onde a criança/o aluno terá contato com os textos literários. Por isso, a relevância dos docentes na função de promotores da leitura literária.

Como Brenman (2012) defende, o docente, por meio da mediação, com o uso de sua voz, pode fazer com que o aluno que queira ultrapasse barreiras, limites, dê lugar à criatividade e se torne um leitor ativo a depender das práticas pedagógicas no espaço escolar.

A sétima pergunta foi esta: “Você se sente preparado para ensinar uma criança a ler?”. Houve um empate das respostas “sim” e “não”. Seis (6) alunos responderam “sim” e seis (6) responderam “não”, conforme se pode ver no gráfico a seguir.

Gráfico 7 - Respostas da 7ª questão



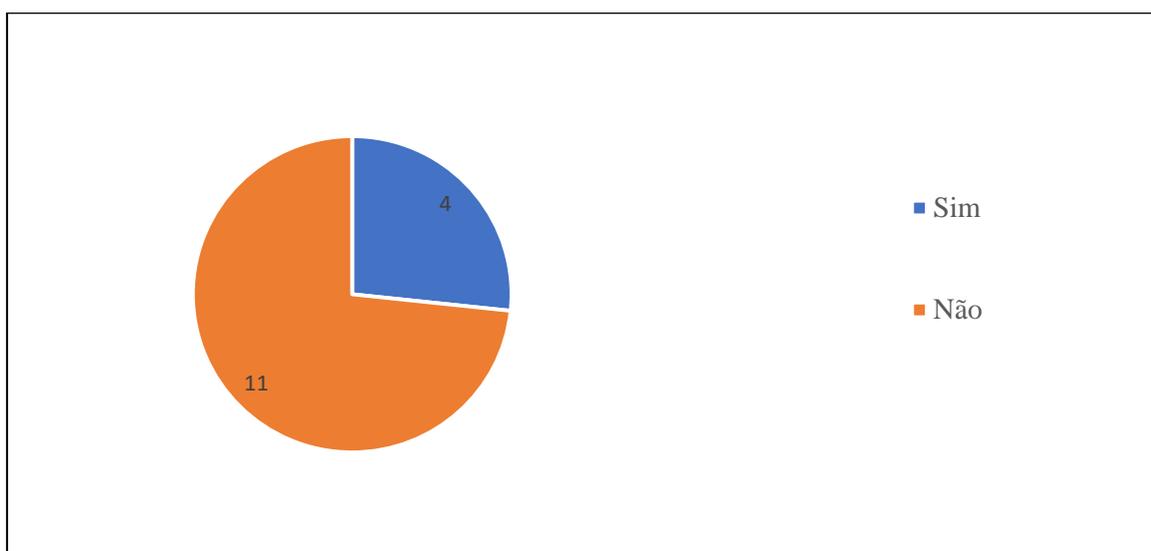
Fonte: A autora, 2023.

Os seis alunos que responderam “sim” explicaram que eles se sentiam preparados para “alfabetizar”, ou seja, consideraram “ler” sinônimo de “decodificar”. Uma das alunas, ao responder, esclareceu que não foi perguntado sobre “alfabetizar”, por isso ela respondeu que não se sentia preparada (sua resposta foi: “a ler, não”), pois entendia que saber ler está para

além de decodificar. Os outros alunos que responderam “acho que sim” e “não” confirmaram que, ao responder, também, pensaram no processo de alfabetização. Os alunos expuseram que sentem dificuldade para ler alguns textos, principalmente os de Literatura, logo, não conseguiriam ensinar o que eles mesmos ainda não aprenderam. Sendo assim, de acordo com o que expuseram, são necessárias práticas leitoras, a fim de capacitar, instrumentalizar esses professores em formação, pois se eles mesmo não aprenderem as estratégias, as técnicas, não poderão ensinar seus futuros alunos a lerem. Para que formem leitores, é preciso que antes eles próprios se tornem leitores. Eles, como futuros mediadores, serão a ponte entre seus alunos e os textos.

A oitava pergunta foi a seguinte: “Você teve alguma disciplina que trabalhasse só com a leitura (com textos)?”. As respostas estão representadas no gráfico abaixo.

Gráfico 8 - Respostas da questão 8



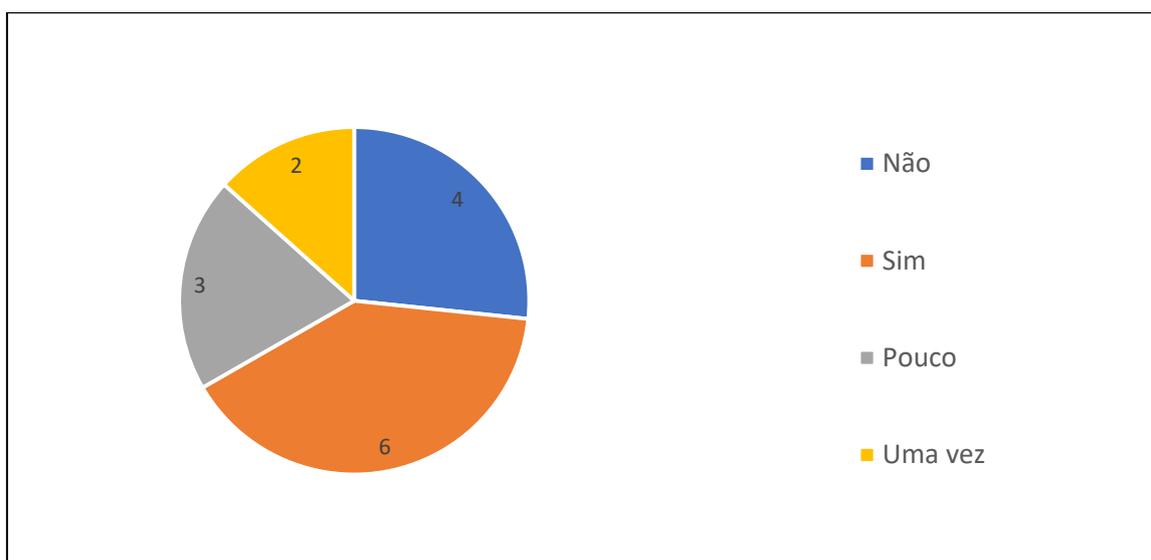
Fonte: A autora, 2023.

A maioria dos alunos, onze (11), ou seja, 73,3% responderam que não tiveram. Desses, dois (2) responderam “não, só nas aulas de Literatura”; outros dois (2) disseram “não, só em Português”; e sete (7) responderam somente “não”. Dos quatro (4) alunos que responderam “sim”, um (1) disse “sim, na fase de alfabetização”; um (1) respondeu “sim, mais ou menos, foi na disciplina de Produção Textual”; um (1) respondeu “sim, na aula de Contação de História” (disciplina que estava cursando no momento); e um (1) disse somente “sim”. Conforme os alunos explicaram, tiveram aulas para treinar a decodificação e/ou para fazerem exercícios de compreensão textual (retirar informações explícitas do texto). Esses dados comprovam que o conteúdo referente à leitura, ao seu ensino e à sua aprendizagem, geralmente, fica a cargo dos

professores de Língua Portuguesa. Mas, ainda assim, em muitas escolas, essa leitura não é trabalhada de uma forma mais aprofundada, ou seja, com o ensino das estratégias, com base nos níveis de letramento em leitura, o que se faz, muitas vezes, é um trabalho restrito à decodificação.

A nona pergunta foi esta: “Você lê livros literários? Quando foi a última vez? Se lembrar, diga o nome do livro.”. As respostas podem ser vistas no gráfico a seguir.

Gráfico 9 - Respostas da 9ª questão

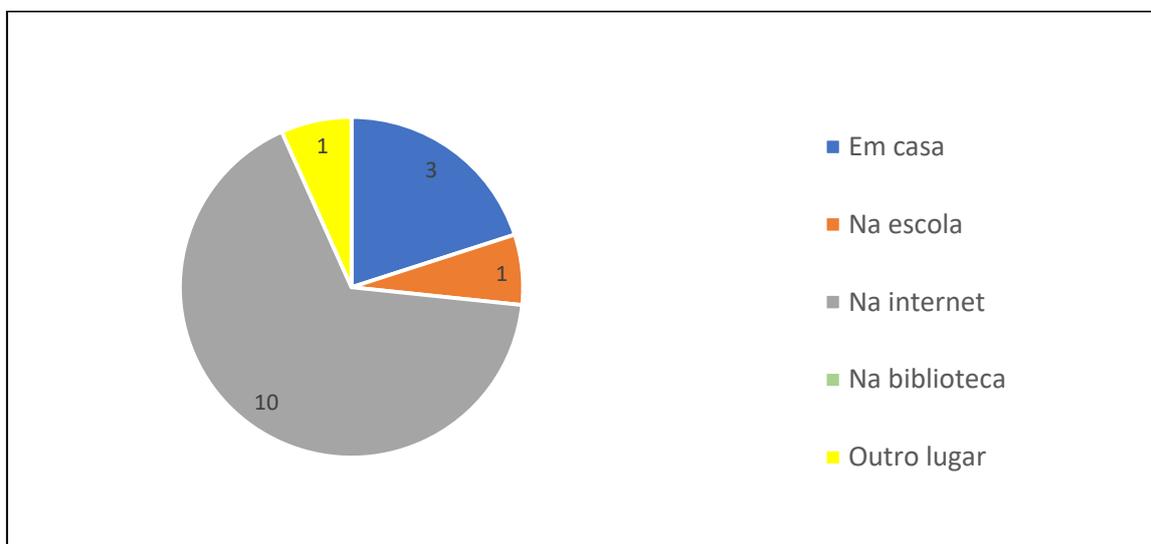


Fonte: A autora, 2023.

Das respostas dadas, somente seis (6) alunos disseram “sim”. Um (1) disse que a última vez foi na semana passada e o título do livro é *O menino que descobriu o vento*. O segundo disse que não lembrava quando e não lembrava também qual foi o livro, só que foi pedido pela escola. O terceiro disse que foi há três (3) dias e o título do livro é *Fogo e Sangue*, de George R. R. Martin. O quarto disse que foi na semana passada, *Dom Casmurro*. O quinto disse que foi há um mês e o título do livro é *Cadu e Mari*. E o sexto disse que foi há uma semana, leituras pedidas pelos professores. Destes seis (6), três (3) confirmaram que foram livros propostos em aula pelo professor. Os dados apontam para a falta de hábito da maioria dos alunos em relação a lerem textos literários. Uma aluna respondeu que leu uma obra literária somente uma vez na vida, porque fazia parte de uma avaliação da escola. Isso comprova, por um lado, a preferência dos alunos pelos jogos, pelas redes sociais, como visto na questão 3, e, por outro, o papel fundamental da escola, dos professores na função de promotores da leitura literária, conforme tratado na questão 6, uma vez que a maioria, quando leu livro literário, leu porque foi uma exigência de alguma disciplina.

Por fim, a décima pergunta foi: “Onde você tem mais acesso a livros/leitura? a) em casa/ b) na escola / c) na internet / d) na biblioteca / e) outro lugar...qual? -----”. As respostas podem ser conferidas no gráfico abaixo.

Gráfico 10 - Respostas da 10ª questão



Fonte: A autora, 2023.

Conforme se pode verificar no gráfico acima, a maioria dos alunos, dez (10), respondeu “na internet”; três (3) alunos, que são os que costumavam ouvir histórias quando eram crianças, responderam “em casa”, pois têm alguns livros físicos, conseguem comprar por ser uma de suas prioridades; um (1), disse “outro lugar, porque troco livro com amigos”; e um (1), respondeu “na escola”. Nenhum aluno mencionou a biblioteca. Por um lado, isso aponta para a dificuldade que os alunos têm de acesso a livros impressos, ou seja, os livros são caros, nem todos têm condições de comprar e, em muitas escolas, não há biblioteca, por outro, como já dito, ao analisar a terceira questão, os alunos têm acesso à internet e poderiam ler várias obras disponibilizadas, se quisessem. Dessa forma, pode-se dizer que falta investimento do Governo, da escola, falta incentivo em casa, mas, também, falta mais interesse por parte de muitos alunos.

4.2 Análise das produções diagnósticas

A fim de se alcançar o objetivo geral, que é analisar o desenvolvimento do letramento em leitura em turmas do 1º ano do Curso Normal - Ensino Médio, primeiramente, buscou-se identificar o nível de letramento em leitura dos alunos, antes de iniciar a intervenção pedagógica. Para tanto, as produções diagnósticas, as análises interpretativas dos textos *Retrato*

e *Dois velhinhos*, foram escritas e analisadas. De acordo com o levantamento realizado, o nível de letramento em leitura dos alunos participantes da pesquisa não ultrapassou o nível 2 (compreende o texto globalmente) antes da intervenção realizada (cf. tabela 2). Das trinta (30) produções diagnósticas selecionadas⁸, não houve produção em que o aluno não conseguisse escrever o texto ou que escrevesse algo que não correspondia ao que estava posto no texto fonte, vinte e seis (26) produções, 86,7%, correspondem ao nível 1 (produção textual que aborda o assunto do texto fonte, mas sem desenvolvê-lo, com informações isoladas) e quatro (4), 13,3%, correspondem ao nível 2 (produção textual que, além de abordar o tema principal do texto fonte, demonstra que houve compreensão das relações entre as informações contidas dentro e fora do texto, com inferências de baixa complexidade, possibilitando, assim, explicações de sentidos de trechos específicos, ainda que tais informações não estejam expressas), conforme se passa a descrever e a analisar a partir dos exemplos a seguir.

Tabela 2 - Nível de letramento em leitura dos alunos nas produções diagnósticas

Produções diagnósticas			
Classificação	Textos		Total
	“Retrato” (n) / (%)	“Dois velhinhos” (n) / (%)	
Nível 1	13 / 43,3%	13 / 43,3%	26 / 86,7%
Nível 2	2 / 6,7%	2 / 6,7%	4 / 13,3%
Total	15 / 50%	15 / 50%	30 / 100%

Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 1 – Produção diagnóstica referente ao texto *Retrato* classificada como nível 1

Retrato fala sobre uma pessoa que ao ver o seu retrato antigo não é mais como antes e acabou ficando perdida, após não se reconhecer no espelho, arrependida por esta mudança tão simples, tão certa e tão fácil. (transcrição da produção textual do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

⁸ Uma produção inicial de cada uma das duas obras analisadas dos quinze alunos participantes, totalizando, assim, trinta (30).

Exemplo 2 – Produção diagnóstica referente ao texto *Dois velhinhos* classificada como nível 1

Dois velhinhos: “Dois velhinhos” é um conto onde disserta a história de dois velhinhos que estão ‘presos’ em um asilo. Um deles fica a vista da janela e o outro não. Porém o que está a janela inventa visões não existentes e as descreve para o que não está. O mesmo se frustra ao ver que havia apenas um muro. E não se sabe ao certo o porque disso. (transcrição da produção textual do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Os textos do primeiro e do segundo exemplos receberam a classificação de nível 1. Apesar de os alunos terem reproduzido partes do texto fonte, sem explicá-las, ou seja, não conseguiram escrever uma análise interpretativa, eles selecionaram a ideia principal do texto.

O texto do primeiro exemplo, inclusive, apresenta informações equivocadas, como, por exemplo, na parte em que é mencionado “ao ver o seu retrato antigo”. Da forma que está posta parece que o eu-lírico pegou, de fato, uma fotografia de um tempo em que era mais jovem e, por não estar como era na época em que tirou a foto, sente-se perdido. Assim, o aluno escreveu algo que não correspondia ao que estava posto no texto fonte, mas conseguiu destacar a parte principal do texto. Além disso, cabe destacar que é consenso que, para quem não está acostumado a ler e, principalmente, não está habituado a ler textos literários, a leitura de poemas constitui-se uma atividade difícil.

Na sequência, é apresentado mais um exemplo de produção diagnóstica, também, classificada como nível 1, porém um pouco mais detalhada, porque o aluno destaca um tema importante abordado na obra: a inveja

Exemplo 3 – Produção diagnóstica referente ao texto *Dois velhinhos* classificada como nível 1

O texto fala sobre dois velhinhos que conviviam juntos em um asilo. Um dos velhinhos tinha muita inveja do outro pelo fato de ele ter acesso a única janela do quarto, só que o seu amigo de quarto mais velho acabou morrendo e ele ficou feliz porque agora ele ficaria do lado da janela que ele tanto queria. (transcrição da produção textual do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

O aluno que escreveu o texto do terceiro exemplo fez um simples resumo apresentando o assunto do texto, a vida de dois velhinhos num asilo, mas diferentemente do outro exemplo apresentado sobre esse texto, aponta um dos temas principais, a inveja que um velhinho sente do outro, e mencionou o porquê da inveja; destacou outra informação importante: a felicidade

de um dos velhinhos com a morte do outro, porque, assim, ficaria próximo à janela. Essas informações possibilitam ao seu leitor saber sobre o que o texto trata, mas, por não ter desenvolvido mais sua análise, a análise desse aluno, também, foi classificada como nível 1.

A seguir, são apresentados mais três exemplos, 4, 5 e 6, com produções diagnósticas, mas classificadas como nível 2 (além de apresentar a ideia principal do texto fonte, a compreensão das relações de suas informações, apresenta, também, explicações de trechos limitados do texto a partir de inferências de baixa complexidade).

Exemplo 4 – Produção diagnóstica referente ao texto *Retrato* classificada como nível 2

Durante todo o texto, ela aparentemente demonstra que houve uma grande mudança na saúde física e psicológica da autora a um nível que ela aparentemente não se reconhece mais. No primeiro trecho, ela vê mudança no seu rosto, que antes provavelmente era bem animado e alegre. No segundo trecho, ela se vê magra, sem forças e com o coração bem fechado, que não sente mais dor. Que antes provavelmente eram bem fortes e seu coração bem aberto e emotivo. No terceiro trecho, ela diz ‘Eu não dei por esta mudança’, provavelmente foi algo que veio com o tempo. Ao dizer “Em que espelho ficou perdida minha face”, ela tem dúvidas, e também não tem certeza de como ficou assim. (transcrição da produção textual do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 5 – Produção diagnóstica referente ao texto *Retrato* classificada como nível 2

O texto de Cecília Meireles, diz sobre mudanças, e como a autora se sente em relação à isso. Todo o texto são sobre as suas lembranças antigas, de como a mesma não tinha aqueles olhos vazios, e que sente falta dos seus olhos cheios de vida. Parece que ela se tornou outra pessoa, e que essa nova mulher não faz com que ela se sinta amada, removendo sua auto-estima e vontade de viver. O título retrato resume todo o texto, que diz como ela se sente como seu retrato.

