



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Jéssica Julliana Bezerra Gondim

**Estratégias produtivas no trabalho com leitura literária no Ensino
Fundamental: uma experiência que deu certo**

Rio de Janeiro

2019

Jéssica Julliana Bezerra Gondim

**Estratégias produtivas no trabalho com leitura literária no Ensino Fundamental:
uma experiência que deu certo**



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. Tania Maria Nunes de Lima Camara

Rio de Janeiro

2019

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

G637

Gondim, Jéssica Julliana Bezerra.

Estratégias produtivas no trabalho com leitura literária no ensino fundamental: uma experiência que deu certo / Jéssica Julliana Bezerra Gondim. – 2019.

79 f.: il.

Orientadora: Tania Maria Nunes de Lima Camara.

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

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Leitura – Teses. 3. Professores - Formação – Teses. 4. Prática de ensino – Teses. 5. Ensino fundamental – Teses. I. Camara, Tania Maria N. L. (Tania Maria Nunes de Lima). II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90(07)

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

Jéssica Julliana Bezerra Gondim

**Estratégias produtivas no trabalho com leitura literária no Ensino Fundamental:
uma experiência que deu certo**

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 10 de outubro de 2019.

Banca Examinadora:

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

Prof^a. Dra. Denise Salim Santos
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Ana Maria Pires Novaes
Universidade Santa Úrsula

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

A Deus, aos meus pais, ao meu filho e à Tania Camara.

AGRADECIMENTOS

Neste momento, imbuída pela emoção, pela sensação de missão cumprida e com o coração cheio de gratidão, relembro a minha jornada acadêmica. O sentimento de gratidão é um dos mais nobres, torna nossas relações mais fortes e os nossos momentos mais valiosos. Não fazemos nada na vida sozinhos! Por isso, eu não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que foram muito importantes nesse processo, principalmente na reta final.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por me sustentar, iluminar a minha mente e os meus caminhos. Ele é a minha força, o meu guia e o meu melhor amigo.

Aos meus pais pelas orações e por sempre me incentivarem a estudar. Em especial, agradeço à minha mãe pela preocupação constante, pelas diárias palavras de motivação, pelas vezes que veio à minha casa e deixou uma “comidinha” pronta para mim e para o Davi, organizou a casa e cuidou do netinho para que eu pudesse estudar mais tranquila.

À minha irmã, mesmo cansada dos plantões do trabalho, e aos meus sobrinhos – tão pequenos, mas tão responsáveis e amorosos - que em muitos momentos abriram mão do seu descanso e de seu conforto brincando com o Davi enquanto eu escrevia esta dissertação.

Ao meu filho Davi, meu grande amor, que com sua inocência e alegria me deu forças para seguir nesta caminhada pela formação continuada. Ele me faz querer ser sempre melhor a cada dia e o pouco que faço para contribuir com a educação deste país também é por ele. Tentei aproveitar ao máximo os momentos com ele neste primeiro ano de vida e me doía muito ter que me isolar para estudar, mas todo esse esforço valerá a pena. Agora teremos muito tempo para brincar juntos.

Às minhas amigas queridas: Suzana, Gabi e Eugênia que não mediram esforços para que eu pudesse concluir o meu tão sonhado mestrado. A Bíblia Sagrada diz que é no momento de angústia que nasce um irmão. Nos últimos três meses elas se revezavam indo à minha casa e à UERJ e cuidavam de mim e do meu filho com muito carinho. Elas aprenderam sobre introdução alimentar, brincadeiras e músicas infantis, a trocar fraldas e a tão difícil tarefa de fazer um bebê dormir. Sem elas, sem dúvida, eu não teria concluído esta etapa acadêmica.

Às minhas amigas Raiane e Taty, pelas maravilhosas conversas linguísticas e literárias que me ajudaram na reflexão da minha pesquisa. Agradeço também à Raiane pelo carinho que

sempre demonstra pelo meu filho e por mim, inclusive nos acompanhando ao médico, e à Taty pela disponibilidade ao editar as fotos utilizadas neste trabalho.

Aos meus amados alunos sempre carinhosos e abertos a novidades. Em nosso processo de troca de conhecimento, com certeza, aprendi muito com vocês e quero continuar me empenhando para dar o meu melhor a cada aula.

A todos os professores que já tive, da minha alfabetização ao mestrado, grandes mediadores de todo aprendizado que construímos juntos e tanto contribuíram para a minha formação pessoal e acadêmica.

Às professoras da banca, pela paciência, compreensão e leitura atenta. Agradeço as contribuições e as sugestões tão pertinentes e criativas que contribuíram para a melhoria do meu trabalho.

À CAPES, por fomentar a pesquisa acadêmica, investindo na minha educação e propiciar a mim e a muitos outros alunos a oportunidade da atualização docente.

À UERJ, espaço de luta e resistência, que me proporcionou desde a graduação crescimento acadêmico e pessoal.

À professora Tânia Camara que me acolheu como orientanda e me conduziu de forma muito gentil à conclusão deste trabalho, tornando todo o processo mais leve. Agradeço pela compreensão, pela empatia, por sempre valorizar as minhas ideias e por me apresentar textos tão enriquecedores. Obrigada por acreditar no meu potencial acadêmico, lapidar minha escrita e por compartilhar comigo seu conhecimento e experiência sobre a leitura e a nossa querida Língua Portuguesa.