É um texto melancólico e existencialista, no trecho, “Em que espelho ficou perdida a minha face?” também resume o texto, mostrando que ela se sente irreconhecível. (transcrição da produção textual do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 6 – Produção diagnóstica referente ao texto *Dois velhinhos* classificada como nível 2

Sinceramente custei um pouco para entender porém lendo e lendo novamente, entendo que o segundo velhinho tinha tanta inveja do mais velho que não dava valor a nada que ele lhe

dizia, pois ele não se contentava em ouvir as belas coisas que lhe falara ele queria o mesmo que ele, ver.

Mas quando o mais velho morreu o segundo não via a hora de poder ver pela janela, pois agora era sua vez, mas ao olhar, ele viu nada além de um beco cheio de lixo, ou seja, o primeiro sempre via provavelmente a mesma coisa, mas queria sempre alegrar seu companheiro, mas o segundo estava tão cego pela inveja, que só percebeu que ele tinha que ter dado valor a tudo aquilo que ele ouvia, pois agora que vê, percebe a falta de seu amigo.

As vezes, o que você mais deve dar valor esta bem do seu lado, basta você notar!
(transcrição da produção textual do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

No quarto exemplo, o texto apresenta algumas informações isoladas, mas necessárias para a sua compreensão. O aluno que o escreveu conseguiu depreender o tema principal, mudança física e psicológica, e escreveu sobre o assunto do poema. Seu texto, praticamente, apresenta características do nível 1, mas como conseguiu realizar inferências de baixa complexidade, sua produção foi classificada como nível 2.

O texto do quinto exemplo evidencia que o aluno que o escreveu, além de depreender o tema principal, a mudança, foi capaz de explicar o significado de um trecho limitado do poema. Explica que o título funciona como uma espécie de resumo de todo o texto, uma vez que este retrata seu estado atual: “O título retrato resume todo o texto, que diz como ele se sente”. Em seguida, o aluno classifica o texto como melancólico e existencialista, destaca o último verso e afirma que este verso também resume, porque “ela se sente irreconhecível”. Sendo assim, além de realizar inferências de baixa complexidade, o aluno conseguiu compreender as relações entre as informações contidas no texto e, assim, identificar sua ideia principal, por isso seu texto foi classificado como nível 2.

O aluno que escreveu o texto do sexto exemplo, assim como o anterior, conseguiu depreender o tema principal, a inveja. Compreendeu as relações entre as informações contidas no texto como, por exemplo, demonstrou que o velhinho que não tinha acesso à janela estava ansioso para ocupar tal posição (perto da janela), pois diz: “o segundo não via a hora de poder olhar pela janela, pois agora era sua vez”. Além disso, conseguiu explicar o significado de um trecho limitado do texto, realizando inferências de baixa complexidade: “o primeiro sempre via provavelmente a mesma coisa”. Entretanto, assim como o aluno que escreveu o texto do exemplo 5 não avança, não se vale de processos de manipulação das informações acessíveis, como comparação, contraposição ou categorização; não relaciona os procedimentos de

linguagem que tipificam o gênero textual, reiterando seu propósito comunicativo, por exemplo (o que caracterizaria o nível 3), seu texto foi classificado como nível 2 também.

De acordo com o que já foi analisado, pode-se afirmar que os alunos têm muita dificuldade de compreensão, a começar pelo que eles deveriam realizar. Porque foi explicado a eles que deveriam escrever um texto (não foi estipulado nem máximo nem mínimo de linhas) com início, meio e fim, explicando ao leitor o que determinado texto aborda, o que eles entenderam acerca do texto e, para isso, deveriam explicar trechos do texto, por exemplo. Poucos alunos tentaram fazer uma contextualização. Eles não fizeram um planejamento para escrever seus textos. Os alunos simplesmente escreveram aquilo que lhes veio à mente. Praticamente, todos partiram do pressuposto de que seus leitores (no caso, consideraram a professora) conheciam os textos.

No texto do sexto exemplo, classificado como nível 2, o aluno inicia comentando sobre sua dificuldade e, em seguida, começa escrevendo sobre “o segundo velhinho”, ou seja, não contextualizou. Apesar de esse aluno ter compreendido o tema, pode-se constatar que ainda não foram desenvolvidas algumas habilidades (introdução, por exemplo) que o ajudarão a compreender melhor o texto e, conseqüentemente, a escrever melhor.

Após as análises das produções diagnósticas (análises interpretativas dos textos *Retrato e Dois velhinhos*), foram analisadas as resenhas iniciais das obras-alvo, *Chapeuzinho Amarelo* e *O Menino e o Tuim*, que também são diagnoses, pois, além de serem usadas para confirmar o nível de letramento em leitura dos alunos, servem para verificar o que os alunos já sabem (ou não) acerca do gênero que devem escrever, neste caso, o gênero resenha. Entretanto, como se realizou uma análise comparativa das resenhas iniciais e finais, a fim de evitar que o texto fique repetitivo, na próxima seção, são apresentadas as análises da atividade 4, questões de compreensão/interpretação das obras-alvo, formuladas baseadas nos níveis de letramento em leitura, proposto por Tedesco (2012), e, em seguida, na seção 4.4, as análises das resenhas iniciais são apresentadas num comparativo com as resenhas finais. Adianta-se que, nas resenhas iniciais, confirmou-se que os alunos não ultrapassaram o nível 2 de letramento em leitura e constatou-se que eles ainda não sabiam escrever uma resenha, de fato.

4.3 Análise das respostas às questões formuladas baseadas nos níveis de letramento em leitura

Conforme discriminado no capítulo 3, neste estudo foram analisadas as produções de 15 alunos. Eles responderam a duas atividades com questões de compreensão/interpretação das obras-alvo, cada uma com 10 questões, uma atividade sobre a obra *Chapeuzinho Amarelo* (cf. p. 86-87- atividade 4) e a outra sobre a obra *O Menino e o Tuim* (cf. p. 87-88 - atividade 4), totalizando um número de 300 respostas dadas às questões formuladas baseadas nos níveis de letramento em leitura.

Essas questões foram formuladas com o propósito de trabalhar com uma abordagem textual que explorasse todos os cinco níveis de letramento em leitura, partindo da explicitude da informação até alcançar o nível em que é necessária uma avaliação crítica do texto. Dessa forma, propôs-se duas questões referentes a cada um dos cinco níveis de letramento em leitura para cada uma das obras.

As questões 1 e 2 referem-se ao nível 1, assim, foram elaboradas com o objetivo de trabalhar a proficiência do processo de localização das informações, de reconhecimento do tema principal e de capacitação para relacionar, de modo simples, as informações do texto com os conhecimentos de mundo.

Em relação à obra *Chapeuzinho Amarelo*, para responder à primeira pergunta (Escreva duas palavras que representem (sinalizem) a temática da obra), o aluno deveria reconhecer, depreender o tema principal. Uma sugestão de resposta é “medo e superação” ou outras relacionadas a essa. Dos quinze (15), somente um (1) aluno não respondeu a essa questão. Todos os outros responderam corretamente. As respostas dadas foram as seguintes: “medo e superação”; “medo e enfrentar”; “o medo e a coragem”; e, “medo e transformação”, o que comprova que os alunos conseguiram depreender o tema da obra.

Para responder à questão 2 dessa mesma obra (Por que o lobo ficou chateado?), o aluno deveria localizar informações isoladas, explícitas no texto, sem o auxílio de informação concorrente. Todos os quinze (15) alunos responderam corretamente, ou seja, os alunos demonstraram proficiência no processo mais elementar: localizar informações em diferentes textos. Uma possível resposta para essa questão é esta: “porque a menina não sentia mais medo dele (‘O lobo ficou chateado de ver aquela menina olhando pra cara dele, só que sem o medo dele’. – BUARQUE, 1997)”. Um exemplo de resposta dada foi este:

Exemplo 7 – Resposta de aluno para a primeira questão referente à obra *Chapeuzinho Amarelo*

2 - Pois a menina havia perdido o medo dele. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

No que se refere à obra *O Menino e o Tuim*, para responder à primeira questão (Por que o Menino, ao procurar o Tuim, de casa em casa, ficou com raiva?), era necessário localizar informações isoladas, explícitas no texto, sem o auxílio de informação concorrente. Uma possível resposta a essa pergunta seria a seguinte: “O Menino ficou com raiva porque as pessoas não sabiam o que era um tuim, não conheciam o Tuim e ele tinha que entrar de casa em casa para procurar”. Alguns alunos, entretanto, por não conhecerem o significado literal da palavra “ignorante” (sem instrução, sem conhecimento, inculto), tiveram um entendimento errado da informação que foi passada. Mais da metade dos alunos erraram essa questão, somente sete (7) conseguiram escrever uma resposta satisfatória. Isso demonstra a importância de se compreender o sentido exato das palavras em seu contexto real de uso.

O texto dizia “De casa em casa, o Menino foi indagando pelo Tuim. ‘Que é tuim?’, perguntavam pessoas ignorantes. ‘Tuim?’” (BUARQUE, 1997, p. 18) e os discentes entenderam que as pessoas estavam sendo rudes com o Menino, ou seja, acionaram um significado mais informal do vocábulo, como se pode observar nas respostas apresentadas nos exemplos 8 e 9. Houve quem considerou as consequências a causa de o Menino ter ficado com raiva, como nos exemplos 10 e 11. Como as pessoas não sabiam o que era tuim, o menino precisava entrar nas casas para procurar. Isso que o deixou com raiva. A informação dada a seguir no texto “perdeu a hora de almoçar e ir para a escola, foi para outra rua, para outra...” (BUARQUE, 1997, p. 18), consequência da ação do menino, serviu para passar ao leitor que a criança ficou um bom tempo procurando o seu passarinho.

Exemplo 8 – Resposta de aluno para a primeira questão referente à obra *O Menino e o Tuim*

1- O menino ficou com raiva por conta da falta de paciência das pessoas para responder gentilmente. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 9 – Resposta de aluno para a primeira questão referente à obra *O Menino e o Tuim*

1) Pois em todas as casas que batia na porta era indagado, ninguém sabia quem era o passarinho, era tratado e respondia com arrogância e ignorância. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 10 – Resposta de aluno para a primeira questão referente à obra *O Menino e o Tuim*

1) Pois de tanto que ele foi de casa em casa, perdeu a hora de almoçar e ir para a escola. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 11 – Resposta de aluno para a primeira questão referente à obra *O Menino e o Tuim*

1 – Porque ele perdeu a hora de almoçar e ir pra escola. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Para responder à questão 2 dessa obra (Por que a mãe e a irmã do Menino não aprovavam o Tuim dentro de casa?), o aluno deveria, também, localizar informações explícitas e isoladas no texto. Uma possível resposta para essa questão 2 é esta: “Porque o Tuim sujava dentro de casa”. Assim, demonstra proficiência no nível 1 de letramento em leitura, aquele que consegue dominar as habilidades de decodificação, além de, como se pôde perceber, conhece os diferentes significados das palavras. Cabe destacar que, no caso dessa questão, o não entendimento das relações lógicas, como as de causa e de consequência, e a falta de percepção da coerência das informações passadas prejudicaram o desempenho dos alunos.

Das 60 respostas dadas às perguntas referentes ao nível 1, os alunos acertaram 85%. Isso significa que, de modo geral, conseguiram decodificar o texto, compreendendo seus sentidos, mas em algum ponto não conseguiram localizar a informação correta e/ou não compreenderam o sentido de algum trecho específico. Precisamente, isso ocorreu em relação à primeira questão referente à obra *O Menino e o Tuim*, devido a uma atribuição equivocada de significado a um vocábulo: “ignorante”. Os alunos não compreenderam e fizeram uma má interpretação de uma parte do texto, conforme explicado acima.

As questões 3 e 4, referentes ao nível 2, foram elaboradas com o objetivo de trabalhar a proficiência do processo de construção da compreensão. Nesse nível de letramento, o leitor compreende as relações entre as informações apresentadas, consegue explicar o significado de um trecho limitado, fazendo inferências de baixa complexidade, e tem a capacidade de explicitar características do texto por meio de comparações de conhecimentos externos, de ordem formal ou informal, com as informações do texto.

Para responder à questão 3 referente à obra *Chapeuzinho Amarelo* (Quais elementos e/ou passagens fizeram vocês perceberem a intertextualidade com a obra *Chapeuzinho Vermelho?*), além da capacidade de comparação, o aluno deveria “localizar fragmentos de informação”. Ele precisaria conhecer a história de *Chapeuzinho Vermelho*, precisaria desse repertório cultural. Somente um (1) aluno errou essa questão, apresentando a resposta do exemplo 12, pois não prestou atenção ao comando da pergunta. Esse aluno tentou enquadrar os dois textos na mesma categoria, contudo não relacionou, não elencou os elementos que remetem um texto ao outro. Com exceção desse aluno, todos mencionaram o nome da obra e o lobo, isto

é, *Chapeuzinho Vermelho* é um clássico, de modo geral, todos os alunos nessa faixa etária já ouviram essa história, a conhecem. Por conseguinte, o lobo é uma personagem antagonista de algumas histórias como *Os Três Porquinhos*, *O Lobo e os Sete Cabritinhos*, *O Pastor Mentiroso e o Lobo*, mas, quando é mencionado, a primeira história lembrada é *Chapeuzinho Vermelho*. Além desses elementos, dois alunos mencionaram o tamanho da boca do lobo (exemplos 13 e 14), que é uma característica marcante do lobo, pois está relacionada ao seu papel na história: comer as pessoas e/ou outros animais; e apenas um destacou as outras características do lobo como, por exemplo, olhos grandes (exemplo 15).

Exemplo 12 – Resposta de aluno para a terceira questão referente à obra *Chapeuzinho Amarelo*

3 - Os dois são conto de fadas feminino (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 13 – Resposta de aluno para a terceira questão referente à obra *Chapeuzinho Amarelo*

3) O nome, é parecido, apenas muda a cor do chapéu, vemos a semelhança do lobo que contém nas duas histórias, o medo do lobo, a semelhança em algumas falas, como por exemplo a fala que se refere ao tamanho da boca do lobo. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 14 – Resposta de aluno para a terceira questão referente à obra *Chapeuzinho Amarelo*

3 – O lobo as duas tinham medo do lobo, a boca dos 2 é grande. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 15 – Resposta de aluno para a terceira questão referente à obra *Chapeuzinho Amarelo*

3 – O nome da história, as características dos lobos são iguais, por exemplo: a boca grande, o coração, os olhos grandes e isso fazia ambas ter medo. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Destacou-se que a intertextualidade não está só no título da obra, mas há a referência, em relação ao lobo, à sua ação de “comer” (“era capaz de comer duas avós, um caçador, rei, princesa, sete panelas de arroz e um chapéu de sobremesa”); há menção às personagens que aparecem no conto *Chapeuzinho Vermelho*: avó, caçador, lobo e menina; e, além disso, são apresentadas as características físicas do lobo: “cão de LOBO / olho de LOBO, jeito de

LOBO/ e principalmente um bocão / tão grande [...]”, a exemplo do que é ressaltado na história de *Chapeuzinho Vermelho*.

Foi imprescindível abordar a questão da paródia. *Chapeuzinho Amarelo* é uma forma de apropriação, apesar de romper com o modelo, estabelece uma relação com o conto *Chapeuzinho Vermelho*. Como explicam Paulino, Walty e Cury (1995, p. 36), a paródia é “uma forma de apropriação que, em lugar de endossar o modelo retomado, rompe com ele, sutil ou abertamente”. Em *Chapeuzinho Vermelho*, o enredo suscita o medo, mas não há menção dele. A história é contada às crianças a fim de que elas obedeam aos pais, para que sintam medo quando pensarem em desobedecer. Já, em *Chapeuzinho Amarelo*, o medo é o elemento central da história. Sendo assim, também há essa intertextualidade implícita. Chico Buarque apropriou-se da obra *Chapeuzinho Vermelho* para parodiá-la, logo espera-se que o leitor reconheça o intertexto.

A segunda questão proposta para esse nível, questão 4 (No trecho abaixo, há o emprego da figura de linguagem “anáfora”. Qual é o efeito de sentido gerado por ela? “Não ia pra fora pra não se sujar. / Não tomava sopa pra não se ensopar / Não tomava banho pra não descolar. / Não falava nada pra não engasgar. / Não ficava em pé com medo de cair”), serve para trabalhar, diferentemente do ensino tradicional, que se preocupa com o “decoreba” de nomenclaturas, a funcionalidade dos recursos estéticos utilizados nos textos literários. Sendo assim, respondendo à questão, depois de os alunos serem ouvidos, mostrou-se que, além de proporcionar musicalidade ao texto, essas negativas, repetições do “não”, pareciam querer demonstrar que a personagem estava envolvida de uma forma tal que ela nada fazia por conta do medo paralisante. Inclusive, há o paralelismo anafórico: “Não...pra”, que torna o texto mais agradável (musicalidade). Dessa forma, a anáfora serviu para intensificar uma expressão, reforçar o seu sentido, enfatizar uma ideia específica, criar uma cadência rítmica e intensificar o impacto do discurso. Destaca-se, também, a experiência estética com a palavra: a repetição serve como um elemento para intensificar que a menina não fazia nada por causa do medo.

Os alunos tiveram dificuldade com essa questão. Somente um terço dos alunos conseguiu respondê-la. Apesar de não terem conseguido apresentar uma resposta completa, destacaram que serve para enfatizar, intensificar o sentido transmitido (cf. exemplos 16 e 17).

Exemplo 16 – Resposta de aluno para a quarta questão referente à obra *Chapeuzinho Amarelo*

4) Pra trazer uma ênfase maior ao medo que a garota tinha, revelado um exagero de medo a cada não citado. (transcrição da resposta do aluno)

Exemplo 17 – Resposta de aluno para a quarta questão referente à obra *Chapeuzinho Amarelo*

4 – É pra enfatizar a palavra “não” que sucessivamente está se repetindo. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Isso posto, destaca-se o quanto o ensino de certos conteúdos precisa ser revisto, a exemplo das figuras de linguagem. Dois terços dos alunos, ou seja, dez (10) alunos foram os que tiveram dificuldade com essa pergunta, pois não a responderam adequadamente. Essa dificuldade pode estar relacionada ao fato de os alunos acabarem decorando os nomes das figuras de linguagem, por meio de frases em listagem, sem ver, muitas vezes, o funcionamento dessas figuras em um texto autêntico.

No que tange à questão 3 da obra *O Menino e o Tuim* (Qual é o gênero textual do texto lido? Justifique sua resposta), com exceção de dois (2) alunos, todos responderam corretamente que o texto se tratava de uma “crônica”, como se pode ver nos exemplos 18 e 19. Dos dois alunos que não conseguiram, um não respondeu e o outro disse que era um conto (cf. exemplo 20). Provavelmente, este aluno não se recordou da aula em que o gênero crônica foi trabalhado ou faltou a esta aula, pois foi visto que, apesar de o conto ser parecido com a crônica (narrativa curta que apresenta um único conflito), esta busca retratar o cotidiano, aborda assuntos corriqueiros da atualidade, problemas comuns, com os quais qualquer pessoa pode se identificar e apresenta um tom mais crítico, irônico e/ou humorístico, e aquele, normalmente, apresenta elementos imaginários, sobrenaturais e fantásticos, algo fora do comum, do natural. Assim, para responder a essa questão, o discente deveria ser capaz de comparar informações do texto com conhecimentos externos, de ordem formal e informal, explicitando características do texto.

É muito importante o aluno reconhecer o gênero textual do texto, pois, assim, saberá os propósitos comunicativos, o que facilitará sua compreensão, colaborando com sua interpretação. No caso da crônica *O Menino e o Tuim*, por exemplo, pode-se perceber, nitidamente, a crítica exposta pelo autor em relação a não tirar um animal de seu habitat e da importância de trabalhar com as crianças temas sobre perdas, tristezas etc. Assim, conhecer vários gêneros textuais facilita o processo de leitura. Por isso, há uma necessidade de que se trabalhem os gêneros de uma forma comparativa.

Exemplo 18 – Resposta de aluno para a terceira questão referente à obra *O Menino e o Tuim*

3) O gênero textual é uma crônica pois apresenta uma narrativa, que pode acontecer no nosso dia a dia. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 19 – Resposta de aluno para a terceira questão referente à obra *O Menino e o Tuim*

O texto é uma crônica com linguagem simples pois o texto não é completo e é de fácil entendimento e narra constantemente situações do cotidiano, tais como o menino encontrando o João-de-Barro e vivendo diariamente cuidando do tuim. Tem caráter crítico de certos acontecimentos durante a obra. A obra apresenta poucas personagens (5) e também é um texto curto, contendo 30 páginas. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 20 – Resposta de aluno para a terceira questão referente à obra *O Menino e o Tuim*

3) Conto, pois conta uma história (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Para responder à questão 4 dessa mesma obra (O que o Menino foi fazer no armazém de seu Perrota? Explique o raciocínio dele.), o aluno deveria ser capaz de fazer inferências de baixa complexidade, para conseguir explicar o significado de um trecho limitado do texto quando a informação não está evidente. Assim, uma sugestão de resposta é: “Foi saber se vendia gaiola e se tinha vendido alguma naquele dia. Ele pensou que se alguém foi comprar gaiola naquele dia é porque estava precisando prender algum pássaro e, provavelmente, seria o tuim dele”. Somente um (1) aluno errou essa questão, apresentando a resposta contida no exemplo 21 abaixo. Pode-se dizer que alguns alunos erram determinadas questões porque tentam “adivinhar” as respostas. É importante levantar hipóteses e fazer previsões, mas estas precisam ser verificadas ao longo da leitura. Os outros alunos conseguiram desenvolver satisfatoriamente, como se pode conferir nos exemplos 22 e 23.

Exemplo 21 – Resposta de aluno para a quarta questão referente à obra *O Menino e o Tuim*

4 – Compra uma gaiola para poder manter o animal sempre por perto (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 22 – Resposta de aluno para a quarta questão referente à obra *O Menino e o Tuim*

4 – Ele foi ver se tinham vendido alguma gaiola, porque na mente dele quem tivesse comprado a gaiola estaria com o tuim (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 23 – Resposta de aluno para a quarta questão referente à obra *O Menino e o Tuim*

Questão 4 – Foi descobrir se alguém comprou alguma gaiola, tendo em vista que quem tivesse comprado uma gaiola, teria acabado de obter um passarinho. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Em relação às questões desse nível (2), houve um percentual de 76,7% de acertos, ou seja, das 60 respostas, os alunos acertaram 46. Isso significa que, apesar de os alunos, de modo geral, conseguirem localizar informações e compreendê-las, alguns ainda apresentam dificuldades em realizar algumas inferências e em comparar informações do texto com conhecimentos externos como, por exemplo de ordem formal, não conseguindo depreender, explicitar certas características do texto.

As questões 5 e 6, referentes ao nível 3, foram elaboradas com o objetivo de trabalhar a proficiência do processo de relacionar informações. Nesse estágio, o leitor deve ser capaz de localizar fragmentos de informação e relacioná-los. Consegue fazer inferências mais complexas e, assim, pode explicar até as informações implícitas do texto, demonstrando uma compreensão abrangente.

Para responder à quinta questão referente à obra *Chapeuzinho Amarelo* (Explique por que o autor preferiu usar as formas “Chapeuzim” e “inteirim” a “Chapeuzinho” e “inteirinho”), o aluno deveria ser capaz de compreender o texto de forma abrangente, fazendo conexões ou comparações, sendo capaz, principalmente, de explicar as informações implícitas do texto. Logo, um dos objetivos dessa questão era que o aluno fizesse conexão com as características do gênero poema. Deveria perceber as marcas de oralidade, a variação linguística (conteúdo que já havia sido trabalhado em aula) e a intenção estética – palavras rimando: “pudim”, “Chapeuzim” e “interim”. Sobre o uso dessas formas, pode-se afirmar, também, que há uma intertextualidade estilística, pois o texto, de certo modo, imita estilos e variedades linguísticas existentes em outras fontes.

Nenhum aluno conseguiu dar uma resposta completa, apresentando as informações destacadas acima, mas foram consideradas como adequadas as respostas em que os alunos destacaram a intenção que o autor tinha de rimar as palavras. A seguir, há um exemplo desse tipo de resposta.

Exemplo 24 – Resposta de aluno para a quinta questão referente à obra *Chapeuzinho Amarelo*

5 – O autor está querendo rimar os versos, lobo com bolo, e fofo, puddim, chapeuzinho e interim.
(transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Alguns alunos até citaram informações relacionadas como, por exemplo, a resposta reproduzida no exemplo 25, em que o aluno provavelmente percebeu a rima e a julgou como uma característica divertida para conter numa obra voltada para o público infantil. Não mencionou, entretanto, a rima, por isso não foi considerada como adequada.

Exemplo 25 – Resposta de aluno para a quinta questão referente à obra *Chapeuzinho Amarelo*

5 – Para deixar uma linguagem mais atual e divertida. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Já os alunos que apresentaram as respostas reproduzidas nos exemplos 26 e 27, apesar de não terem respondido satisfatoriamente, perceberam os assuntos da diversidade cultural, da variação linguística e da representação da oralidade (da fala), mais especificamente aquele que escreveu a resposta reproduzida no exemplo 27. Isso demonstra a percepção dos alunos quanto a esses assuntos, mas, ao mesmo tempo, suas dificuldades em materializar, escrever sobre eles. Pode-se dizer que essa defasagem em relação à escrita está diretamente relacionada à defasagem de leitura. Como o aluno vai escrever se ele não sabe o que escrever? Destaca-se isso, pensando tanto na questão de repertório, conteúdo, quanto na questão de estrutura, o modo em que escreverá. Como já se viu, conforme o aluno lê, adquire conhecimentos e tem facilitada a apreensão das estruturas dos textos lidos.

Exemplo 26 – Resposta de aluno para a quinta questão referente à obra *Chapeuzinho Amarelo*

Questão 5: Para demonstrar que a menina morava ou que a história se passava no interior.
(transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 27 – Resposta de aluno para a quinta questão referente à obra *Chapeuzinho Amarelo*

5) Bom, talvez por sotaque, ou cultura, ou por facilidade em escrever ou por costume em falar de uma forma e escrever igual. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Para responder à sexta pergunta referente à obra *Chapeuzinho Amarelo* (Leiam o texto em linguagem verbal e observem a imagem (linguagem não verbal – cf. p. 87) na página ao lado e expliquem em que sentido essa linguagem não verbal completa a informação transmitida. Escreva a expressão popular usada nessa ocasião.), o aluno deveria realizar uma leitura do texto não verbal, relacioná-la com a do texto verbal e ter conhecimento cultural. Deveria comentar que o lobo ficou envergonhado; sentiu-se sem pelo, pelado, humilhado e ficou envergonhado; deveria mencionar que a imagem faz referência à expressão popular “rabo entre as pernas”, que significa exatamente isso, sair humilhado, acovardado, apavorado, evitando enfrentar uma situação adversa. Os animais fugitivos ou amedrontados fogem com a cauda abaixada, entre as pernas. Discutiu-se com a turma sobre essas questões e se salientou a importância da leitura também nesse sentido, pois o leitor vai aumentando o seu repertório, o seu conhecimento de mundo, e isso o ajuda a fazer inferências, identificar, perceber as intertextualidades, que, às vezes, serão decisivas para a interpretação. Essa questão serviu também para os alunos perceberem que as ilustrações nas obras não são gratuitas, há um propósito.

Um terço dos alunos não acertou a questão; não conseguiu relacionar o texto não verbal com o verbal, porque a construção da significação estava pautada na expressão popular “rabo entre as pernas”, que faz parte do conhecimento de mundo. Logo, se o leitor não tiver tal conhecimento, não conseguirá perceber a relação, como se pode ver nos exemplos 28 e 29, abaixo, em que os alunos levantaram hipóteses, tentaram interpretar de acordo com a significação que conheciam.

Exemplo 28 – Resposta de aluno para a sexta questão referente à obra *Chapeuzinho Amarelo*

6) A expressão: “Tempestade em copo d’água”. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 29 – Resposta de aluno para a sexta questão referente à obra *Chapeuzinho Amarelo*

6 – O lobo ficou envergonhado e foi embora, “meteu o pé”. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Para responder à questão 5 da obra *O Menino e o Tuim* (De acordo com o texto, “o Menino vivia de ouvido no ar, com medo de ouvir bando de tuim”. Por que esse medo? E qual é a origem dele?), o aluno deveria depreender uma informação específica. Para tanto, precisaria relacionar informações, inclusive, implícitas. Somente um (1) aluno errou essa questão. A resposta correta é esta: “Porque o tuim dele poderia ir embora junto com o bando de tuim. A

origem do medo foi o aviso do pai, que o alertou, dizendo que, se ele não prendesse o tuim, o pássaro poderia ir embora junto com o bando ou ainda, se estivesse preso, poderia morrer de tristeza ouvindo o bando passar e não poder ir também”, mas o aluno respondeu isto:

Exemplo 30 – Resposta de aluno para a quinta questão referente à obra *O Menino e o Tuim*

5- porque ele tinha medo de tuim voar. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Já em relação à questão 6 dessa mesma obra (A última frase do texto é esta: “Acabou-se a história do Tuim”. O que isso significa? Explique sua resposta usando para tal, também, fragmentos do texto.), os alunos conseguiram relacionar as informações e fazer a inferência necessária, pois a maioria deles acertou. Uma resposta completa pode ser esta: “Significa que o tuim morreu (foi morto). É sabido que os felinos são predadores naturais e suas presas prediletas são os pássaros, assim, se o menino viu um gato saindo do local onde estava o passarinho e só havia algumas penas verdes e as manchas de sangue no cimento, certamente, o gato comeu o tuim. Passagem do texto: ‘[...] e, quando voltou para dar comida ao Tuim, viu só algumas penas verdes e as manchas de sangue no cimento. Subiu num caixote para olhar por cima do muro e ainda viu o vulto de um gato ruivo que sumia’”. Eles conseguiram compreender, interpretar e indicar a base geradora de suas inferências. Somente dois (2) alunos erraram, apresentando as respostas reproduzidas nos exemplos 31 e 32. Cabe destacar que, ao longo das discussões, ao ouvir um dos colegas de turma comentar que ficou triste porque o Tuim morreu, houve alunos que perguntaram: “O Tuim morreu?”. Isto é, não perceberam que o passarinho tinha sido morto pelo gato.

Exemplo 31 – Resposta de aluno para a sexta questão referente à obra *O Menino e o Tuim*

6 – Acabou porque o tuim estava com as asas cortadas e então não iria voar mais.

Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 32 – Resposta de aluno para a sexta questão referente à obra *O Menino e o Tuim*

6) Pois ele cortou as asas do bicho para ele andar solto no quintal, mas quando saiu e voltou só viu algumas penas verdes e as manchas de sangue. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

A partir dos dados, constata-se que foram nas perguntas referentes a esse nível (3) que os alunos apresentaram mais dificuldade. De 60 respostas, 15 não estavam adequadas, ou seja, um quarto (25%). Apesar do aproveitamento de 75%, isso demonstra a necessidade de uma prática em sala de aula com o uso dos textos para instrumentalizar o aluno, capacitá-lo para que ele consiga identificar as informações e relacioná-las, de modo que consiga integrar partes diferentes do texto para apreender a ideia principal. Alguns alunos não conseguiram utilizar as pistas apresentadas nos textos para recuperar o que não estava expresso, ou seja, não conseguiram fazer conexões para explicar informações implícitas, precisam praticar mais a leitura a fim de conseguirem realizar inferências mais complexas.

As questões 7 e 8 referem-se ao nível 4, tendo sido elaboradas com o objetivo de trabalhar a proficiência do processo de formulação de hipóteses e com o objetivo, também, de possibilitar ao aluno trabalhar com ideias ambíguas. Nesse nível de letramento, espera-se que o leitor consiga explicar determinadas partes do texto, informações implícitas, necessitando realizar inferências mais complexas “para compreender e aplicar categorias em um contexto desconhecido e para explicar o significado de partes do texto, mas considerando-o como um todo” (TEDESCO, 2012, p. 238). Além disso, espera-se que ele consiga analisar e avaliar o texto criticamente.

Para responder à primeira pergunta da obra *Chapeuzinho Amarelo* proposta para essa etapa, questão 7 (Qual é a mensagem veiculada nos seguintes versos? “[...] de tanto pensar no LOBO / de tanto sonhar com o LOBO / de tanto esperar o LOBO / um dia topou com ele [...]”), o aluno deveria perceber que há uma polifonia nesses versos: a voz do senso comum. Ele poderia não saber essa nomenclatura técnica (polifonia), mas deveria captar a mensagem. Assim, depois que se ouviram os alunos, comentou-se sobre essa voz do senso comum: viver em função do medo de algo, esperar por esse algo, fará com que uma hora ele venha, ou seja, que acabe acontecendo o que mais se teme. O medo interfere na vida das pessoas, as impede de viver, de fato, de realizar determinada ação, assim como ocorreu com a protagonista da obra estudada. Somente três alunos erraram essa questão, respondendo que a mensagem era destacar o medo que a menina tinha do lobo como se pode ver no exemplo 33. De modo geral, os alunos conseguiram captar a mensagem, apresentando respostas como nos exemplos 34 e 35 abaixo reproduzidos.

Exemplo 33 – Resposta de aluno para a sétima questão referente à obra *Chapeuzinho Amarelo*

7. Enfatizar um dos maiores medos de chapeuzinho. (transcrição da resposta do aluno)
--

Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 34 – Resposta de aluno para a sétima questão referente à obra *Chapeuzinho Amarelo*

7 – A mensagem e que se você esperar tanto uma coisa (boa ou ruim) ela acabara acontecendo (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 35 – Resposta de aluno para a sétima questão referente à obra *Chapeuzinho Amarelo*

7 – De tanto ela ficar pensando no lobo, ansiosa por isso acaba acontecendo, quando pensamos demais se realiza. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Sobre a questão 8 dessa mesma obra (Por que ao longo da narrativa a palavra LOBO aparece em caixa alta e, depois, já é grafada, normalmente, com letras minúsculas?), o aluno deveria perceber que a escolha do autor ao colocar a palavra LOBO em caixa alta e, depois, mais para o final da obra em letras minúsculas não foi gratuita. Há uma explicação. Enquanto a Chapeuzinho Amarelo tinha muito medo do LOBO, a palavra aparecia em caixa alta, depois que a menina enfrentou, superou o seu maior medo, o lobo, ele perdeu significância, por isso no final da história apareceu em caixa baixa. Ou seja, enquanto a pessoa não enfrentar o medo, ele parecerá grande, enquanto o “alimentar”, ele crescerá, mas, no momento que a pessoa o enfrentar, não o aceitar mais, ele perderá as “forças”, diminuirá até perder o seu efeito.

Os alunos também tiveram um bom desempenho nessa questão, somente três (3) alunos não conseguiram responder satisfatoriamente, mas as respostas desses alunos não expõem uma informação errada, apenas não conseguiram estabelecer ou expressar a relação necessária, pois eles responderam que a palavra LOBO estava em caixa alta para enfatizar o medo que a Chapeuzinho tinha e não completaram a resposta como se pode ver no exemplo 36. Todos os outros alunos desenvolveram muito bem como no exemplo 37.

Exemplo 36 – Resposta de aluno para a oitava questão referente à obra *Chapeuzinho Amarelo*

8 – O autor quis usar as letras maiúsculas para se referir ao grande medo que ela tinha. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 37 – Resposta de aluno para a oitava questão referente à obra *Chapeuzinho Amarelo*

8 – Porque em caixa alta estaria demonstrando como era grande o medo da chapeuzinho e após da palavra (lobo) estar escrita em caixa baixa, estaria demonstrando que ela teria perdido o medo (que era apenas um lobo comum.) (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Para responder às questões desse nível referente à obra *O Menino e o Tuim*, seria necessário o aluno, além de ser capaz de utilizar um alto nível de inferência, conseguir lidar com ideias ambíguas e avaliar o texto criticamente. Todos os alunos responderam corretamente às duas questões.

Para a sétima questão (Se você fosse o pai ou a mãe do Menino, deixaria ele levar a ave para São Paulo? Justifique sua resposta.), a resposta era pessoal. O aluno, entretanto, deveria apresentar uma avaliação crítica sobre o assunto. Os exemplos 38 e 39 explicitam respostas para essa pergunta.