Um público comprometido com a leitura é crítico, rebelde, inquieto, pouco manipulável e não crê em lemas que alguns fazem passar por ideias.

Mário Vargas Llosa

RESUMO

GONDIM, Jéssica Julliana Bezerra. *Estratégias produtivas no trabalho com leitura literária no ensino fundamental: uma experiência que deu certo*. 2019. 79 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Em um mundo social em que a exigência de interação linguística e suas diversas práticas são cada vez maiores, muitos alunos, no ambiente escolar, encontram dificuldades para lidar com a leitura e a compreensão de textos, em particular aqueles que pertencem ao domínio discursivo literário. Vários têm sido os problemas enfrentados por professores, especialmente os de Língua Portuguesa, para vencê-los ou minimizá-los. Esta dissertação, fruto da paixão pelo ensino e da vontade de motivar os colegas de magistério em suas práticas docentes, tem como objetivo principal apontar caminhos possíveis de despertar nos alunos o gosto pela leitura literária, bem como torná-los leitores competentes e críticos, interagindo criticamente como que leem. Busca também contribuir, por meio de estratégias pedagógicas e de atividades realizadas efetivamente em sala de aula, para um trabalho eficiente com a leitura literária no Ensino Fundamental. Para tal, este trabalho adota a concepção interacional da língua (ELIAS; KOCH, 2014) e destaca a visão de Gilles Thérin (1990, *apud* JOUVE, 2002) de que a leitura é um processo com cinco dimensões: neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico. Quanto à compreensão leitora, ressalta a perspectiva cognitivo-sociológica de Souza (2005), na qual compreende a importância das memórias culturais do sujeito ao atribuir significado ao texto e concebe o papel do professor como um mediador do aprendizado (MACHADO; MAGALHÃES, 2012) que se concretiza na medida em que a dinâmica da interação acontece. O presente estudo envolve os documentos oficiais que regem o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental; os aspectos relacionados à leitura, à compreensão textual, à formação de leitores e à mediação do professor; a leitura literária de clássicos nacionais e estrangeiros. O *corpus* da pesquisa é constituído de oito obras literárias trabalhadas em turmas regulares de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental de uma rede de ensino privado, localizado no município do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Leitura. Literatura. Professor mediador. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

GONDIM, Jéssica Julliana Bezerra. *Productive strategies in working with literary reading in elementary school: an experience what worked*. 2019. 79 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

In a social world where the demand for linguistic interaction and its various practices are increasing, many students in the school environment find it difficult to deal with reading and comprehension of texts, in particular those belonging to the literary discursive domain. There have been several problems faced by teachers, especially Portuguese-speaking teachers, in overcoming or minimizing them. This dissertation, the result of the passion for teaching and the desire to motivate teaching colleagues in their teaching practices, aims to point out possible ways of arousing students' taste for literary reading, as well as making them competent and critical readers, interacting with each other critically as they read. It also seeks to contribute, through pedagogical strategies and activities effectively carried out in the classroom, to an efficient work with literary reading in Elementary School. To this end, this work adopts the interactional conception of language (ELIAS; KOCH, 2014) and highlights Gilles Thérin's (1990, *apud* JOUVE, 2002) view that reading is a process with five dimensions: neurophysiological, cognitive, affective, argumentative and symbolic. As for the reading comprehension, highlights the cognitive-sociological perspective of Souza (2005), in which he understands the importance of the subject's cultural memories in attributing meaning to the text and conceives the teacher's role as a learning mediator (MACHADO; MAGALHÃES, 2012) materializes as the dynamics of interaction take place. This study involves the official documents governing the teaching of Portuguese in Elementary School; aspects related to reading, textual comprehension, reader training and teacher mediation; the literary reading of national and foreign classics. The research *corpus* consists of eight literary works worked in regular classes of 6th and 7th grades of Elementary School in a private school network, located in the city of Rio de Janeiro.

Keywords: Portuguese Language. Teaching Reading. Literature. Mediating teacher. Pedagogical practices.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| 1 A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II | 14 |
| 1.1 Documentos oficiais e políticas públicas | 14 |
| 1.2 Ensino de língua materna e leitura: principais objetivos | 17 |
| 1.3 Ensino de Língua Portuguesa com foco em leitura e compreensão de textos | 26 |
| 2 LEITURA | 28 |
| 2.1 Teorizando acerca da leitura | 28 |
| 2.2 Formando leitores | 29 |
| 2.3 A função mediadora do professor | 34 |
| 3 LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL NA ESCOLA | 37 |
| 3.1 Frequência da leitura na escola | 37 |
| 3.2 Desenvolvimento da prática de leitura e compreensão de textos em sala de aula | 42 |
| 3.3 Utilização de textos nas avaliações formais escolares | 44 |
| 4 LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL | 49 |
| 4.1 Leitura dos clássicos estrangeiros e nacionais: por que sim? | 49 |
| 4.2 Livros paradidáticos: escolha, obrigação, leitura e desenvolvimento, por que não? .. | 51 |
| 5 ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS: PROPOSTAS PRODUTIVAS NO TRABALHO COM LEITURA E COMPREENSÃO | 55 |
| 5.1 Condições de trabalho | 56 |
| 5.2 Estratégias inovadoras: rompendo barreiras | 57 |
| CONCLUSÃO | 66 |
| REFERÊNCIAS | 70 |
| APÊNDICES | 73 |

INTRODUÇÃO

Como professores, de modo geral, e, em especial, de Língua Portuguesa, observamos, algumas vezes, o pouco interesse dos alunos nas aulas e por vezes precisamos responder a questionamentos que eles nos fazem, tais como: por que eu preciso aprender isso?; em que momento da minha vida isso será útil?, por exemplo.

Por um lado, é certo que muitos dos conteúdos trabalhados na escola não serão mais vistos pelos alunos ao longo da vida, dependendo da carreira escolhida, mas, de modo geral, é importante que estes tenham contato com os mais diversos assuntos em diferentes áreas do conhecimento, para, entre outros propósitos, fazer uma escolha profissional consciente. É interessante ressaltar esse ponto, já que a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, cita que a educação visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. ”

Por outro lado, repensar o currículo escolar mostra-se uma necessidade. O problema não se encontra, muitas vezes, no conteúdo, mas na metodologia empregada pelo professor, especialmente no que diz respeito à leitura de textos literários.

Os questionamentos apresentados a seguir me fizeram refletir sobre a prática docente atual: será que utilizar somente o ensino tradicional traz consequências positivas nos dias atuais?; meu papel como professora é exclusivamente “ensinar” o conteúdo da minha disciplina e preparar o aluno para o vestibular?; será que os alunos estão realmente aprendendo ou apenas memorizando o que precisam para as avaliações e isso não irá produzir efeito positivo posteriormente?

Fazer chamada, verificar se os alunos fizeram os trabalhos de casa, preencher o diário de classe, ministrar o conteúdo programado, registrar o conteúdo no quadro para “provar” que foi realmente ministrado, usar o livro didático, pois o “pai” pagou caro, pedir para que guardem os celulares, controlar o “falatório” e as implicâncias, fazer replanejamentos em função de aulas perdidas por causa dos feriados e das diversas interrupções das aulas, tais como avisos trazidos por coordenadores, pela direção da escola: como fazer tanto em poucos tempos de aula por semana? Além dessas obrigações, nós, professores, também enfrentamos outros desafios fora da sala de aula, tais como: produzir e corrigir avaliações, lançar notas, comparecer a reuniões pedagógicas, elaborar materiais e exercícios extras, responder a e-mails e circulares, preencher planilhas pedagógicas, participar de feiras culturais e de passeios

organizados pela instituição escolar, criar projetos extraclasse, participar dos grupos de WhatsApp da escola, não nos esquecendo de que, para compor um salário mais digno, é necessário trabalhar em mais de uma instituição de ensino.

Com tantos afazeres, além de outros fatores a serem considerados, algumas vezes se percebe que as atividades de leitura e compreensão de textos acabam sendo minimizadas, em termos de prioridade, pelo professor. Tais atividades, quando realizadas, com alguma frequência servem apenas como preenchimento de tempo vago, quando, por exemplo, o professor de alguma disciplina falta ou precisa se ausentar da sala, e até mesmo quando o próprio professor da disciplina deseja aproveitar o tempo de sua aula para corrigir provas, por exemplo. Quase sempre, esses exercícios, realizados nessas condições, nem são corrigidos.

Ao lado do pouco espaço que alguns professores dão às atividades de leitura e compreensão de textos presentes nos livros didáticos adotados pela escola, estão os livros paradidáticos, de leitura obrigatória, que devem ser apresentados e desenvolvidos na sala de aula. O trabalho com os paradidáticos é visto, com frequência, como obrigação tanto por alguns professores, que não sabem como e por que trabalhá-los com o aluno, já que, entre outros motivos, normalmente não podem escolher os livros que gostariam de usar, quanto para os alunos, que também não têm possibilidade de escolha, além do fato de não terem o hábito da leitura ou de já haverem declarado não gostar de ler.

Realmente são muitos os desafios, porém, ainda assim, é importante encará-los e principalmente repensar a prática docente, a fim de tornar o ensino mais produtivo e prazeroso tanto para o aluno quanto para o professor, ainda que aprender, desconstruindo alguns procedimentos e construindo novos olhares acerca de si mesmo e do mundo, muitas vezes não traga prazer.

No ano de 2010, por meio do Departamento de Estágios e Bolsas da UERJ (Cetreina), atuei como bolsista de Iniciação à Docência no projeto “Grupo de Estudos de Leitura para Produção de Textos”, no CAp UERJ. O projeto acontecia no contra turno e contemplava os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental 2 que apresentavam notas baixas e dificuldades na disciplina de Língua Portuguesa.

O produto final das aulas era a produção de textos, mas a base encontrava-se na leitura. Os conteúdos eram trabalhados através de textos dos mais diferentes suportes, com privilégio para os jornais.

A partir desse projeto, comecei a perceber que é possível utilizar estratégias diferentes de ensino, que vão além do livro didático e da lousa. Além disso, percebi a efetiva importância da prática de leitura, principalmente nas aulas de Português.

Essa experiência de Iniciação à Docência e as demais que tive ao longo da prática docente, aliadas ao desinteresse demonstrado pelos discentes nas aulas massivamente “conteudistas” e o resultado do fracasso escolar em relação à leitura eficiente me fizeram querer compartilhar um pouco mais da minha experiência como professora e me aprofundar no mundo da leitura literária na prática escolar.

Apesar de já haver lecionado do segundo ano do Ensino Fundamental 1 ao pré-vestibular, as turmas com as quais mais me identifiquei foram dos anos iniciais do Ensino Fundamental 2 devido à faixa etária e à pressão gramatical em seus currículos não ser tão intensa.