Exemplo 38 – Resposta de aluno para a sétima questão referente à obra *O Menino e o Tuim*

7 – Eu não deixaria ele levar o pássaro, pois, mesmo o Tuim sendo do menino ele era um animal livre e se ele se mudasse ele teria que ficar em uma gaiola. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 39 – Resposta de aluno para a sétima questão referente à obra *O Menino e o Tuim*

7) Sim, deixaria, pois era um animalzinho que convivia com ele desde o nascimento. Cria-se laços de amor entre o animalzinho e o ser humano, não deixaria esse laço se acabar. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

A maioria dos alunos respondeu que não deixaria o menino levar o passarinho para São Paulo, pois estaria tirando a ave de seu habitat. Nesse momento, discutiu-se sobre a questão de criar passarinhos. Conversou-se com a turma para explicar que nem todo bichinho poderia ser de estimação; que havia uma lei que proibia a domesticação de certas aves, e se a pessoa fosse flagrada ilegalmente com algum desses pássaros proibidos poderia pagar multa ou ser presa por

seis meses a um ano⁹. Discutiu-se também sobre alguns animais que foram criados a vida toda de forma domesticada; que uma possível soltura deveria ser consciente, pois um animal assim se tornaria uma presa fácil. De acordo com a bióloga Deise Schafer, “a pessoa tem que ter a noção de que se ela tem a ave há 10, 20 anos, ela já está acostumada com a sua situação, e não é recomendada a soltura” (SCHAFER, 2017); entre outras questões.

Sobre a oitava pergunta (Você entendeu por que o Menino cortou as asas do Tuim? Se sim, diga o porquê. Se você fosse ele, também cortaria as asas do pássaro? Justifique sua resposta.), a resposta, também, era pessoal, contudo, o aluno deveria deixar claro que o objetivo do menino, ao cortar as asas de seu passarinho, era conter o voo da ave para não a perder; e, em seguida, expressar seu posicionamento sobre essa ação. Os alunos se posicionaram e, inclusive, no momento da discussão falaram que um corte errado das penas da asa pode ser prejudicial à ave. A seguir, alguns exemplos de respostas: 40, 41 e 42. Nenhum aluno foi a favor de cortar as asas do passarinho.

Exemplo 40 – Resposta de aluno para a oitava questão referente à obra *O Menino e o Tuim*

8 – Ele cortou as asas Tuim por que queria que ele estivesse sempre por perto. Não faria, pois acredito que existem espécies que devem viver em liberdade e que amar é deixar ir. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 41 – Resposta de aluno para a oitava questão referente à obra *O Menino e o Tuim*

8 – Sim, ele cortou na intenção do pássaro não fugir mais. Porém eu não faria isso pois acho muita crueldade apenas para ter o bichinho sempre ao seu lado. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 42 – Resposta de aluno para a oitava questão referente à obra *O Menino e o Tuim*

8 – Sim ele cortou com a ideia de deixar o animal somente em casa. Eu não faria isso pois além de ser algo cruel com o animal tira a liberdade dele (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

⁹ LEI Nº 9.605, DE 12 DE FEVEREIRO DE 1998. Art. 29. Matar, perseguir, caçar, apanhar, utilizar espécimes da fauna silvestre, nativos ou em rota migratória, sem a devida permissão, licença ou autorização da autoridade competente, ou em desacordo com a obtida:

Pena - detenção de seis meses a um ano, e multa.

Comparando o desempenho dos alunos para responder às questões desse nível em relação às duas obras, os dados mostram que eles sentiram mais dificuldade em realizar inferências mais complexas, como foi exigido nas questões 7 e 8 da obra *Chapeuzinho Amarelo* (com 6 respostas equivocadas). Já para responder às questões da obra *O Menino e o Tuim* em que a exigência era apresentar um posicionamento crítico, por compreenderem o propósito comunicativo, conseguiram posicionar-se e nenhum aluno errou essas questões, ou seja, conseguindo compreender e interpretar a obra, fica mais fácil avaliar o texto criticamente.

O máximo de desempenho dos alunos foi nas questões formuladas para trabalhar esse nível de letramento, de 60 respostas, 54 estavam corretas, ou seja, 90% de acertos. Sendo assim, essa porcentagem significa que os alunos saíram do nível em que somente localizavam as informações e chegaram a um nível em que conseguem criar hipóteses e apresentar um posicionamento crítico.

As questões 9 e 10, referentes ao nível 5, foram elaboradas com o objetivo de trabalhar a proficiência do processo de avaliação crítica. Nesse nível de letramento, o leitor compreende plena e detalhadamente o texto. “Deve estar apto a avaliar criticamente ou formular hipóteses, recorrendo a conhecimentos especializados. Deve estar apto, também, a ter autonomia leitora, buscando estratégias inéditas que possibilitem sua constante atualização e aperfeiçoamento em sua proficiência leitora” (TEDESCO, 2012, p. 238).

Para responder à pergunta 9 da obra *Chapeuzinho Amarelo* (O que o lobo pode representar nos dias de hoje (em nossa vida, em nossa sociedade, em nosso estado, em nosso país)?), o discente deveria comentar sobre os medos vivenciados hoje em dia no Brasil. Uma hipótese é que a personagem pode representar a sociedade, o medo dela pode representar o mal-estar da sociedade moderna, uma vez que se encontra em profunda tristeza ante as situações mais corriqueiras (igual à *Chapeuzinho Amarelo*), sendo assim, o medo é uma questão social. No momento da discussão, pontuou-se que os medos vivenciados pela população brasileira podem ser diferentes dos vivenciados por outros povos. Como se pode ver na resposta reproduzida no exemplo 43, no Brasil, muitas pessoas sentem medo de serem assaltadas, de serem atingidas por uma bala “perdida” etc. Entretanto, onde praticamente não há essa prática de roubo, de assalto, as pessoas não citariam esses medos, mas, outros.

Exemplo 43 – Resposta de aluno para a nona questão referente à obra *Chapeuzinho Amarelo*

9 – Nos dias de hoje seria covid, ser assaltado e roubado. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Um terço dos alunos não compreendeu a questão e se equivocou em suas respostas como, por exemplo, o aluno que apresentou a resposta reproduzida abaixo (exemplo 44). Nesse caso, foi mais falta de atenção mesmo, pois alguns alunos perguntaram à professora para conferir se tinham entendido a pergunta e ela explicou em voz alta para todos.

Exemplo 44 – Resposta de aluno para a nona questão referente à obra *Chapeuzinho Amarelo*

9 – Que a gente não precisa ter medo dos nossos imaginários, porque se a gente sempre pensar o pior nunca vamos viver. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Para responder à questão 10 da obra *Chapeuzinho Amarelo* (Qual lição você pode extrair dessa história?), o discente deveria ser capaz de identificar o posicionamento do autor em relação ao tema e julgar as informações apresentadas de modo a tomar uma posição. Assim, o aluno precisaria escrever sobre a superação dos medos, sobre não deixar de vivenciar certos momentos, situações importantes por causa do medo.

A menina da história, praticamente, não vivia devido aos seus vários medos, mas, quando ela os enfrentou e os superou, percebeu o quanto estava perdendo, deixando de sair, de brincar, de viver. O medo tem sua importância como foi trabalhado em um dos textos motivadores (*Por que sentimos medo?*), mas, as pessoas não devem ser dominadas por ele. Da história, inclusive, pode-se depreender a mensagem sobre transformar os medos em algo bom, pois Chapeuzinho Amarelo transformou em companheiro cada medo que tinha.

Todos os alunos conseguiram responder a essa questão satisfatoriamente. Abaixo, há três exemplos de respostas dadas a essa questão (43, 44 e 45). Na resposta reproduzida no exemplo 45, inclusive, o aluno faz menção ao que aprendeu ao trabalhar o texto de motivação *Por que sentimos medo?*.

Exemplo 43 – Resposta de aluno para a décima questão referente à obra *Chapeuzinho Amarelo*

10 – A lição é que não podemos deixar de viver por conta de nossos medos, mas sim enfrentalos e superar. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 44 – Resposta de aluno para a décima questão referente à obra *Chapeuzinho Amarelo*

10 – Que não devemos se privar das coisas, sem ao menos enfrentar, tem medos que precisamos bater de frente para sabermos se realmente é tudo aquilo que idealizamos (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 45 – Resposta de aluno para a décima questão referente à obra *Chapeuzinho Amarelo*

10 – Que o medo pode ser proteção e aviso. Já a Chapeuzinho, por exemplo por ter medo de tudo ela não aproveitava a vida. Então aprendemos com ela que o medo não pode dominar a gente (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Para responder à pergunta 9 da obra *O Menino e o Tuim* (Levante hipóteses: Por que o autor escolheu as personagens mãe e irmã para não aprovarem o Tuim dentro de casa?), como está posto no comando da questão, o aluno deveria levantar hipóteses e, além disso, deveria recorrer a conhecimentos especializados e ser crítico.

Os discentes deveriam abordar a questão da relação dos serviços domésticos com o sexo feminino. Normalmente, as mulheres se dedicam mais aos cuidados com limpeza do lar, enquanto os homens fazem serviços de manutenção e reparos¹⁰. Somente dois (2) alunos não conseguiram responder satisfatoriamente como, por exemplo, na resposta reproduzida em 46. Os outros treze (13) alunos conseguiram estabelecer essa relação e apresentar seu posicionamento como se pode ler nos exemplos 47, 48 e 49.

Exemplo 46 – Resposta de aluno para a nona questão referente à obra *O Menino e o Tuim*

9 – Pois, elas moravam junto com ele. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 47 – Resposta de aluno para a nona questão referente à obra *O Menino e o Tuim*

Questão 9 – Porquê normalmente e acho errado relacionarem mulheres a casa (tarefas de casa”. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

¹⁰ Comentou-se, no momento da discussão, que não se ouviu falar “empregado doméstico”, sempre ouvimos essa palavra no feminino, “empregada”. Destacou-se, ainda, que, quando se ouve alguma menção sobre o trabalho doméstico relacionado ao sexo masculino, o homem, em geral, tem o cargo de mordomo, ou seja, é o chefe. Fora isso, geralmente, o homem faz os trabalhos de reparo e de manutenção em casa.

Exemplo 48 – Resposta de aluno para a nona questão referente à obra *O Menino e o Tuim*

9 – Na sociedade em que vivemos as tarefas domésticas são muito destinadas ainda as mulheres. Provavelmente o autor quis mostrar que no tempo em que a história se passa essas tarefas eram destinadas a mãe e a irmã do menino. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 49 – Resposta de aluno para a nona questão referente à obra *O Menino e o Tuim*

9 – Porque era elas que limpavam a casa todos os dias, naquela época até hoje em dia as mulheres são usadas para fazer a parte doméstica (fazer comida, lavar louça, limpar a casa, cuidar de filho, etc) (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Nesses três últimos exemplos, pode-se observar que os alunos, além de estabelecerem a relação esperada, apresentaram o seu posicionamento. O aluno que escreveu a resposta reproduzida no exemplo 47 é mais direto e objetivo ao se expressar, pois diz: “acho errado”. Já os outros dois alunos demonstraram seu posicionamento por meio da seleção lexical que fizeram. Na resposta reproduzida no exemplo 48, o aluno usa o advérbio “ainda” para abordar a questão de as tarefas domésticas serem destinadas às mulheres. Ao selecionar esse léxico, o aluno demonstra que não deveria ser mais assim. O outro aluno que apresentou a resposta reproduzida no exemplo 49 escolheu a palavra “usadas” para expressar o seu pensamento sobre as mulheres serem vistas somente como serviçais, como se servissem apenas para trabalhar em casa, limpando, cozinhando, cuidando dos filhos etc.

Para responder à questão 10 da obra *O Menino e o Tuim* (A obra, diferentemente de muitas histórias que terminam com um final feliz, apresenta um fato passível de ocorrer, um fato que pode trazer sofrimento, gerar tristeza em um pequeno leitor. Em sua opinião, essa temática deve ser direcionada ao público infantil? Justifique sua resposta.), o discente, além de lidar com ideias ambíguas, de ser capaz de identificar o posicionamento do autor em relação ao tema e julgar as informações apresentadas de modo a tomar uma posição, deveria demonstrar sua aptidão ao avaliar criticamente o texto. Sendo assim, o aluno deveria se atentar à importância de não privar a criança de saber lidar com a tristeza, com a dor, com a morte, porque, em sua vida, um dia terá que passar por situações em que experimentará tais sentimentos. Todos os alunos apresentaram em suas respostas essa crítica, como se pode ler nos exemplos 50 e 51 expostos abaixo.

Exemplo 50 – Resposta de aluno para a décima questão referente à obra *O Menino e o Tuim*

10 – Sim, trabalhar com perdas também é bom para as crianças. Mesmo que seja um tema muito triste e doloroso contando essa história que muito possivelmente eles podem vivenciar algo parecido podemos ensiná-los à como lidar com isso. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 51 – Resposta de aluno para a décima questão referente à obra *O Menino e o Tuim*

10) Sim, pois na minha opinião pode gerar o aprendizado de saber lidar com a frustração, o saber perder algumas coisas por mais que ela seja muito importante. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

No que concerne às questões do nível 5 em letramento em leitura, houve um percentual de 88,3% de acertos, ou seja, os alunos apresentaram um bom desempenho. Ao responder a essas questões, os alunos demonstraram estar aptos a formular hipóteses, recorrendo a conhecimentos especializados, além de conseguirem avaliar criticamente o texto, demonstrando, assim, sua autonomia leitora. Na tabela 2, a seguir, é apresentado o resultado do desempenho dos alunos nesta etapa da intervenção.

Tabela 3 - Desempenho dos alunos quanto às respostas dadas às questões sobre as obras

RESPOSTAS DOS ALUNOS						
Obras		Chapeuzinho Amarelo		O Menino e o Tuim		TOTAL DE RC EM (%) POR NÍVEIS
Níveis	Questões	RC (n)	NR (n)	RC (n)	NR (n)	
Nível 4	Q.7	12	3	15	0	90%
	Q.8	12	3	15	0	
Nível 5	Q.9	10	5	13	2	88,3%
	Q.10	15	0	15	0	
	Q.1	14	1	7	8	

Nível 1	Q.2	15	0	15	0	85%
Nível 2	Q.3	14	1	13	2	76,7%
	Q.4	5	10	14	1	
Nível 3	Q.5	9	6	14	1	75%
	Q.6	9	6	13	2	
Legenda: Q – Questão. (n) – número absoluto. RC – utilizado quando o aluno apresentou a resposta correta, satisfatória. NR – utilizado quando o aluno não conseguiu responder à questão ou apresentou uma resposta equivocada.						

Fonte: A autora, 2023.

De acordo com os dados disponibilizados na tabela acima, o resultado da análise das respostas mostra que, ao buscar responder às perguntas propostas, os alunos procuraram ler os textos com empenho, de maneira acurada e minuciosa.

Segundo Solé (1998), uma das estratégias de leitura é fazer perguntas e não somente respondê-las, pois, se o aluno assume a responsabilidade em seu processo de aprendizagem, ele não pode se limitar a responder às perguntas feitas, mas precisa também elaborá-las. Entretanto, para elaborá-las, precisa aprender como fazer. Por isso a importância de, em um primeiro momento, o professor preparar as perguntas para que o aluno veja como é e aprenda. Procurou-se elaborar as 20 questões de compreensão/interpretação das obras de modo que sua organização possibilitasse aos alunos construir um roteiro de leitura que os fizesse avançar nos níveis de letramento em leitura, a partir do que Tedesco (2012) estabelece em cada um dos cinco níveis.

O resultado apresentado na tabela indica que a intervenção facilitou a compreensão das obras trabalhadas. A porcentagem de acertos em cada nível não foi inferior a 75%. Cabe destacar, inclusive, que os melhores rendimentos estão nos níveis 4 e 5, níveis que envolvem uma avaliação crítica. Isso significa que os alunos avançaram nos níveis de letramento, pois para conseguirem ter um posicionamento crítico (exigência dos níveis 4 e 5) sobre algum texto, de modo geral, precisam compreender e interpretar tal texto.

Com base na análise ora empreendida, os alunos apresentaram mais dificuldades com as questões de compreensão/interpretação referente à obra *Chapeuzinho Amarelo*, que é um poema-narrativo, do que com as referentes à obra *O Menino e o Tuim*, que é uma crônica, pois com exceção da primeira questão do nível 1 referente a esta obra, em que os alunos não

souberam o significado da palavra “ignorante”, o maior índice de erros/equívocos em todos os outros níveis foi relativo às questões daquela obra. Esse resultado atesta o que é propagado no âmbito escolar: que os alunos acham difícil compreender/interpretar poemas.

Parece ser consenso que o gênero literário que os alunos mais sentem dificuldade com a leitura é o poema. Um dos motivos, além de sua estrutura composicional e poética, é a linguagem complexa e simbólica muitas vezes presente nos poemas, o que pode representar um obstáculo para quem não tem familiaridade com esse gênero. Ademais, a falta de prática na leitura de poemas também pode contribuir para a dificuldade dos alunos em compreendê-los. A interpretação de poemas, muitas vezes, exige um entendimento mais profundo das metáforas, da simbologia e do contexto histórico e cultural em que o poema foi escrito, o que pode ser um desafio para alunos que ainda estão desenvolvendo essas habilidades de leitura crítica.

Por outro lado, as crônicas tendem a ser mais próximas da linguagem falada, utilizando uma linguagem mais direta, objetiva e narrativa, o que pode facilitar a compreensão por parte dos alunos. Para mais, as crônicas abordam temas e situações do cotidiano, mais familiares para os alunos, o que acaba facilitando o entendimento.

Por meio dessa atividade, pode-se constatar a necessidade de o professor orientar, mediar o processo de aprendizagem. Os alunos tiveram um bom desempenho em suas leituras, mas foi fundamental que o professor mostrasse “o que” e “como fazer” para alcançarem tal resultado. É fundamental que o docente mostre aos discentes as estratégias necessárias para obter uma leitura satisfatória, completa. Somente falar para os alunos o que eles devem fazer fica muito abstrato, pois eles, muitas vezes, por não terem o conhecimento necessário para executar tais atividades, não compreendem o que está sendo solicitado e, conseqüentemente, não conseguem avançar no processo de leitura. Como já mencionado, uma das estratégias para auxiliar na compreensão e na interpretação textual é fazer perguntas para si mesmo sobre o texto. Entretanto, os alunos precisam saber como fazer tais perguntas. Essa atividade é um exemplo de como podem ser feitas. Desse modo, entende-se que, primeiramente, os docentes precisam fazer com os discentes, devem direcioná-los.