Os alunos do 6º e 7º anos ainda carregam um pouco da ingenuidade da criança, costumam ser muito carinhosos e abertos às novidades do novo ciclo de ensino que se inicia. Além disso, o currículo de Linguagens aborda conteúdos, tais como classes de palavras, valores semânticos, histórias em quadrinhos, contos de fadas, histórias fantásticas, relato pessoal, crônicas, que facilitam o trabalho lúdico e o desenvolvimento da imaginação.

A maior parte das turmas de 7º ano em que lecionei foram minhas no ano anterior. Além de ver o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos, é interessante conseguir dar seguimento a uma experiência que deu certo.

O objetivo principal deste estudo é, pois, apresentar possíveis estratégias produtivas com leitura e compreensão a partir do trabalho com oito paradidáticos no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Ainda que o *corpus* esteja centrado nesses dois anos de escolaridade, a proposta cabe a todo o Ensino Fundamental. Com isso, busca-se estimular professores, alunos e pesquisadores do ensino de Língua Portuguesa a perceber o efetivo papel da leitura nas atividades escolares.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, *A Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II*, são apresentados os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa nesse nível de escolaridade, os principais objetivos no ensino de língua materna e de leitura e o ensino de Língua Portuguesa com foco na compreensão de textos.

O segundo capítulo – *Leitura* - trata do aporte teórico acerca da leitura. Este trabalho adota a concepção interacional da língua (ELIAS; KOCH, 2014) em que o sentido do texto se dá a partir da interação entre os sujeitos e a percepção dos implícitos presentes no contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Compreende a leitura como uma atividade complexa, por isso, destaca a visão de Gilles Thérin (1990, *apud* JOUVE, 2002) de que se trata de um processo com cinco dimensões: neurofisiológico, cognitivo, afetivo,

argumentativo e simbólico. Ainda ressalta o posicionamento de Souza (2005), no qual a leitura, a partir de uma perspectiva cognitivo-sociológica, é um processo de compreensão abrangente que leva em consideração as memórias culturais do sujeito ao atribuir significado ao texto. Assim, concebe o papel do professor como um mediador do aprendizado (MACHADO; MAGALHÃES, 2012) que se concretiza na medida em que a dinâmica da interação acontece.

O terceiro – *Leitura e compreensão textual na escola* – expõe como se lê pouco na escola, apesar de, teoricamente, haver uma considerável quantidade de livros a serem lidos durante o ano letivo. Trata também do desenvolvimento da leitura e da compreensão de textos em sala de aula e como os textos são utilizados nas avaliações formais escolares.

O quarto capítulo, *Leitura literária no Ensino Fundamental*, aborda a leitura literária na escola, embora a disciplina de literatura só apareça formalmente no Ensino Médio com o estudo das escolas literárias e a análise de textos clássicos da literatura indicados pelos exames de vestibular. Busca-se comprovar que a literatura deve ser inserida no cotidiano escolar desde bem antes desse momento. Esse capítulo trabalha o compromisso com a leitura dos clássicos nacionais e estrangeiros e o processo de utilização dos livros paradidáticos na escola: escolha, obrigação, leitura e desenvolvimento.

O último capítulo, cujo título é *Orientações pedagógicas: propostas produtivas no trabalho com leitura e compreensão*, expõe as condições de trabalho do professor e seus desafios no trabalho com a leitura literária em uma rede de ensino privado, localizada no município do Rio de Janeiro. Além de apresentar estratégias inovadoras para o ensino de leitura, com ênfase na leitura literária, por meio de propostas de atividades relativas ao ler e ao compreender nos livros paradidáticos adotados nas turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, da autora desta dissertação.

Entendemos, portanto, que o ensino de leitura é um tema de grande relevância, pois está diretamente relacionado à qualidade da educação no país. A partir dessa premissa, o presente estudo busca motivar e contribuir para as práticas docentes dos colegas de magistério da área de Língua Portuguesa, através de estratégias pedagógicas realizadas em sala de aula. Tais estratégias mostram que é possível, com um trabalho eficiente de leitura literária no Ensino Fundamental 2, despertar nos alunos o gosto pela leitura literária e torná-los leitores competentes e críticos, compreendendo de maneira proficiente o que leem.

1 A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Na década de 1960, o ensino estava orientado para uma perspectiva, descontextualizada, pouco reflexiva e pouco questionadora, que atendia às classes mais favorecidas, reflexo do contexto histórico por que passava o Brasil. Hoje, esse quadro mudou. É preciso então que essa mudança também se reflita no ensino, na escola, no estudante (ABREU, 2012, p. 232).

A disciplina de Língua Portuguesa com frequência é ministrada, em muitos colégios, dividida em: Gramática e Redação. Na verdade, tais frentes de ensino nem sempre são ministradas pelo mesmo professor e eles ainda precisam incluir em suas aulas, principalmente os professores responsáveis pela Gramática, atividades de interpretação de textos e leitura. Tal divisão curricular torna o ensino segmentado e pouco integrado. Neste capítulo, trataremos do ensino da leitura, especialmente a literária, com base nas orientações trazidas pelos documentos oficiais vigentes na educação brasileira.

1.1 Documentos oficiais e políticas públicas

Neste estudo, apoiamo-nos em documentos oficiais e em políticas públicas que tratam do incentivo à leitura: Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL, 2006), Política Nacional da Leitura e da Escrita (PNLE, 2018), Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017).

O Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) trata dos objetivos básicos para assegurar a democratização do acesso ao livro, a valorização e a promoção da leitura, bem como o incentivo à produção de livros. O PNLL é organizado em quatro eixos: democratização do acesso, fomento à leitura e à formação de mediadores, valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico e desenvolvimento da economia do livro.

A Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) tem como estratégia a promoção do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas de acesso público no Brasil.

Em seu Artigo 4º, a PNLE prevê que, a cada dez anos, o PNLL seja revisto. Desse modo, a PNLE apoia a construção e revisão permanentes de Planos voltados para o setor do livro, da leitura e das bibliotecas. Então, na verdade, os dois documentos se complementam.

O Artigo 2º do Plano Nacional de Educação (PNE) trata de suas diretrizes. Das vinte metas estabelecidas, destaca-se para este estudo a sétima: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” com o objetivo de atingir determinadas médias nacionais para o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O tópico 7.12 da sétima meta ratifica a proposta deste trabalho, uma vez que assegura a diversidade de métodos e propostas pedagógicas de ensino.

Destaque como instrumento de referência dentro dessa meta, a leitura mostra sua relevância, uma vez que foi estabelecido melhorar o desempenho dos alunos em avaliações de aprendizagem que a consideram como um índice relevante:

7.33) promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem (PNE,2014).

A leitura é vista como ato a ser mediado. Assim, as palavras formação e capacitação merecem destaque nessa meta. Se o objetivo é formar, isso significa que os alunos não são ainda leitores maduros, cabendo, pois, à escola o papel de formá-los com o auxílio de mediadores que estejam capacitados a tal. Veremos mais à frente deste estudo que, quando se trata de leitura, nem sempre os professores estão preparados, sem contar que os bibliotecários e o próprio espaço da biblioteca são esquecidos e, por isso mesmo, desconsiderados no processo de desenvolvimento e aprendizagem leitora.

Quando se trata do ensino de língua materna, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.31) colocam como título do conteúdo a ser exposto: “Língua Portuguesa e as diversas áreas”, pois entendem que ela é um sistema de representação do mundo e está presente em todas as áreas do conhecimento. Assim, “a tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina” (BRASIL, 1998, p.31).

Quanto à Língua Portuguesa, a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017, p.67) não invalida os documentos e as orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, mas dialoga com eles e busca atualizá-los conforme as pesquisas mais recentes na área e as mudanças das práticas de linguagem que ocorreram durante este século, como o desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e da comunicação.

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é ‘uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história’ (BRASIL, 1998, p. 20, *apud* BRASIL, 2017, p.67).

A BNCC (BRASIL, 2017, p.67), então, se fundamenta em concepções e conceitos presentes nos documentos e orientações anteriores, como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos considera as práticas contemporâneas de linguagem.

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p.67).

Ao falar do Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2017, p.63) destaca a área de linguagens, confirmando a necessidade, já mencionada pelos PCN (BRASIL, 1998), de integrar o conhecimento dos componentes curriculares. Então, segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p.63) a área de linguagens é composta pelas disciplinas: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, nos anos finais do Ensino Fundamental, inclui a Língua Inglesa.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), nas etapas anteriores de escolarização, os alunos já conheceram gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãs, investigativas. Assim:

amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (BRASIL, 2017, p.136).

Então, além de reconhecer a necessidade de apresentar ao aluno os mais variados gêneros textuais e reafirmar os que já haviam sido citados nos PCN (1998), a BNCC (BRASIL, 2017), com o objetivo de ampliação, inclui os relativos à cultura digital.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas

ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades (BRASIL, 2017, p.68).

A BNCC (BRASIL, 2017), ao incluir tais gêneros, denominados de multissemióticos e multimidiáticos, chama a atenção para como eles também podem contribuir para o ensino literário, que pode ser ampliado para além dos muros da escola. A partir disso, há muitas possibilidades de interação com a obra não só na sala de aula.

O documento também incentiva o trabalho com textos-síntese, como quadros sinópticos, esquemas, gráficos, tabelas, resumos, a fim de fomentar a criticidade durante a leitura de informações, por meio da análise e conferência dos dados, combatendo, assim, as chamadas *fakenews*.

Cademartori (2012, p.90) considera que “capacitar os estudantes à leitura, desenvolvendo suas competências linguística e textual” é diferente de “transformar os alunos em leitores de literatura”. Tal capacitação é para a autora um dos principais objetivos do ensino fundamental e deve ser aprimorada no Ensino Médio.

1.2 Ensino de língua materna e leitura: principais objetivos

Segundo Freire (2003), alfabetizar é ensinar a ler o mundo. Nesse caso, não se trata de formar um decifrador, mas um leitor reflexivo, capaz de se “colocar no mundo” como um cidadão, conhecer, usufruir, cumprir e exigir seus direitos e deveres. A partir dessa perspectiva, não se concebe a língua como um código, com sentidos já prontos à espera de um leitor passivo para decodificá-los.

Os objetivos gerais da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, nos PCN (BRASIL, 1998, p.32-33), esperam que a escola organize atividades para que, de modo progressivo, os alunos sejam capazes de:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais,

responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;

- * utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento;

- * sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;

- * sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;

- * aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;

- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:

- * contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;

- * inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;

- * identificando referências intertextuais presentes no texto;

- * percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;

- * identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;

- * reafirmando sua identidade pessoal e social;

- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;

- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;

- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Espera-se, assim, que

[...] o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p.32).