Após a aplicação dessa atividade, os alunos sentiram-se melhor preparados para escreverem a produção final (reescrita da resenha). Com as resenhas finais escritas, pôde-se compará-las com as resenhas iniciais.

4.4 Análise comparativa das resenhas iniciais e finais

Com vistas a verificar o progresso dos alunos em seu processo de leitura, foi empreendida uma análise comparativa das resenhas iniciais e finais. Realizada essa análise, pôde-se constatar que todos os alunos alcançaram o objetivo: desenvolver sua competência leitora, uma vez que conseguiram produzir uma resenha, isto é, avançaram nos níveis de letramento em leitura, demonstrando, com isso, seu progresso, o que confirma a quarta hipótese desta pesquisa: a necessidade do ensino e da aprendizagem das estratégias de leitura.

As produções iniciais, assim como as finais, para serem consideradas resenhas, deveriam apresentar características de um texto escrito por um aluno que alcançou, ao menos, o nível 4 de letramento em leitura, visto que toda resenha, além de uma descrição/resumo, necessariamente deve apresentar uma apreciação crítica, o que demonstra que esse aluno, em sua leitura, conseguiu apreender, proficuamente, as informações necessárias para compreender a obra lida e interpretá-la. Entretanto, de acordo com a análise realizada, nenhum aluno escreveu uma resenha em sua produção inicial, ou seja, os participantes não alcançaram o nível 4. Nessa etapa (produção inicial), a maioria dos alunos escreveu um resumo, não conseguindo ultrapassar o nível 2. Todavia, na produção final, todos os textos foram classificados como resenha, uma vez que os discentes buscaram, além de melhor resumir a obra, apresentar comentários, destacando os pontos positivos e os negativos dos livros. Portanto, esses alunos apresentaram uma melhora no processo de leitura, atestada pela comparação das produções iniciais e finais.

A título de ilustração, para apresentar o progresso dos alunos quanto ao desenvolvimento de suas habilidades no processo de leitura, materializado por meio da escrita das resenhas, foram utilizadas as produções iniciais e as finais de dois (2) alunos para comparar seus textos, mostrando, detalhadamente, seu desempenho antes e depois da proposta de intervenção. A escolha dessas produções teve como critério a consideração do alto e do baixo grau de dificuldade que esses alunos apresentaram na resenha inicial e na final respectivamente.

As produções, a seguir, são do Participante 1

Exemplo 52 – Produção inicial do Participante 1 – resenha do livro *Chapeuzinho Amarelo*

Chapeuzinho amarelo

Essa história fala sobre a Chapeuzinho amarelo e de como ela superou seus medos. Ela não ia para lugares nem fazia coisas por medo, a história conta sobre superação de medos e coragem.

Eu achei a história interessante, engraçada e criativa, nunca tinha ouvido falar sobre essa história ou poema. Foi feito por Chico Buarque e os desenhos por Donatella Berlandes,

Chapeuzinho depois de tanto pensar, sonhar e esperar o Lobo um dia topou com ele. Assim que encontrou o lobo ela não ficou com medo dele, ela foi perdendo o medo até não ter mais.

Após isso ela agora comeu de tudo.

E encarou seus outros medos. (transcrição da produção textual do aluno)

Fonte: Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 53 – Produção final do Participante 1 – resenha do livro *Chapeuzinho Amarelo*

Buarque, Chico, 1944

Chapeuzinho Amarelo / Chico Buarque; Ilustrações de Ziraldo 27^a ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

O livro “Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque é uma história que fala sobre uma menina que tinha medo de tudo e mostra como ela superou seus medos. Ela não ia para lugar nenhum nem fazia nada por medo. Depois de encontrar com o lobo que era o maior medo dela ela ganha coragem e passa a ver a vida com outros olhos e se torna corajosa. A história conta sobre superação de medos e coragem.

A história ensina que os medos podem desaparecer quando o enfrentamos, as vezes tudo que a gente imaginava ser ruim pode ser bem diferente. A coragem é fundamental para seguirmos em frente e perder nossos medos, assim poderemos ver a vida de outro ângulo e reagir melhor a ela e assim evoluir internamente e externamente.

Eu achei a história interessante, engraçada e criativa, nunca tinha ouvido falar sobre essa história ou poema. Eu gostei que Chico Buarque foi rimando, isso foi muito criativo e agradável. Esse é um ponto positivo e o outro é que ela nos ensina que o medo tem que ter limite e que a solução que temos é enfrentar todo o medo para seguirmos em frente.

Um ponto negativo que eu achei é que os desenhos feitos por Donatella Berlandes foram um pouco sem graça, sem cor quase todos são preto e branco só alguns eram coloridos, o chapéu e a árvore, porém depois os desenhos foram feitos por Ziraldo os desenhos dele eram coloridos, mais bonitos as crianças gostam mais.

Eu recomendo essa história para todas as crianças e para os adultos também porque ela nos passa uma lição que nós não podemos deixar os nossos medos nos dominar porque às vezes isso nos atrapalha de viver. E também os nossos medos podem nem ser aquilo que a gente pensava. (transcrição da produção textual do aluno)

Fonte: A autora, 2023.

O Participante 1, em sua produção inicial (exemplo 52), usou o título da obra como título de sua resenha, ou seja, ele não formulou um título nem optou por utilizar a referência bibliográfica. Na parte da apresentação, comentou brevemente sobre a temática do livro, mas em nenhum momento apresentou informações sobre o autor nem sobre a importância da obra e/ou sobre a relevância de suas contribuições, por exemplo. Isso demonstra que o aluno não se atentou à leitura dos elementos paratextuais.

Na parte de descrição e de análise crítica, esse participante não descreveu, satisfatoriamente, as partes do texto e não formulou um resumo. Sobre a apreciação, ele somente fez este comentário: “Eu achei a história interessante, engraçada e criativa, nunca tinha ouvido falar sobre essa história”, todavia, não apresentou argumentos favoráveis nem contrários. Sendo assim, pode-se dizer que o Participante 1 não ultrapassou o nível 2 de letramento em leitura, pois apesar de ele identificar a ideia principal do texto, compreendendo as relações entre as informações apresentadas, ele não se vale dos processos de manipulação das informações disponíveis, não faz comparações ou conexões para explicar as informações de um modo mais abrangente, inclusive, não destacou as inferências. Além disso, não avalia criticamente o texto base. Por isso, o aluno não conseguiu produzir uma resenha, isto é, não conseguiu demonstrar que efetuou a leitura, que compreendeu o texto lido.

Finalizou seu texto de modo inapropriado, visto que, desde o início, não seguiu a estrutura do gênero solicitado. Em vez de ratificar um posicionamento e apresentar uma recomendação, o aluno escreveu mais uma parte do resumo da obra. Em relação ao conteúdo temático, ele abordou o tema, apesar de essa abordagem ter sido bem superficial. Isso demonstrou a dificuldade em relação ao processo de leitura, uma vez que o aluno não conseguiu desenvolver a temática.

Em contrapartida, em sua produção final (exemplo 53), o Participante 1 buscou observar a estrutura composicional de uma resenha, ou seja, seu texto tinha todas as suas partes necessárias: referência bibliográfica, apresentação, resumo mais apreciação, e fechamento mais recomendação; apresentando, por isso, níveis que reúnem condições linguístico-discursivas que demonstram uma profícua depreensão das informações da obra lida.

Na parte da referência bibliográfica, embora o aluno não tenha seguido exatamente às regras da Associação Brasileira de Norma Técnicas (ABNT), ele buscou segui-las e apresentou a referência da obra analisada.

Sobre a etapa de apresentação, o aluno não a distinguiu da etapa de descrição mais apreciação, pois ele inicia o texto apresentando a obra, informando o título e o seu autor, mas já emenda essa apresentação com o resumo, informando, o tema e o enredo do livro (o medo e

sua superação), portanto, coloca as duas etapas juntas no primeiro parágrafo. Não houve um desenvolvimento delas. Na parte da descrição, o aluno deveria ter abordado mais sobre o tema, de forma mais específica, de modo a contextualizar o leitor sobre o enredo.

Quanto à análise crítica, o aluno conseguiu expor seus posicionamentos, explicando alguns conteúdos da obra. Diz que “A história conta sobre superação de medos e coragem.” e prossegue destacando a importância da coragem, pois explica que esta “é fundamental para seguirmos em frente e perder nossos medos” e informa, também, que “A história ensina que os medos podem desaparecer quando o enfrentamos”. Além disso, destacou algumas características trabalhadas pelo autor e deu seu parecer, salientando os pontos positivos e os negativos do livro em relação à temática, às características estilísticas e às ilustrações. Por isso pode-se dizer que esse aluno alcançou o nível 4 de letramento em leitura. Por fim, o Participante 1 evidenciou sua recomendação, justificando-a com a ratificação de seu parecer.

A seguir, são expostas as resenhas inicial e final do Participante 4.

Exemplo 54 – Produção inicial do Participante 4 – resenha do livro *O Menino e o Tuim*

O Menino e o Tuim

No meu ponto de vista, eu entendi que essa história fala da amizade do menino e do passarinho. Ele cuidou do bichinho desde que nasceu e acabou criando um apego por ele. Mesmo o pai sempre avisando que o tuim vive em bando e que no dia que passasse um bando ele iria embora. Dito e feito, passou um bando e o tuim foi embora. Mas o tuim voltou. Ele fez de tudo para o tuim ficar. Cortou as asas do bichinho e o pior aconteceu. Quando foi dar comida para o tuim já era tarde. Subiu no muro e viu um vulto de um gato. (transcrição da produção textual do aluno).

Fonte: Fonte: A autora, 2023.

Exemplo 55 – Produção final do Participante 4 – resenha do livro *O Menino e o Tuim*

Resenha

BRAGA, Rubem. *O Menino e o Tuim*. Rio de Janeiro – Galerinha Record, 2013.

O livro *O Menino e o Tuim* escrito por Rubem Braga e publicado em 1958 em Ai de ti Copacabana, conta a história de um menino que encontra 3 filhotes de tuim, mas apenas um filhote de tuim sobrevive. O menino acaba pegando um apego sentimental por tuim, depois de várias situações em que tuim fugia e por ser alertado pelo pai que tuim vivia em bando, ele

decidiu corta suas asas, para assim tuim não fugir mais. Não demorou muito para tuim morrer, depois dessa atitude do menino, em um certo dia ele encontrou só as penas e manchas de sangue pelo chão e um gato indo embora.

Um ponto positivo nessa história é que para as crianças e os leitores, pode trazer o ensinamento que não é certo tirar o animal de seu habitat natural. A linguagem é adequada para as crianças/público, não apresenta palavras que não vão fazer as crianças entenderem, pelo contrário, é uma linguagem que todo o público irá compreender perfeitamente.

Um ponto negativo é que no livro poderia ter mais imagens e cores para as crianças terem uma visualização melhor e se encantarem com isso.

Dessa forma, achei o livro muito bom e recomendo para todos os leitores de todas as idades, pois os ensinamentos, ilustrações, o público irá se encantar assim como eu me encantei pelo livro, pela história e sua ótima qualidade.

Fonte: Fonte: A autora, 2023.

O Participante 4 também não escreveu, em sua produção inicial, um texto que possa ser classificado como resenha. Assim como outros alunos, escreveu somente um resumo. Contudo, nesse resumo não há uma contextualização. O aluno, claramente, escreve partindo do pressuposto de que seu leitor sabe sobre o que ele está abordando. Pode-se afirmar isso, pois a personagem é introduzida por “Ele”, sem haver nenhuma informação dada. Em nenhum momento apresentou uma referência sobre quem se trata.

Analisando a produção inicial, pode-se dizer que o aluno ainda precisava desenvolver as habilidades que lhe possibilitassem avançar na leitura, pois não conseguiu ultrapassar o nível da explicitude da informação. Somente selecionou algumas informações e apresentou sem explicá-las. Não fez uma seleção que possibilitasse ao leitor depreender o tema principal. Não conseguiu atender ao que foi solicitado (produzir uma resenha). Por meio da estrutura e organização do texto, constata-se que não houve um planejamento a partir dos objetivos estabelecidos (explicados anteriormente). O texto produzido por este aluno não apresenta introdução nem desenvolvimento nem conclusão.

Já na produção final, seu texto pode ser classificado como uma resenha, pois apresenta todas as partes que compõem um texto desse gênero. Escreveu a referência bibliográfica de acordo com as normas da ABNT, somente não conseguiu colocar o título do livro em negrito, uma vez que o texto foi manuscrito, por isso, entretanto, deveria tê-lo sublinhado.

No primeiro parágrafo, o aluno redigiu uma sucinta apresentação do livro. Deveria ter desenvolvido mais essa parte, dizendo, por exemplo, que tipo de texto é, quem é Rubem Braga,

com que propósito o livro foi escrito e para quem. Ele apenas menciona o título da obra, o nome do autor e o ano de publicação. Em seguida, redige, ainda nesse parágrafo, um breve resumo sobre a história. Com isso, assim como o Participante 1, ele não distinguiu essa etapa da etapa de descrição.

No segundo parágrafo, o aluno mostra que conseguiu depreender uma das críticas do autor, sobre tirar o animal de seu habitat, e a considera como um ponto positivo da obra, pois, na concepção do aluno, serve de ensinamento à criança. Destaca também a linguagem simples, adequada ao público leitor. Nota-se, assim, que esse aluno saiu do nível 1 e conseguiu aprofundar sua leitura, avançou nos níveis de letramento.

O aluno, no terceiro parágrafo, comenta que o livro poderia ter mais imagens e apresenta isso como um ponto negativo, ou seja, o aluno, apesar de não desenvolver, de não explicar, buscou apresentar sua crítica em relação à obra, demonstrando ter entendido que é necessário apresentar uma apreciação crítica neste gênero, resenha.

Por fim, no último parágrafo, o aluno afirma que o livro é muito bom e o recomenda para todas as idades, por sua história, seus ensinamentos e sua ótima qualidade. Isso demonstra, também, que este aluno já aprendeu as partes estruturais que constituem uma resenha e entendeu a função da conclusão, ratificando seu posicionamento acerca da obra. Por isso, pode-se afirmar que esse aluno passou do nível 1 para o 4 em letramento em leitura.

De modo geral, a partir do levantamento feito, pode-se perceber que os alunos melhoraram significativamente os seus textos, logo, também, melhoraram suas leituras, na produção final, isto é, no início, suas produções textuais eram meras reproduções/ transcrições da obra-alvo, copiavam *ipsis litteris* partes do texto, muitos não conseguiam fazer paráfrases, não conseguiam fazer uma contextualização da obra nem escrever um texto com início, meio e fim; mas, após a intervenção pedagógica, começaram a escrever textos completos: introdução, desenvolvimento e conclusão, apresentando o conteúdo temático e desenvolvendo a estrutura tipológica de uma resenha; começaram a fazer paráfrases, o que já demonstra um avanço em suas habilidades de leitura (e escrita), pois resumir um texto com suas próprias palavras é uma das estratégias de facilitação/compreensão no processo de leitura. Isso indica, conseqüentemente, um avanço no processo de leitura.

Desse modo, as análises das produções finais comprovam que os alunos buscaram planejar seus textos a partir dos objetivos delineados. Todos os textos produzidos na etapa final apresentam introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução, todos contextualizaram, conforme o esperado: abordando sobre a obra, sobre o autor (somente alguns alunos), sobre o enredo. No desenvolvimento, buscaram apresentar pontos positivos e negativos com

comentários críticos. Na conclusão, ratificaram seu posicionamento crítico e fizeram indicações, apresentando informações sobre a quem se dirige a obra (alguns). Ao produzir uma resenha de modo proficiente, o aluno demonstra que leu o texto e o compreendeu.

Há muitas estratégias que os alunos ainda precisam aprender, muitos recursos que ainda precisam ser estudados com eles, mas, como este estudo tem por objetivo analisar os níveis de letramento em leitura, comprovou-se que os alunos conseguiram por meio da escrita materializar seu entendimento, interagindo com as ideias do autor da obra resenhada, demonstrando, assim, sua compreensão leitora.

4.5 Discussão dos resultados

Depois das investigações e das análises realizadas nesta pesquisa, pode-se dizer que, apesar dos muitos estudos, das várias discussões acerca do tema leitura, muitas escolas ainda enfrentam desafios para garantir o acesso, o ensino e a aprendizagem da leitura, principalmente da literária, aos alunos. De acordo com Monteiro, Polydoro Fernandez e Tedesco (2023), inclusive, esses desafios apresentam-se desde o Ensino Fundamental I, visto que a pesquisa feita pelas autoras supracitadas foi realizada com alunos do 6º ano de escolaridade no início do período letivo e corrobora a afirmação acerca de tais desafios.

Os dados coletados na presente pesquisa reforçam a necessidade de um trabalho que leve em consideração os níveis de letramento em leitura, que busca ensinar aos alunos as estratégias de compreensão leitora; um trabalho em que

ações contínuas de letramento literário possam, efetivamente, ser desenvolvidas, tanto no âmbito da recepção dos alunos à literatura quanto na mobilização do corpo docente para as leituras compartilhadas, pois a formação de leitores proficientes na escola se constrói (pela) e (na) relação interativa entre texto, leitor e mediador (MONTEIRO; POLYDORO FERNANDEZ; TEDESCO, 2023, p. 522).

A comunidade escolar reconhece a importância da leitura na escola e para além dela, inclusive, os alunos, pois nesta pesquisa, na parte do levantamento para se conhecer o perfil sociocultural acerca da leitura dos participantes, eles afirmaram gostar de ler, apesar de os dados evidenciarem o contrário: os participantes preferem jogar, acessar às redes sociais a lerem um livro, conforme expuseram, leem raramente. Acredita-se que sentiram vergonha de dizer que não gostavam de ler, uma vez que reconheciam a relevância da leitura. Assim, apesar do

reconhecimento de sua importância, a leitura ainda não ganhou o espaço que deveria nas salas de aula.

Na introdução desta dissertação, lê-se que os resultados das avaliações que os alunos são submetidos têm gerado muitas preocupações. Os resultados do PISA e do SAEB-Prova Brasil revelam a baixa proficiência em leitura dos alunos brasileiros. Uma questão que se coloca é: Se essas avaliações são baseadas em matrizes de referências usadas como base para a elaboração dos itens que compõem as provas, então, por que não as usar para planejar as aulas e ensinar aos alunos como fazer para ler? É preciso que essas matrizes sejam consideradas, trabalhadas em sala de aula, como já exposto, é preciso que se trabalhe com os textos considerando os níveis de letramento em leitura.