Segundo os PCN (1998), ao falar da língua materna como objeto de ensino e ao listar objetivos para a construção de atividades, utilizam a palavra “progressivamente”. É importante ressaltar que tais objetivos devem ser desenvolvidos ao longo dos diferentes ciclos do Ensino Fundamental, enfatizando, assim, o ensino-aprendizagem como um processo que ocorre de maneira gradativa.

Ainda de acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p.34), a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio maior de diferentes padrões de fala e escrita acontecem em situações linguisticamente significativas presentes nas práticas sociais. Para que esse estudo efetivo da língua ocorra, deve-se desconsiderar o estudo fragmentado e descontextualizado da língua. Assim, a escola pode

reproduzir simulacros de tais práticas, trazendo textos relevantes de diferentes esferas de circulação social.

A BNCC (BRASIL, 2017, p.75) também afirma que as habilidades não devem ser desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas

por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. [...] serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão (BRASIL, 2017, p.75).

Quanto aos conteúdos do ensino de Língua Portuguesa, os PCN (BRASIL, 1998, p.33-34) acreditam que o aluno se apropria deles quando consegue transformá-los em conhecimento próprio - desenvolvendo competência discursiva para falar, ler e escrever nas mais diversas situações comunicativas - por meio da interação com o outro.

Ainda acerca dos conteúdos de Língua Portuguesa, os PCN (1998) consideram que se articulam em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita – prática de escuta e de leitura de textos e prática de produção de textos -; e a reflexão sobre a língua e a linguagem – prática de análise linguística. Dessa maneira, tanto o objetivo inicial quanto sua finalidade estão centrados na produção e na recepção de discursos.

A partir desse ponto de vista, os conteúdos abordados não terão como premissa o que é tradicionalmente determinado para cada ano de escolaridade, mas as necessidades apresentadas pelo próprio aluno e suas possibilidades de aprendizagem em relação à complexidade do objeto de estudo. A partir do texto oral ou escrito do aluno, o professor consegue identificar o que ele já sabe e o que ainda precisa aprender.

Sobre a Língua Portuguesa, a BNCC (BRASIL, 2017, p.67-68) defende que a escola deve proporcionar ao aluno experiências que ampliem os letramentos, com o objetivo de propiciar a ele participação significativa e crítica nas diferentes práticas sociais que envolvem a oralidade, a escrita e outras formas de linguagens. A BNCC (BRASIL, 2017, p.64) também considera importante o aprofundamento da reflexão crítica sobre os componentes de toda a área de linguagens, o que inclui a Língua Portuguesa, uma vez que os estudantes já possuem uma capacidade maior de abstração.

Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões (BRASIL, 2017, p.64).

Refletir denota pertencimento, mostra que a pessoa se importa com o que está acontecendo. O aluno que reflete criticamente a respeito do mundo que o cerca é capaz de questionar, selecionar, conferir as informações as quais é exposto e tirar suas próprias conclusões.

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2017) lista dez competências específicas:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2017, p.87).

A primeira competência traz a definição de língua como um fenômeno e sua relação com o usuário. Este estudo toma como base tal perspectiva de língua, pois é um instrumento de construção de identidades e seus contextos de uso são considerados. Tendo a língua como um instrumento de interação, a BNCC (BRASIL, 2017) ressalta a importância do aluno se apropriar também da língua escrita, a fim de ampliar suas possibilidades de circulação e autonomia em diferentes esferas da vida social.

Uma vez que entende a língua como um fenômeno variável e heterogêneo, a BNCC (BRASIL, 2017) também destaca a variação linguística, a importância da adequação linguística aos contextos de uso e rejeita o preconceito linguístico.

Quanto à leitura literária, objeto de estudo desta dissertação, a competência nove da BNCC (BRASIL, 2017) incentiva que o aluno se envolva em tal prática, ressalta o desenvolvimento do senso estético por fruição e o potencial transformador e humanizador da experiência literária.

A BNCC (BRASIL, 2017) também aponta a importância do aluno se posicionar de maneira ética e crítica diante das interações linguísticas das quais participar. Para tal, precisa analisar as informações, os argumentos e as opiniões.

Cavalcanti (2010) sugere uma concepção dialógica da linguagem em que o leitor ativo é um sujeito que interage através do texto com outras vozes, inclusive com a de quem produz o texto objeto de leitura. A autora denomina leitura significativa aquela em que o leitor pode ir além da superfície do texto e acessar o nível do implícito como uma leitura autoral. A ideia de leitura autoral desenvolvida por Cavalcanti (2010) não considera o leitor apenas como um ser singular, mas um sujeito que constrói os sentidos através das condições sócio-históricas em que está inserido e das múltiplas vozes advindas das várias interações de que participa, nas mais diversas esferas sociais e históricas, interagindo também com as vozes que ecoam dos textos.

É preciso desenvolver na escola leitores autorais, mas, para isso, devem-se substituir as práticas descontextualizadas e passivas de ensino. Segundo os objetivos de ensino no processo de leitura de textos escritos presentes nos PCN (BRASIL, 1998, p.50-51), espera-se que o aluno:

- saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;
- leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:
 - * selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;
 - * desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais – recursos gráficos, imagens, dados da própria obra, índice, prefácio etc);
 - * confirmando antecipações e interferências realizadas antes e durante a leitura;
 - * articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:
 - a) utilizar referências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem;
 - b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;
 - c) estabelecer a progressão temática;

d) integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito;

e) interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérbolos etc.;

* delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo;

- seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;

- troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;

- compreenda a leitura em suas diferentes dimensões – o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;

- seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.