No entanto, os dados desta pesquisa revelaram que os alunos participantes não estavam habituados a trabalhar da forma que foi proposta nesta pesquisa, considerando os níveis de letramento em leitura, ou seja, partindo da decodificação, da explicitude das informações, passando à compreensão, à utilização, à conexão, à reflexão das informações até chegar ao nível em que conseguem tecer uma avaliação crítica do que está engendrado no texto.

Os alunos relataram que liam textos em voz alta, alguns comentaram que, às vezes, faziam rodas de conversa para falar sobre o texto, mas, na maior parte das vezes, faziam atividades de compreensão textual, respondiam a questões mais voltadas para a localização de informações do texto, raramente, tinham que apresentar um posicionamento crítico, no máximo, expressavam sua opinião sobre o texto dizendo o que acharam, se consideravam o assunto interessante, se gostaram ou não da história (enredo).

A leitura como é trabalhada nas instituições de ensino, normalmente, é considerada pelos alunos como atividade obrigatória e “chata”. Conforme os participantes expressaram, quando havia atividades de leitura em suas escolas, essas atividades se resumiam em ler um livro, um texto, e responder a questões básicas (para trabalhar os níveis 1 e 2, geralmente) sobre ele. Não havia um exercício, por exemplo, que os levassem a apreender os múltiplos significados do texto. Não havia exercícios que os capacitassem a tratar a leitura para além da sala de aula, que não servissem apenas para avaliações. Assim, são necessárias atividades que despertem o interesse dos alunos em relação ao exercício, ou seja, que eles constatem que o exercício corresponde a uma necessidade real, que os ajudará em outras tarefas, por exemplo. Porque, se as leituras só forem impostas para cumprir somente as tarefas escolares e as escolhas pessoais nunca forem privilegiadas, o ato de ler será compreendido pelos alunos como uma obrigação. Desse modo, são urgentes propostas de ensino que despertem o gosto pela leitura.

No âmbito escolar, como confirmado pelos resultados da pesquisa, a leitura é vista como uma atividade que fica a cargo da disciplina de Língua Portuguesa, por esta trabalhar com questões que envolvem a compreensão, a interpretação e a produção textuais, mas ela deveria ser uma preocupação em todas as áreas do conhecimento, por conseguinte, deveria ser trabalhada em todas as disciplinas. Entretanto, como o espaço de tempo é curto e os professores precisam trabalhar suas matérias específicas, não dá para fazer um trabalho minucioso de leitura. Uma possibilidade seria haver uma disciplina que trabalhasse exclusivamente com a leitura, pelo menos nos cursos de formação de professores, uma vez que os docentes devem estar aptos a ensinar os alunos a ler e considerando que os tempos de aula da disciplina de Língua Portuguesa foram reduzidos, passando a um único dia de aula por semana.

Apesar de toda dificuldade e dos desafios, a escola é o espaço em que os alunos, majoritariamente, leem textos literários, pois, como comprovado neste estudo, eles (a maioria) leem essa classe de texto por exigência de alguma disciplina. Por isso, a escola é importante na mediação entre o aluno e o texto literário. Ainda assim, o trabalho com textos literários em sala de aula parece não ganhar espaço, antes, parece estar perdendo espaço no contexto escolar devido, provavelmente, às dificuldades por parte dos professores em ensiná-los por causa da baixa carga horária disponível para o trabalho e por conta do não uso de conhecimentos sistemáticos sobre as estratégias de leitura e, por conseguinte, devido às dificuldades de compreensão/interpretação de textos por parte dos alunos. O problema, inclusive, já se apresenta até mesmo em relação à seleção do objeto de estudo, pois alguns consideram que “as imagens hoje são muito mais importantes do que as palavras e a literatura, com seus romances e poemas, [que] deveria ser substituída como objeto de estudo por filmes, telenovelas e outros artefatos mais significativos culturalmente” (COSSON, 2021, p. 20).

A relação entre literatura e educação está longe de ser pacífica. Aliás, eles [pesquisadores e alunos de pós-graduação da área de Letras] dizem que o lugar da literatura na escola parece enfrentar um dos momentos mais difíceis. Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI. A multiplicidade de textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual (COSSON, 2021, p. 20).

Por tudo isso, muitas escolas deixam o trabalho com os textos e, principalmente, os textos literários em “último plano”. Prova disso é que os alunos participantes desta pesquisa não conheciam os autores cujos textos aqui foram trabalhados (nomes conhecidos). Todavia,

como diz Antonio Candido (2004), a literatura é um direito humano, um bem indispensável, mas, o que se tem visto é que esse direito tem sido negado e tal fato não pode ocorrer.

A Literatura precisa ser trabalhada efetivamente na educação básica. Para tanto, é necessário um melhor amparo por parte das autoridades educacionais, tanto em relação ao regimento dos cursos quanto em relação à capacitação e à valorização dos docentes, pois, assim, estes poderão exercer sua prática profissional de forma mais significativa e satisfatória. Porque, por conta dos baixos salários, por exemplo, muitos professores acabam dando aulas em várias escolas e nos três turnos, logo não há tempo para se aprimorarem fazendo cursos, participando de congressos etc. nem há tempo para planejar, preparar aulas da forma que gostariam. Acabam, com isso, seguindo um manual, materiais didáticos que não privilegiam o trabalho efetivo com os textos.

No que tange ao ensino de leitura baseado na perspectiva dos níveis de letramento, como se pôde observar e comprovar, é possível que os alunos saiam de um grau superficial para um mais aprofundado de leitura quando se trabalha com base nessa perspectiva. O professor precisa mostrar aos alunos que há vários processos imbricados no ato de ler: cognitivos, conhecimento de mundo, cultural, entre outros. Por isso, a base do estudo é o Sociocognitismo e os letramentos, pois a língua é social, mas há também um aspecto cognitivo. É preciso que o aluno seja instruído, que desenvolva a capacidade para perceber, entender, os níveis. O docente deve ajudar o aluno para que este perceba o que ocorre no processo de leitura, inclusive na mente dele.

Em *Chapeuzinho Amarelo*, por exemplo, uma informação explícita, dada, é que a cor do chapéu de Chapeuzinho Amarelo é amarela. Já uma relação implícita é compreender que toda caracterização da personagem se dá pelo chapéu amarelo por conta do medo. A cor amarela, na cultura brasileira, também, está relacionada ao medo. Tanto é que, na versão ilustrada por Berlendis (1979), a personagem, depois que perde seus medos, aparece sem o chapéu. Uma outra questão que se pode levantar é a do chapéu, acessório usado na cabeça, representando que o medo estava na cabeça, na mente dela. Esse já seria um acionamento cognitivo. Dessa forma, todas essas imbricações devem ser discutidas com os alunos. O professor deve capacitá-los para que eles consigam fazer a leitura passando por todos os níveis e sabendo acessar todos os seus conhecimentos.

Trabalhar a leitura é muito mais do que ler em voz alta e fazer alguns exercícios respondendo a questões sobre informações explícitas do texto. É discutir, refletir, analisar o texto. No caso de *Chapeuzinho Amarelo*, a que o texto se presta? Se presta a uma relação de intertextualidade. O que desponta é uma paródia, uma paródia de *Chapeuzinho Vermelho*.

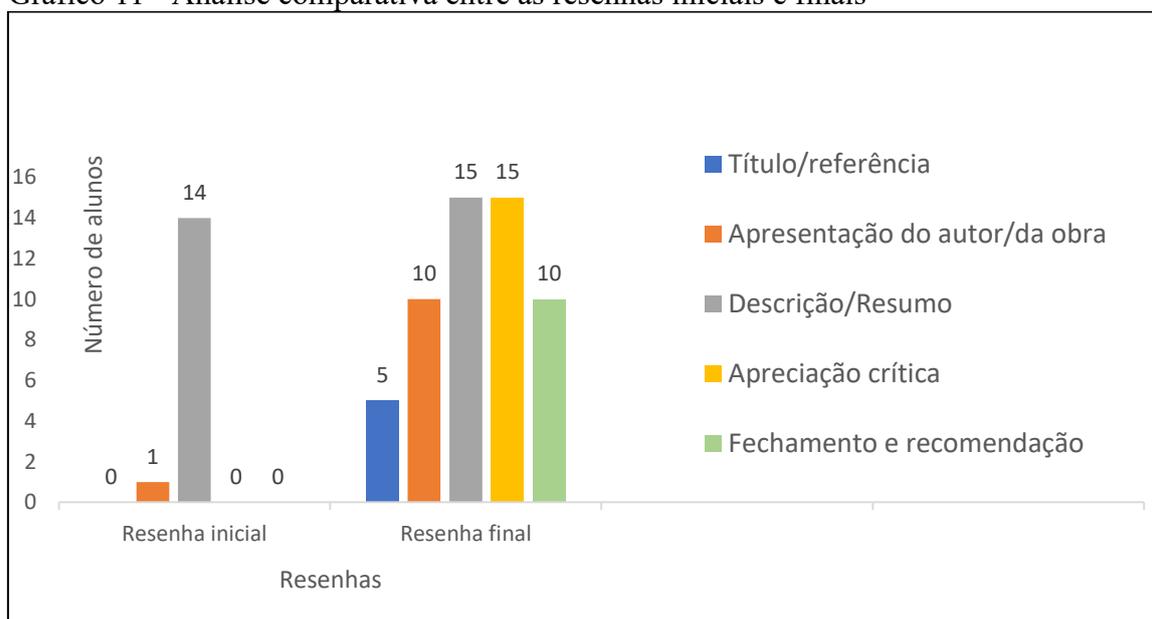
Sendo assim, é imprescindível isso ser trabalhado. Se esse livro foi escolhido para o trabalho em sala de aula, é preciso buscar levar o aluno a entender essa intertextualidade, e, no caso, a paródia. Por ser uma paródia, os elementos estão cruzados. Há um percurso de desvios em relação ao texto parodiado, rupturas com as ideologias impostas; uma insubordinação irônica, crítica e/ou cômica. O tempo, o enredo, as características são umas em *Chapeuzinho Vermelho* e outras em *Chapeuzinho Amarelo*. As personagens têm características diferentes, considerando um texto em relação ao outro. Essas distinções precisam ser vistas, trabalhadas, senão será um pretexto para trabalhar outra “coisa” que não a leitura.

Para que o aluno consiga realizar esse tipo de leitura, é fundamental que o professor ensine as estratégias que farão com que ele avance, progrida, no seu processo de leitura. O discente não aprenderá se o docente não lhe ensinar. Nisso, mencionam-se dois movimentos argumentativos que se refletem na condução de uma aula: o lógico dedutivo e o lógico indutivo. Este, adotado nesta pesquisa-ação, parte das análises para a teoria; aquele, parte da teoria para as análises.

Por isso a importância de se trabalhar com as sequências nas aulas. Antes de os alunos escreverem a resenha para a publicação/exposição, várias resenhas foram lidas em sala de aula. A leitura foi trabalhada de modo efetivo, observando todas as características do gênero, conhecendo seu propósito comunicativo, entre outras questões.

Comprovou-se que, trabalhando nessas perspectivas, os alunos conseguiram desenvolver sua proficiência leitora, avançando nos níveis de letramento em leitura, pois na produção inicial, os alunos não conseguiram escrever, efetivamente, uma resenha, escreveram meros resumos. Já na produção final, todos os quinze (15) alunos participantes conseguiram escrever uma resenha, ou seja, produziram textos com resumo e apreciação crítica, conforme exposto no gráfico abaixo.

Gráfico 11 - Análise comparativa entre as resenhas iniciais e finais



Fonte: A autora, 2023.

Como se viu no capítulo 2, mais especificamente na seção 2.4 (cf. p. 57-62), uma resenha completa apresenta, além de resumo e de análise crítica, referência, apresentação e fechamento com recomendação. Entretanto, como a finalidade desta pesquisa foi investigar acerca da competência leitora, se na produção do aluno houvesse resumo e apreciação crítica, o objetivo tinha sido alcançado, pois isso significa que o aluno avançou, no mínimo, para o nível 4 (contém análise crítica).

No gráfico 11, há a representação de todos os elementos que compõem uma resenha, para que o leitor desta dissertação tenha um maior panorama das produções dos alunos antes e depois da aplicação da sequência preparatória para o desenvolvimento de leitura.

Na etapa destinada a escrever a resenha inicial, dos quinze (15) alunos participantes da pesquisa, catorze (14) escreveram resumos que não ultrapassaram o nível 2 e um (1) aluno não conseguiu nem, ao menos, escrever um resumo, pois em vez de escrever sobre a obra *Chapeuzinho Amarelo* escreveu mais sobre *Chapeuzinho Vermelho*. Desses catorze (14) alunos que escreveram um resumo, somente um (1) expôs uma apresentação da obra/do autor.

Se, na produção inicial, os alunos mal conseguiam escrever um resumo, na produção final, conseguiram escrever uma resenha. Todos os quinze (15) alunos escreveram textos contendo resumo e apreciação crítica. Desses, dez (10) escreveram também as partes de apresentação e fechamento com recomendação. Somente cinco (5) alunos colocaram referência/título em seus textos, sendo assim, os alunos conseguiram desenvolver a competência leitora e, por conseguinte, escreveram textos melhores. É claro que há muito ainda

que se trabalhar como, por exemplo, o desenvolvimento da argumentação; porém, todos os textos finais apresentaram resultados positivos, o que comprova que a proposta de intervenção foi eficaz nas turmas em que foi aplicada.

O progresso dos alunos em relação ao nível de letramento em leitura só foi possível devido à mediação docente. Como já foi dito, o aluno não aprenderá se o professor não ensinar (com certeza, o aluno precisa querer aprender também), se não apresentar caminhos. Para que os discentes consigam ler de forma adequada, os docentes podem mediar a leitura, ensinando-os a ler, orientando-os de modo que eles sejam agentes da própria aprendizagem. Todavia, para que isso ocorra, é fundamental que os professores conheçam os pressupostos teóricos que embasam as práticas de ensino e de aprendizagem de leitura e que tenham aprendido métodos para transpor a teoria para a prática. Além disso, precisam conhecer seus alunos, suas dificuldades, suas possíveis defasagens e suas demandas, para que possam planejar e propor mudanças para a melhoria do processo de aprendizagem.

O docente deve buscar aproveitar os conhecimentos prévios do aluno, porque estes são fundamentais para a eficácia do processo de aprendizagem, visto que são a base a partir da qual novas informações e conceitos serão construídos. Ao conectar o conteúdo a ser ensinado com as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos, o professor torna a aprendizagem mais significativa e relevante para eles, o que facilita a compreensão e a retenção desse conteúdo. Para Cosson (2021, p. 35), “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura”. Considerando isso, optou-se nesta pesquisa, partir da obra *Chapeuzinho Amarelo* por esta estabelecer uma relação de intertextualidade com um clássico da literatura, *Chapeuzinho Vermelho* (nessa faixa etária já ouviram sobre essa história), e por ser um texto do gênero poema, gênero textual trabalhado nos anos anteriores de escolaridade (conhecimentos prévios), assim, a probabilidade de participação dos alunos seria maior.

Para que o aluno consiga aprender de forma eficiente, o professor deve utilizar estratégias que estimulem o uso das habilidades de leitura e a ativação e a organização dos conhecimentos prévios dos alunos. Isso foi feito, neste estudo, por meio de atividades que exploraram a experiência e o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema a ser abordado, além de criar conexões entre o conteúdo novo e o que os alunos já sabiam. Também foi importante utilizar materiais diversificados, como textos impressos, imagens, áudios/vídeos e recursos digitais, para atender às diferentes formas de aprendizagem dos alunos. Além disso, a professora buscou fornecer um feedback constante e direcionado, relacionando o conteúdo a

situações do cotidiano dos alunos e estimulando a reflexão e a discussão para garantir que os alunos compreendessem e assimilassem de forma efetiva o que estava sendo ensinado. Ao adotar essas práticas, a professora pôde criar um ambiente de aprendizagem mais eficiente e promover o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão dos alunos.

Cabe destacar, também, a importância da ludicidade. As atividades lúdicas servem para mediar o prazer e a aprendizagem. Elas introduzem os alunos ao universo da aprendizagem, motivando-os a participarem das aulas e a fazerem as tarefas. Os alunos participam sem a preocupação de “errar”, sem a “pressão” da avaliação. Eles se divertem e, com isso, fica mais fácil introduzir a parte dos conteúdos. Essas atividades foram feitas, na proposta aqui apresentada, na parte de motivação e, também, no início da etapa leitura em que tiveram que fazer os desenhos representando a passagem que mais gostaram (a que quisessem). No entanto, como se defende nesta pesquisa, as atividades não podem se restringir a “desdobramentos que preveem somente um desenho sobre a interpretação do texto, ou às ‘leituras seguidas por questionários com perguntas que somente mobilizam o aluno para procurar respostas prontas no texto. Ler é muito mais do que apontar o que está explícito no texto’” (MONTEIRO; POLYDORO FERNANDEZ; TEDESCO, 2023, p. 513).

Os alunos precisam de um mediador para viabilizar o caminho da autonomia na prática leitora e na construção de sentidos com base naquilo que lê, logo, a mediação docente na formação de leitores deve existir em todas as etapas do ensino formal.

Os docentes formadores precisam refletir, repensar suas práticas dentro de sala de aula, não só no modo de ensinar, mas, até mesmo, na escolha dos materiais que utilizam. Em muitas instituições de ensino, os discentes, de certo modo, continuam sendo expostos a uma didatização da leitura e, dessa forma, não há um favorecimento para que eles desenvolvam seu pensamento crítico e as aulas, que deveriam ser momentos para que as discussões e trocas ocorressem, tornam-se aulas em que ocorrem os monólogos (há exceções), inclusive, pela seleção dos materiais, pela forma que são disponibilizados, ou seja, de modo fragmentado (há exceções), o que impede, muitas vezes, que os alunos tenham uma visão mais ampla, completa, e eles acabam não escolhendo o que ler, quais seleções de textos, de informações fazer e, então, o professor acaba doando, ou mesmo impondo, sua própria interpretação aos alunos. Cosson (2021) propõe combinar três critérios de seleção de textos, fazendo-os agir de forma simultânea no letramento literário.

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo,

precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares (COSSON, 2021, p.35-36).

As práticas pedagógicas devem possibilitar aos discentes aprender a ver o mundo por diferentes perspectivas, considerando que o que está posto nos textos nem sempre é exatamente o que os textos afirmam que é. É preciso aprender a questionar os textos e a interpretar os interesses humanos expressos neles (KALANTIZIS *et al.*, 2016). Desse modo, o professor deve assumir uma postura crítica e reflexiva, para formar alunos, futuros docentes (alunos do Curso Normal) críticos, que não aceitam automaticamente o que lhe é dito ou imposto, mas, que sejam capazes de analisar, de refletir e/ou de buscar informações antes de formar sua opinião e de dar seu parecer final em relação a algo.

Outra questão se apresenta é a responsabilidade das famílias, dos responsáveis. Alguns alunos participantes desta pesquisa, por exemplo, não ouviam histórias quando crianças, isso, conforme apontado pelos dados, foi prejudicial ao desenvolvimento do gosto pela leitura. Se a família não incentivar a leitura em casa, os alunos podem não desenvolver o hábito de ler, o que pode prejudicar seu desempenho na escola; se ela não demonstrar interesse pela leitura e não esperar que seus filhos sejam proficientes em leitura, eles podem internalizar essas baixas expectativas e perder a motivação para ler e para aprender. Além disso, se a família não fornecer acesso a livros, a revistas e a outros materiais de leitura, os alunos podem ter menos oportunidades de praticar e de aprimorar suas habilidades de leitura.

No entanto, o êxito não é conquistado somente com o fazer docente, por opção do professor, e por vontade e esforço da família, o aluno também tem que querer, precisa ser participativo no processo de sua aprendizagem. Para desenvolver sua competência leitora, o aluno precisa se envolver ativamente em práticas de leitura, tanto dentro quanto fora da escola. Ele pode melhorar sua leitura buscando diferentes tipos de textos, questionando o conteúdo, fazendo conexões com sua realidade, discutindo com outros leitores e procurando por diferentes perspectivas.

Por fim, é necessário, para o sucesso completo, o investimento na educação, para uma melhor formação dos docentes e, também, para uma atualização dos professores que já atuam em sala de aula há anos, pois, há professores que não têm um conhecimento sistemático sobre as estratégias de ensino e de aprendizagem de leitura. Muitos desses docentes se preocupam com a formação de leitores, mas não sabem como fazer para trabalhar a leitura de modo a

contribuir para a formação de um aluno como leitor crítico. Sobre isso, Tedesco (2020) explica que

há entraves na relação das Universidades, dos Cursos de formação de professores, pois as informações não conseguem chegar à ponta [à sala de aula básica, ao professor do ensino básico]. O que se tem são muitos professores recém-saídos dos bancos universitários, mas que não têm experiência de sala de aula. Há outros tantos docentes que têm muita experiência na sala de aula, mas não têm contato mais estreito com as novas teorias.

É preciso investir muito em formação dos professores. Há de se pensar no como estas formações devem ser realizadas. Essas formações não podem ser vistas como a “varinha de condão” metodológica. Não pode ser! Precisam embasar as escolhas que o docente precisa fazer para desenvolver as habilidades de leitura e de escrita de seus estudantes em suas diferentes realidades (TEDESCO, 2020, p. 722-723).

As disciplinas dos cursos de formação (licenciaturas) precisam considerar a aplicabilidade dos conceitos teóricos que deveriam embasar a prática docente, precisam pensar o ensino. Alguns professores, durante sua formação, até adquiriram conhecimentos teóricos referentes ao ensino de língua materna, ao ensino de leitura, mas não aprenderam ou não se apropriaram dos procedimentos metodológicos para pôr em prática o ensino, a fim de capacitar seus alunos para que consigam ler. Análises qualitativas dos currículos das licenciaturas (GATTI, 2014) mostram a fragmentação entre a formação em área do conhecimento e a formação em educação e práticas de ensino, oferecidas de modo insuficiente para formar professores. Conforme o autor expõe,

a formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. Da Tailândia à França, do Chile aos Estados Unidos, Inglaterra, Colômbia, Suécia, Finlândia, Nigéria, Argentina, Equador, entre tantos outros, medidas vêm sendo tomadas nas duas últimas décadas no sentido de formar de modo mais consistente professores em todos os níveis e de propiciar a esses profissionais carreiras atrativas. Podemos dizer que essa preocupação se tornou mundial. No entanto, quanto à formação inicial de professores no ensino superior no Brasil, não tivemos até aqui iniciativa nacional forte o suficiente para adequar o currículo às demandas do ensino, iniciativa que levasse a rever a estrutura dessa formação nas licenciaturas e a sua dinâmica, em que pesem algumas resoluções do Conselho Nacional de Educação a partir do ano 2000 (GATTI, 2014, p. 35-36).

Portanto, o Ministério da Educação (MEC) precisa “voltar os olhos” para os cursos de licenciaturas, pois, conforme evidencia a pesquisa feita por Gatti (2014) a formação oferecida para subsidiar a atuação de um profissional docente na educação básica é insuficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a BNCC (2017), um leitor proficiente é aquele que interage ativamente com os textos escritos, orais e multissemióticos e os interpreta em uma prática de linguagem, isto é, que usa as estratégias de leitura necessárias para compreender e para interpretar tais textos. No campo artístico-literário, especificamente, a base destaca o objetivo de o componente Língua Portuguesa levar os alunos “a ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores” (BRASIL, 2018, p. 513).

É papel da escola formar leitores competentes, críticos, preparados para agir como cidadãos na sociedade, mas, para que essa formação ocorra, é necessário o desenvolvimento de uma prática constante de leitura de textos autênticos, reais, são necessários trabalhos organizados em torno da multiplicidade de gêneros textuais que circulam na sociedade. Para tanto, a prática da escola restrita a atividades de decodificação e de localização de informações nos textos em detrimento de atividades que visam ao desenvolvimento das habilidades de leitura precisa ser revista.

Assim, tendo em vista os baixos índices de proficiência em leitura dos alunos que concluem o Ensino Fundamental II atestados pelo baixo desempenho apresentado nas avaliações internas e externas, buscou-se, por meio desta pesquisa, analisar o desenvolvimento do letramento em leitura em turmas de alunos ingressantes no Curso Normal – Ensino Médio (formação de professores). Para isso, descreveram-se os níveis de letramento em leitura dos alunos participantes por meio de atividades aplicadas antes, durante e depois de uma proposta de intervenção pedagógica baseada em estratégias de leitura.

A fim de dar conta do empreendimento proposto, adotaram-se, principalmente, os aportes teóricos do Sociocognitivismo e dos níveis de letramento em leitura proposto por Tedesco (2012) para planejar e executar a proposta de intervenção, para preparar as atividades e para formular as questões relacionadas aos níveis de letramento; visto que o trabalho docente precisa ser subsidiado por bases epistemológicas que fogem da pedagogia tradicional de ensino de língua materna, na qual o texto não é trabalhado em seu caráter discursivo, mas é usado como pretexto para o ensino de gramática descontextualizada (muitas vezes) ou para trabalhar somente o nível 1 de letramento em leitura, localizar informações, por isso a escolha desses aportes teóricos.

Problematizada a questão, buscou-se responder a estas perguntas da pesquisa: (a) por que ainda há tanta dificuldade em relação ao ensino e à aprendizagem de leitura?; (b) será que há, de fato, um trabalho, na prática, no chão da escola, que se dedique ao desenvolvimento das habilidades de leitura?; (c) com que nível de letramento em leitura os alunos chegam ao Ensino Médio – Curso Normal?; (d) o que fazer para que os alunos aprendam a ler, e ler textos literários?; (e) como pode ser possível analisar e avaliar eficazmente a competência leitora? Para essas perguntas, aventaram-se as seguintes hipóteses, respectivamente: (a) os alunos não foram estimulados a desenvolver o gosto pela leitura; (b) em prática, há um trabalho, no chão da escola, restrito à decodificação e à localização de informações no texto; (c) os alunos ingressam no Curso Normal com o nível baixo de proficiência em leitura; (d) as estratégias de leitura não são ensinadas e os níveis de letramento em leitura não são trabalhados, se forem, os alunos desenvolverão a competência leitora; e (e) a análise e a avaliação da competência leitora são mais eficazes quando se enfoca, por meio de práticas pedagógicas, o processo e não somente os resultados das avaliações escolares.

Testadas tais hipóteses, os dados levantados confirmaram que muitos alunos não foram estimulados a ler durante a infância, por isso, muitos preferem jogar nos *smartphones* a ler um livro, por exemplo. Vale ressaltar que os poucos alunos que tiveram algum estímulo, quando eram crianças, desenvolveram o gosto pela leitura e atualmente gostam de ler. Por isso, poderia haver, por parte do governo, um programa para conscientizar os pais da importância da leitura, de se ler para os filhos já nas primeiras fases de vida deles. Isso poderia ocorrer, por exemplo, durante o pré-natal, em um trabalho conjunto de diferentes profissionais, pois pesquisas (DIAS, 2019; REYES, 2010) comprovam a importância de se ler para o bebê desde o ventre materno. Dias (2019), por exemplo, diz que

propiciar a leitura para bebês é anunciar, desde muito cedo, que o mundo está para ser lido, escutado, debatido e significado. O bebê é exposto aos sons da linguagem desde o ventre materno, e esta sonoridade atua no amadurecimento do cérebro, do sistema nervoso e do futuro desenvolvimento da linguagem (DIAS, 2019, p. 14).

Esse trabalho com a leitura, antes mesmo do processo de alfabetização, propiciará o gosto pela leitura, o desenvolvimento cognitivo e da linguagem dos bebês, das crianças, e impactará positivamente na vida escolar delas.

Outra medida seria a conscientização dos pais em reuniões escolares desde os primeiros anos de escolaridade acerca da importância do ato de ler. Muitos pais não tiveram oportunidade de estudar ou de dar continuidade aos seus estudos e, por isso, podem não ter a consciência da necessidade de instruir os filhos para que leiam; sabe-se que, devido a longa carga horária de

trabalho, alguns pais não conseguem acompanhar a vida escolar dos filhos como deveriam e gostariam, mas, sendo conscientizados, poderão, de alguma forma, orientar, instruir e incentivar os filhos a lerem.

Os resultados da pesquisa comprovaram, ainda, que o trabalho com a leitura em muitas escolas precisa ultrapassar o nível da superficialidade. Há um trabalho restrito à decodificação, à mera localização de informações no texto, logo, as estratégias de leitura e os níveis de letramento não são trabalhados, porém quando são trabalhados, os alunos conseguem avançar nos níveis de letramento, pois os alunos participantes ingressaram no curso com um nível baixo de letramento, mas, após a proposta de intervenção, avançaram do nível 2 para o nível 4. Com isso, pode-se dizer que, além da falta de estímulo ao desenvolvimento do gosto pela leitura, é devido a esse trabalho restrito à decodificação e à localização de informações no texto que os alunos sentem dificuldades, inclusive, com os textos do gênero narrativo, trabalhados desde os anos iniciais de escolaridade. Ocorre que os processos necessários ao entendimento global e integral do texto não são mostrados aos discentes para que possam efetuar uma leitura satisfatoriamente, percebendo todas as etapas de leitura e as camadas do texto.

Um recurso de que o professor pode se valer é mostrar como ele próprio faz para ler, apresentando as estratégias de leitura necessárias, mostrando ao aluno, inclusive, todas as etapas de leitura e as camadas do texto. Se ler é uma atividade dialógica, que depende da interação do leitor com o texto, isso precisa ser exposto nas aulas de leitura, ou seja, essa interação precisa ser desenvolvida no processo de ensino e de aprendizagem, os alunos precisam conhecer o processo realizado quando alguém compreende, interpreta e critica um texto. Eles precisam conhecer as estratégias de leitura que podem auxiliá-los no desenvolvimento da competência leitora (das habilidades para ler).

Alguns docentes até fazem uso de algumas estratégias, mas de forma intuitiva, porque isso nunca lhes foi passado em uma disciplina de graduação, não tiveram a oportunidade de adquirir conhecimento sistemático sobre as estratégias de leitura, pois “apesar do grande e importante avanço das teorias linguísticas, esses conceitos não chegam à ponta: a sala de aula básica, ao professor do ensino básico” (TEDESCO, 2020, p. 705). Por isso, é urgente um olhar mais específico, mais cuidadoso para os cursos de formação.

Os alunos podem aprender a ler por meio da intervenção e da mediação do professor, tanto na condução do ensino, das aulas, quanto na seleção e na produção de materiais. Em relação à questão dos textos literários, o aluno somente conseguirá lê-los se houver um trabalho, em classe, usando esses textos, os textos autênticos.

Por fim, a análise e a avaliação da competência leitora são mais eficazes quando se enfoca, por meio de práticas pedagógicas, o processo e não somente os resultados das avaliações escolares. Portanto, a escola precisa desenvolver um trabalho com a leitura, visando à instrumentalização do aluno para que ele consiga ler, de fato. É fundamental que as aulas sejam planejadas com base nas habilidades de leitura, pensando nos níveis de letramento. Como já foi dito, é preciso que se ensinem as estratégias de leitura.

Há muitos estudos relevantes sobre leitura e suas estratégias (KLEIMAN, 1989; SOLÉ, 1998; TEDESCO, 2012; COSSON, 2021), mas, o que se percebe é que não está havendo uma transposição da teoria para a prática no ensino de leitura. Essa transposição, muitas vezes, não ocorre, de fato, devido a uma série de fatores, incluindo falta de formação adequada dos professores, pois os estudos, os desenvolvimentos teóricos acerca da leitura precisam chegar até o docente para que ele possa se capacitar mais a fim de instruir, de orientar e de ensinar as estratégias aos seus alunos; infraestrutura inadequada, muitas escolas não têm biblioteca, salas de leitura, aparelhos tecnológicos para os diversos tipos de textos, os digitais, por exemplo; desigualdade de acesso a materiais de leitura; e falta de incentivo à leitura por parte da família.

Para que os alunos desenvolvam o gosto pela leitura e para que aprendam a ler, é preciso que ocorra um esforço conjunto da escola, dos professores, dos alunos e das famílias. A escola e os professores precisam oferecer um ambiente propício para a prática da leitura, com materiais variados e estratégias de ensino eficazes. Os alunos devem se engajar ativamente na leitura e buscar oportunidades de aprimorar suas habilidades. A família, também, deve desempenhar um papel fundamental, incentivando e apoiando o hábito da leitura em casa, proporcionando um ambiente de leitura e participando ativamente desse processo de desenvolvimento.

É importante ressaltar que a prática de leitura crítica não é apenas responsabilidade da escola, mas é uma habilidade que pode e precisa ser incentivada em diferentes ambientes. A leitura crítica é parte de um processo que deve ser estimulado e nutrido por todos os envolvidos na educação do aluno.

Para que a escola desenvolva um trabalho com leitura, visando a capacitar o aluno a fim de que ele consiga ler, de fato, é fundamental que, como já foi dito, as aulas sejam planejadas com base nas habilidades de leitura, pensando-se nos níveis de letramento, e que, nessas aulas, considerem a leitura como forma de interação, de reflexão e de formação crítica e cultural. Para tanto, subsídios teóricos para o aprimoramento (teórico) do professor são necessários a fim de que o planejamento e a implementação de suas práticas pedagógicas sejam eficazes, pois “é impossível pensar em métodos de ensino, metodologias de aprendizagem, profícuos, que

atinjam seus objetivos, caso o docente não tenha absoluta clareza do caminho teórico que deseja seguir (de suas escolhas teóricas)” (TEDESCO, 2020, p. 716).

Há professores, inclusive recém-formados e com pouco tempo de atuação em sala de aula, que ainda não se desvencilharam da prática tradicional do ensino de língua materna, isto é, a leitura não é trabalhada com fim em si mesma, com o objetivo de desenvolver a competência leitora dos alunos, antes, serve como meio de viabilizar outros estudos, como os de questões gramaticais, os de produção textual e, principalmente, para propor atividades de localização de informações nos textos. Assim sendo, o texto é concebido como

repositório de informações a serviço dos conteúdos a serem ensinados ao longo dos diferentes anos de escolaridade. [...] Os exercícios propostos e a abordagem em sala de aula, em grau alto de predominância, propõem um estudo não sobre o texto e suas variáveis e seus contextos, mas sobre os signos que lá estão, sobre as relações de seleção e de combinação destes signos, deixando de lado o olhar para o texto como lugar de interação (TEDESCO, 2020, p. 712).

Isso não pode ocorrer. O texto precisa ser concebido como lugar de interação. O desenvolvimento da competência leitora dos alunos requer prática constante e organizada com estratégias mediadas pela atuação docente tendo em vista essa noção de texto. Um caminho para a implementação dessa prática a partir de um conjunto de pressupostos teóricos visando a esse objetivo foi proposto nesta pesquisa. Buscou-se trabalhar o texto considerando-o como lugar de interação, por isso, não se restringiu à perspectiva de um olhar de conteúdos e abraçou-se, convictamente, “a perspectiva discursiva do ensino e tudo que isso significa” (TEDESCO, 2020, p. 718).

O estudo ora apresentado mostra a necessidade de se buscarem continuamente práticas de leitura efetivas para que os alunos consigam ir do prazer da leitura ao desenvolvimento da reflexão crítica, conscientizando-se, assim, de seu papel na sociedade. As instituições de ensino devem considerar, por exemplo, os contextos socioculturais dos alunos, suas leituras e os requisitos necessários para que eles consigam ler e atuar na sociedade.

Nesse sentido, a presente pesquisa é significativa no cenário dos estudos de Língua Portuguesa, porque a leitura é uma prática social, é uma das principais habilidades que o ser humano pode desenvolver, sendo necessária para a compreensão e para a interpretação de textos, por exemplo. Ela é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento linguístico, intelectual, acadêmico e pessoal dos indivíduos, sendo essencial para sua formação e para sua participação ativa na sociedade. Os resultados alcançados nesta pesquisa podem contribuir, em alguma medida, para auxiliar o trabalho docente concernente ao ensino e à aprendizagem de

leitura, uma vez que este estudo apresenta uma proposta de como transpor a teoria para a prática a fim de desenvolver a competência leitora dos discentes. Por conseguinte, podem contribuir para amenizar o problema relacionado às lacunas evidenciadas no processo de leitura dos alunos. Além disso, compreender os procedimentos de leitura utilizados por alunos e por professores permite identificar dificuldades e propor intervenções pedagógicas mais eficientes. O entendimento de como os alunos se apropriam da leitura possibilita práticas pedagógicas mais adequadas e eficazes.