Primeiro, é interessante destacar que os PCN (BRASIL, 1998) utilizam a expressão “processo de leitura”. A palavra processo nos remete a uma ação continuada, sequenciada. Tais objetivos mostram que os PCN (BRASIL, 1998) não estão tratando de um leitor passivo, de um ensino descontextualizado, mas de um leitor proficiente. Um ensino descontextualizado sócio-historicamente, que não considera o tempo e o lugar em que o aluno está inserido, que não faz com que ele alcance diferentes níveis de entendimento do texto, não é desafiador, pois apresenta apenas leituras de fácil acesso aos alunos, os quais não desenvolvem a capacidade de se mostrar como seres críticos. Esse tipo de ensino precisa, portanto, ser repensado.

No eixo leitura, a BNCC (BRASIL, 2017, p.72-74) apresenta, por meio do quadro a seguir, as dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão as quais compreendem o tratamento das práticas leitoras.

Quadro 1- Dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão da leitura

| | |
|---|---|
| <p>Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. • Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros. • Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de |
|---|---|

| | |
|--|---|
| | <p>linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais. |
| Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana | <ul style="list-style-type: none"> • Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social³³, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital. |
| Dialogia e relação entre textos | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. • Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações. |
| Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto | <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática. • Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/ distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/ argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). • Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos. |
| Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações | <ul style="list-style-type: none"> • Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se. |
| Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da |

| | |
|--|---|
| | <p>escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros. |
| Estratégias e procedimentos de leitura | <ul style="list-style-type: none"> • Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares. • Estabelecer/considerar os objetivos de leitura. • Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças. • Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. • Localizar/recuperar informação. • Inferir ou deduzir informações implícitas. • Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas. • Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. • Apreender os sentidos globais do texto. • Reconhecer/inferir o tema. • Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. • Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos. |

| | |
|-------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura. |
| Adesão às práticas de leitura | <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias. • Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. |

Fonte: BRASIL, 2017, p.72-74

Selecionar, relacionar, reconhecer, analisar, inferir, refletir e articular são verbos que se repetem e marcam a importância que a BNCC (BRASIL, 2017) dá à formação de um leitor que reflete sobre suas práticas de uso da leitura.

Todas as propostas didáticas que envolvem o texto, segundo Abreu (2012), têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para compreendê-la e utilizá-la adequadamente, de acordo com seus propósitos comunicativos. Acredito que esse deve ser o objetivo central: atender aos propósitos comunicativos, mas trocaria a certeza do verbo “ter”, trazida pelo referido autor, da teoria, para a locução verbal “deveria ter”, pois reflete melhor a prática observada na sala de aula. O desenvolvimento da compreensão leitora mostra-se, na verdade, um compromisso contínuo de todas as disciplinas escolares, trabalhando de modo integrado, uma vez que a linguagem é utilizada em todas elas. No entanto, sabemos que, na prática, a responsabilidade maior fica, em geral, a cargo do professor de Língua Portuguesa, conforme expõe a citação abaixo:

A ideia de que se expressar com propriedade oralmente ou por escrito é “coisa para a aula de Língua Portuguesa”, enquanto as demais disciplinas se preocupam com o “conteúdo”, não encontra ressonância nas práticas sociais das diversas ciências. [...] É tarefa de todo professor, portanto, independente da área, ensinar, também, os procedimentos de que o aluno precisa dispor para acessar os conteúdos da disciplina que estuda. [...] Muito do fracasso dos objetivos relacionados à formação de leitores e usuários competentes da escrita é atribuído à omissão da escola e da sociedade diante de questão tão sensível à cidadania (BRASIL, 1998, p.31-32).

Apesar de ser uma difícil tarefa, é fato que temos um contato maior com textos do que os professores das demais disciplinas, especialmente pelo fato de, em muitos casos, o texto não ser instrumento de condução e de discussão dos conteúdos trabalhados nas disciplinas em geral; além disso, quase sempre é o professor de Língua Portuguesa que tem próximo de si o texto literário como leitura de lazer.

1.3 Ensino de Língua Portuguesa com foco em leitura e compreensão de textos

Quanto ao eixo leitura, a BNCC (BRASIL, 2017) compreende que se trata das práticas de linguagem que:

decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2017, p.71).

Antes de aprender a leitura das palavras, o registro da língua, o indivíduo já faz a leitura do mundo que o cerca. Segundo Freire (2003, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Freire (2003) relata ainda como foi importante sua introdução à leitura da palavra a partir de palavras do seu mundo. Sua professora continuou e aprofundou o processo iniciado por seus pais, não tendo havido uma ruptura com a “leitura” de mundo, mas uma leitura da “palavramundo”.

É preciso, portanto, desenvolver no aluno a habilidade de realizar mais do que simplesmente a decodificação do sentido das palavras presentes no texto. Freire (2003) considera o mundo da atividade perceptiva como o mundo das primeiras leituras. Assim, o leitor necessita relacionar linguagem e realidade para que seja possível realizar uma leitura plena e, conseqüentemente, crítica, ou seja, que alcance a compreensão do texto.

O processo de compreender o texto criticamente implica relacioná-lo a seu contexto. Nosso desafio como professores é levar nossos alunos a uma experiência diferenciada quanto à compreensão crítica da importância do ato de ler. É na experiência humana de fazer e ver fazer que a significação das ações acontece dentro de cada contexto de mundo perceptivo.