Essa pesquisa pode contribuir para a reflexão sobre a formação de professores de vários níveis. Para o Curso Normal – Ensino Médio, ela é importante por buscar sistematizar um percurso metodológico que proporciona aos alunos, futuros professores, o desenvolvimento de sua competência leitora. Conforme os alunos participantes vão seguindo o percurso, cumprindo as etapas e, com isso, desenvolvendo as competências, eles vão apreendendo o *modus operandi*, que posteriormente colocarão em prática com seus alunos. Assim, esse tipo de pesquisa auxilia na formação desses futuros docentes que darão aulas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental I, oferecendo subsídios para que compreendam a importância da leitura e do letramento, tornando-se mais capacitados para desenvolver estratégias e práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento das habilidades de alfabetização e de leitura de seus alunos, desde as séries iniciais.

Destaca-se que o fato de a pesquisa ter sido executada em turmas de 1º ano foi mais vantajoso para os alunos participantes (inclusive, para os alunos que não participaram diretamente da pesquisa, pois, apesar de seus trabalhos não terem sido selecionados, eles foram expostos a todo o processo aplicado nesta pesquisa), porque eles já puderam ter, logo no início do curso, contato com todo o instrumental apresentado nesta dissertação, o que contribuiu para que já fossem despertados e estimulados para a importância da leitura e, conseqüentemente, de seu ensino e de sua aprendizagem por meio das estratégias de leitura.

Acredita-se que esses alunos, que tiveram a oportunidade de conhecer as estratégias de leitura e puderam desenvolver sua competência leitora, no próximo ano letivo, estarão melhor preparados para ler uma variedade de textos e se espera que eles demonstrem as seguintes características: maior capacidade de compreensão textual, identificando ideias principais, inferindo informações implícitas e fazendo conexões entre diferentes partes do texto; habilidades de análise crítica, sendo capaz de ler questionando as informações apresentadas, avaliando o texto; maior fluência na leitura, sendo capaz de ler em voz alta com entonação e ritmo apropriados, além de manter a compreensão do texto, pois, provavelmente, sentirão maior segurança; uso de estratégias de leitura, poderão ler utilizando estratégias como antecipar, fazer

perguntas, fazer conexões, resumir e avaliar para melhorar sua compreensão durante a leitura; ampliação do vocabulário e do componente cultural.

Para o Curso de Letras, essa pesquisa é importante para a formação de professores de Língua Portuguesa, uma vez que promove a reflexão sobre a formação teórica que deve ser proporcionada aos licenciandos a fim de que se capacitem em relação às estratégias de leitura para adiante ensinar e capacitar seus futuros alunos para que consigam ler, compreender e interpretar os textos. Isso contribui para a formação de profissionais que estarão aptos a trabalhar com diferentes tipos de textos, gêneros textuais, analisando criticamente suas estruturas e seus conteúdos.

Já para a formação continuada, esse tipo de pesquisa sobre leitura e letramento em Língua Portuguesa oferece oportunidades de atualização e aprimoramento para professores que já estão em atuação, permitindo-lhes conhecer novas abordagens, práticas e teorias que possam beneficiar seu trabalho em sala de aula.

Apesar de o foco da pesquisa concentrar-se no desenvolvimento do letramento em leitura, buscou-se, por meio das atividades, abranger a língua em sua complexidade, procurando envolver todos os aspectos do texto à medida que emergiam das leituras das obras, a fim de que o aluno entendesse que o conhecimento não é segmentado, mas construído. O texto é a base do processo de ensino e de aprendizagem da língua, por isso, como já preconizado nos PCN, o conteúdo de ensino da língua deve ser a integração das três práticas de linguagem, a leitura, a produção textual e a análise linguística.

Assim, a produção escrita, conseqüentemente, acabou sendo contemplada, ainda que de forma secundária, neste estudo, pois, além de se considerar o princípio da oficina de Cosson (2021, p. 48), que “se faz presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita, isto é, para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro”, como houve nos procedimentos didáticos executados nesta pesquisa: registro das respostas ao questionário (entrevista), respostas escritas às atividades de compreensão/interpretação das obras literárias, as respostas orais durante as oficinas, os desenhos feitos, as produções textuais diagnósticas (as análises interpretativas dos textos) e as resenhas, concebe-se que leitura e escrita, apesar de serem duas habilidades distintas, estão, intrinsecamente, relacionadas.

Rubem Alves, inclusive, diz que o aluno, ao interpretar um poema, “entrega-se à criativa tarefa de produzir o seu próprio texto literário” (ALVES, 2004). Ele menciona Octavio Paz, o qual considera “que a resposta a um texto nunca deve ser uma interpretação. Deve ser um outro texto” (ALVES, 2004). Pode-se dizer, com isso, que o aluno demonstra que compreendeu, que

interpretou um determinado texto quando consegue produzir um texto acerca do que interpretou, quando é capaz de expressá-lo de uma outra forma, até mesmo em um outro código.

A leitura e a escrita, como já dito, são duas habilidades interligadas, mas com características distintas. Enquanto a leitura envolve a decodificação e compreensão/interpretação de informações presentes em um texto escrito (além de textos com linguagem não verbal), a escrita consiste na produção de textos, com o uso correto das normas gramaticais e ortográficas e com base no conhecimento acerca dos gêneros textuais. Do ponto de vista das operações cognitivas, a leitura demanda a interpretação e a capacidade de atribuir significados ao texto, enquanto a escrita exige a organização das ideias e a expressão clara e coerente dessas ideias. Nos procedimentos metodológicos e didáticos, tanto a leitura quanto a escrita requerem estratégias específicas para seu ensino e desenvolvimento, considerando o nível de complexidade de cada habilidade. Por isso, nesta pesquisa, o espaço para a escrita foi secundário, uma vez que as estratégias utilizadas foram planejadas para trabalhar a leitura.

Em uma futura pesquisa, pode-se direcionar também o foco para a descrição, o ensino e a aprendizagem da escrita, para tanto, será necessário trabalhar conjuntamente estratégias específicas para essa habilidade, como, por exemplo, trabalhar, de modo mais aprofundado, os usos de recursos linguístico-discursivos, tendo em vista os estudos acerca dos gêneros textuais. Haja vista que, no contexto do ensino, é importante oferecer atividades que promovam a interação entre a leitura e a escrita, possibilitando o aprimoramento contínuo dessas competências linguísticas.

Em relação à análise linguística, entende-se que esta é uma ferramenta para a leitura e para a produção textual, assim, uma implicação deste estudo seria uma maior abordagem dessa análise, principalmente no que tange à análise estilística, uma vez que o presente estudo parte das análises de textos literários. Cabe salientar que se considera aqui a definição de Geraldi (1984, p. 74) para análise linguística, que inclui tanto o trabalho sobre as questões “tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência interna do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise de recursos expressivos utilizados; organização e inclusão de informação, etc.”.

No que se refere ao estudo da coesão e da coerência, esse deve ser feito de forma mais significativa, por meio da análise de textos autênticos e da produção de textos pelos alunos, promovendo a reflexão sobre os recursos linguísticos utilizados para construí-los (a coesão e a coerência). Dessa forma, os alunos podem compreender a importância desses aspectos na leitura e na escrita, aplicando-os de maneira mais consciente e eficiente em suas produções textuais e no momento de realizar suas leituras.

A propósito, o presente estudo trabalha com a leitura, mas com a leitura de textos literários e em uma perspectiva lúdica, ou seja, é um trabalho em que há junção dos estudos da leitura, do texto, da prática de ensino e da literatura, contrariando um embate que há no meio acadêmico em que se diz que os estudiosos da Linguística não trabalham com os estudos literários e os da Literatura não trabalham com os estudos da língua. Entretanto, mostrou-se aqui que é possível um trabalho que contemple a contribuição conjunta dessas áreas.

Não se pensa aqui em esgotar o assunto, pois é sabido que esse trabalho com a leitura é um processo que deve ser desenvolvido de forma contínua, porém, apesar das limitações, inerentes a qualquer trabalho científico, espera-se que esta pesquisa contribua ao trabalho docente para a promoção de um ensino pautado no funcionamento da língua em situações reais de uso, ou seja, usando o texto autêntico, considerando-o como lugar de interação; que sirva de reflexão, de inspiração para novas pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de leitura e sobre a abordagem da transposição dos conhecimentos teóricos adquiridos para o plano da prática; que sirva, também, de reflexão acerca do funcionamento dos cursos de formação, as licenciaturas; entre outros.

Conforme disse Sírio Possenti, “a leitura é um trabalho para toda vida”. O mais adequado seria que ele ocorresse desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Para tanto, são necessárias políticas públicas referentes à leitura. Reconhecem-se, aqui, os esforços efetuados pelo MEC e pelas diferentes secretarias de educação para melhorar o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, mas as ações devem ser apuradas. Nas palavras de Tedesco (2020, p. 722), sabe-se que esse tema “não se trata de um tema novo dentro da área de linguagem. Também é preciso dizer que não se está, de forma alguma, culpando os docentes, especialistas, os coordenadores pedagógicos das escolas ou as próprias escolas. Ainda é preciso afirmar que não há culpados”, porém o governo deve investir mais na Educação para que o sistema em vigor seja transformado. É urgente o investimento na formação, na atuação e na atualização do professor (formação continuada). Sem isso, torna-se difícil para a escola (professores) formar leitores proficientes.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **A Linguística textual**. São Paulo: Cortez, 2008.
- ADAM, J.-M. **Textos: tipos e protótipos**. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante *et. al.* São Paulo: Contexto, 2019.
- AGUIAR, V. T. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.
- AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. **Literatura** – a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ALTMAYER, CLAUS. Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde. *In: GNUTZMANN, Claus; KÖNIGS, Frank G.; KÜSTER, Lutz. Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 35, 2006.
- ALVES, Rubem. Interpretar é compreender. **Folha Online**: Sinapse, São Paulo, 20 de abr. de 2004. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u814.shtml>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1995
- ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. Trad. Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- ANTUNES, I. **Aula de português** - encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M.; KOCH, I. G. V. **Intertextualidades: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BRAGA, R. **O Menino e o Tuim**. 2. ed. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 15 de mar. de 2023.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.
- BRENMAN, I. **Através da vidraça da escola: formando novos leitores**. 2. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

BRITTO, L. P. L. Leitura e política. *In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria B.; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **Escolarização da leitura literária***. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2007.

BUARQUE, C. **Chapeuzinho amarelo**. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia Editores, 1979.

BUARQUE, C. **Chapeuzinho amarelo**. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1997.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil?** São Paulo: Brasiliense, 2010.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In: **Vários escritos***. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas cidades, 2004.

CHARTIER, R. **Leituras e leitores do antigo regime**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

COROA, M. L. O texto dissertativo-argumentativo. *In: GARCEZ, Lucília do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (org.). **Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores***. Brasília: Cebraspe, 2016.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

DIAS, P. N. **O desenvolvimento cultural do bebê: o uso do livro como objeto mediador**. 2019. xv, 51 f., II. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola***. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

ECO, U. **Sobre a literatura: livro vira-vira**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. Contribuição a uma tipologia textual. **Letras & Letras**, Uberlândia -Departamento de Letras, UFU, v. 3, n. 1, p. 3-10, jun. 1987.

FAULSTICH, E. **Como ler, entender e redigir um texto**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FERNANDES, H. N. **Português descomplicado**. Rio de Janeiro: Ed. Ferreira, 2010.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 2. ed. Rio de Janeiro: Fund. G. Vargas, 1969.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, [S. l.], n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 25 fev. 2024.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOMES, R. S. O texto verbo-visual da literatura infantil e ensino de leitura. *In*: SANTOS, Leonor Werneck dos; MADANÊLO, Cristiane; GENS, Rosa (org.). **Encontro de literatura infantil e juvenil**: leitura e crítica. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. v. 5.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

GEBARA, A. E. L. O poema, um texto marginalizado. *In*: CHIAPPINI, LIGIA (org.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 143-166

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, H. Professores como intelectuais transformadores. *In*: GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

JOUBE, V. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JOUBE, V. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

KALANTIZIS, M.; COPE, B.; CHAN, E.; DALLEY-TRIM, L. **Literacies**. 2. ed. Melbourne: Cambridge University Press, 2016.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel, Unicamp; MEC, 2005. p. 5-32.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 16. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

- KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- KOCH, I. CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2007. v. 3.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. Tradução de Rita Jover-Faleiros. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- LAJOLO, M. *et al.* **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.
- LAJOLO, M. **Palavras de encantamento**. São Paulo: Moderna, 2001.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. 1. ed. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- LEITE, L. C. M. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L.; LOUSADA, E. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editora, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. **Linguística textual: o que é e como se faz**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006.
- MARTINS, J. P. **Gestão Educacional: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.
- MEDEIROS, J. B. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2021.
- MENEGASSI, R. J. **Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas**

ao professor. **Revista UNIMAR**, v. 17, n. 1, p. 85-94, 1995.

MONTEIRO, A.; POLYDORO FERNANDEZ, J. I.; TEDESCO, M. T. A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES. **Caderno Seminal**, [S.l.], n. 44, 2023. DOI: 10.12957/seminal.2023.72365. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/72365>. Acesso em: 21 fev. 2024.

OLIVEIRA, R. Orelha. *In*: LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1999.

PAULINO, G.; WALTY, I. e CURY, M. **Intertextualidades: teoria e prática**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

QUEIRÓS, B. C. **Notícias Bartolomeu Campos de Queirós**. [Entrevista concedida a] Paiol Literário. Rascunho, Curitiba, em junho de 2011. Disponível em: <https://rascunho.com.br/noticias/bartolomeu-campos-de-queiros/>. Acesso em: 01 nov. 2021.

RODRIGUES, Maria das Graças. Tipologia textual: sequência textual e tipo textual. *In*: RODRIGUES, Maria das Graças. **O texto narrativo no ensino de línguas: aspectos teóricos e metodológicos (Disciplina)**. (Especialização em Linguística Textual e Ensino) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, RN, 20 fev. 2021. Notas de aula.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise de produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SCHAFER, Fundema realiza campanha para soltura de pássaros criados em casa. **Município**, 2017. Disponível em: <https://omunicipio.com.br/fundema-realiza-campanha-para-soltura-de-passaros-criados-em-casa/>. Acesso em: 07 de ago. 2022.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3.ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, R. J. Leitura e alfabetização: a importância da poesia infantil nesse processo. *In*: SOUZA, R. J. (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. 1. ed. São Paulo: DCL, 2004.

TEDESCO, M. T. V. A. Competências e habilidades para a leitura na perspectiva do(s) letramento(s). *In*: SIMÕES, D. (org.). **Língua Portuguesa e ensino: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica**. São Paulo: Factash Editora, 2012.

TEDESCO, M. T. V. A. Concepções basilares e práticas docentes em aulas de língua portuguesa. **Fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2020.
Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6628>.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 32. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Massachusetts: Harvard University Press, 1978

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

APÊNDICE A – Termo de autorização institucional

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

PESQUISA: O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE LEITURA

Responsável: Glaucia Peçanha Alves da Silva

Eu, _____, responsável pela Instituição Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS), declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, podemos revogar esta autorização, a qualquer momento, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro, ainda, que não recebemos qualquer tipo de remuneração por esta autorização, bem como os participantes também não o receberão. E asseguramos que possuímos a infraestrutura necessária para a realização/desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do **Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos**.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Responsável pela Instituição (*assinatura e carimbo legível*)

Se desejar qualquer informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem:

Glaucia Peçanha Alves da Silva, glauecanha@gmail.com, (21) XXXXX-XXXX.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, Email: coep@sr2.uerj.br — Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

APÊNDICE B – Termo de assentimento para menores**TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENOR**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada *O curso de formação de professores e o desenvolvimento das habilidades de leitura* conduzida por Gláucia Peçanha Alves. Este estudo visa a analisar o desenvolvimento do letramento em leitura em turmas do 1º ano do Ensino Médio – Curso Normal (formação de professores). Busca-se descrever os níveis de letramento em leitura dos alunos dessas turmas. Para tanto, são traçados os seguintes objetivos específicos: (i) descrever os níveis de letramento em leitura desses alunos por meio de atividades aplicadas antes da aplicação da proposta de intervenção; (ii) analisar o processo de desenvolvimento das habilidades em leitura durante a execução da proposta de intervenção; (iii) descrever os níveis de letramento em leitura desses alunos por meio de atividades aplicadas depois da aplicação da proposta de intervenção; e (iv) propor práticas didáticas para as aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente para se trabalhar o processo de letramento em leitura na educação básica.

Você foi selecionado(a) por ser aluno de uma das turmas de 1º ano do Curso Normal. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Apesar de os recursos utilizados nesta pesquisa serem considerados seguros, você pode sentir desconforto e cansaço ao responder a alguns questionários e ao assistir a algumas aulas expositivas. Como benefício, você terá a oportunidade de aprender e por em prática várias estratégias de leitura que o auxiliarão em um melhor desenvolvimento dos níveis de letramento em leitura, o que possibilitará que você atue de forma mais crítica no meio escolar e na sociedade como um todo.

É importante salientar que sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Caso concorde, a pesquisa será feita em sua escola. Você será entrevistado por mim, sua professora/pesquisadora; participará das aulas, lendo textos, fazendo as atividades de compreensão e interpretação textual, e de produção textual. Além de mim, somente seus colegas de turma estarão presentes.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. No capítulo de análise dos dados será necessário utilizar fotos de alguns desenhos, de recorte de respostas e de algumas produções textuais a fim de exemplificar os resultados, entretanto, essas figuras (fotos das atividades) não serão identificadas, ou seja, não constará o seu nome. Você precisa concordar com esse procedimento.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Caso você se sinta prejudicado, o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): “g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes”; e “h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.” Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: “VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa”.

Contatos da pesquisadora responsável: Gláucia Peçanha Alves, professora e pesquisadora; endereço institucional: Rua São Francisco Xavier, 524 - sala 11.144 - Bloco F, Maracanã - Rio de Janeiro - RJ/20559-900; endereço profissional: Rua General Mitre, Nº 587 - Jardim Vinte e Cinco de Agosto, Duque de Caxias - RJ, 25075-100; e-mail: glaupecanha@gmail.com; telefones: (21) XXXXX-XXXX - pessoal / (21) 2671-4208 institucional.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, E-mail: coep@sr2.uerj.br — Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____

Assinatura: _____