A percepção e a compreensão de mundo mudam de acordo com a perspectiva do indivíduo. É provável que, diante de uma mesma situação, a percepção de um adulto seja diferente daquela que apresentava quando este era criança, pois são, verdadeiramente, leituras de momentos de vida diferentes. A releitura constitui-se uma nova leitura, uma nova produção de sentido. Do mesmo modo, leituras distintas podem ser percebidas em um mesmo grupo de alunos em função de suas experiências de vida e de sua maturidade leitora.

É importante pensarmos em que momento da vida escolar perdemos a essência leitora. O ato prazeroso de ler as narrativas vai perdendo espaço para as disciplinas e seus respectivos conteúdos curriculares. Não há mais tempo para ler. A literatura, principalmente, vai surgir nos momentos de leitura obrigatória seja num texto de um livro didático ou de um livro paradidático¹ lido coletivamente a cada bimestre.

De acordo com Santos e Zinani (2004), a literatura como ensino no Brasil começou com os primeiros colégios fundados pelos jesuítas e tinha o objetivo de formar oradores e pessoas ilustres. Os assuntos estudados eram bem distantes da realidade da época e a fala e a escrita dos autores eram tidas como modelos a serem seguidos. Por influência da cultura francesa, no início da República, a literatura brasileira foi inserida no currículo escolar. No entanto, a tradição clássica, o estudo da biografia dos autores e a qualidade da retórica do texto eram prioridade. A partir dos anos 60, a análise e interpretação dos textos ganharam espaço, mas ainda assim tinham como base os teóricos franceses.

Acredita-se que, de certa forma, esse modelo de estudo ainda seja uma realidade nas salas de aula. Assim como a gramática, o ensino da literatura também é apresentado de forma distante da situação real de comunicação do aluno.

A BNCC (BRASIL, 2017, p.84) também considera importante “uma formação que contempla a produção de uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos”, por isso, o professor não deve privar o aluno da leitura de nenhum tipo, uma vez que o uso da linguagem na escola e fora dela “criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar”.

Por vezes, o professor subestima o aluno e escolhe não apresentar determinado gênero ou autor, acreditando que ele não irá gostar ou que não será capaz de compreender o texto, uma vez que é distante da sua realidade social e cultural, por exemplo. No entanto, quanto ao campo artístico-literário, a BNCC (BRASIL, 2017, p.138) afirma a necessidade de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, em especial, a arte literária, e de oferecer condições para que o aluno possa reconhecer, valorizar e fruir tais manifestações. Além de valorizar a arte literária e chamar a atenção para a necessidade de trabalhar a leitura, o texto também enfatiza que, na sala de aula, também há espaço para a fruição da leitura.

¹ Paradidáticos são livros e materiais (para esta dissertação considera-se apenas os livros literários) que, não são especificamente didáticos, mas são utilizados para esta finalidade. Eles são eficientes do ponto de vista pedagógico, pois abrem a possibilidade, por exemplo de aprofundar conceitos de modo mais lúdico que os didáticos, explorar temas transversais e conhecer diversos autores por meio da literatura.

2 LEITURA

Mas, como descobriram que o leitor tem uma voz própria, aquela da subjetividade, sabem agora que podem recuperar uma história, mesmo quando seu suporte – o livro – desaparece. Sabem ainda mais: que os vazios da obra são preenchidos com o próprio mundo do leitor. Experimentam, por tanto, o que formula a frase de Proust tão repetida: ‘cada leitor é quando lê, o leitor de si mesmo’ (CADEMARTORI, 2012, p.22).

Neste capítulo desenvolveremos alguns conceitos básicos de leitura, seus tipos, algumas de suas concepções, seus objetivos e suas funções, alguns processos que envolvem a leitura e o perfil dos leitores.

2.1 Teorizando acerca da leitura

Segundo Jouve (2002), a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções. Ele adota a proposta teórica de Gilles Thérin (1990, *apud.* JOUVE, 2002, p.14) de que a leitura é um processo com cinco dimensões: neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico.

A dimensão neurofisiológica entende a leitura como um ato concreto, observável, que recorre a atividades definidas do ser humano. Trata-se, assim, de uma atividade que envolve percepção, identificação e memorização de signos; por isso, ela é anterior a qualquer análise de conteúdo. O leitor não lê signos isolados, mas o conjunto do texto, por vezes, pulando palavras e confundindo signos, já que sua memória imediata comporta poucas palavras. Assim, é mais fácil decifrar um texto com palavras curtas, simples, antigas e polissêmicas em que as frases sejam pequenas e estruturadas. A leitura acaba sendo também uma atividade de antecipação, estruturação e interpretação.

O processo cognitivo entende que num esforço de abstração, o leitor percebe, decifra e entende os signos.

Jouve (2002) denomina processo afetivo a relação entre as emoções e sensações que a leitura pode evocar, por meio dos personagens ou dos fatos narrados, gerando identificação. Assim, o papel das emoções na experiência de leitura é fundamental e indissociável.

Na perspectiva do processo argumentativo, Jouve (2002) considera o texto narrativo, criado por um autor que possui vontades e intenções, um discurso. Portanto, o ato de convencer está presente em toda a narrativa.

No processo simbólico, o sentido da leitura está relacionado ao contexto cultural em que o leitor está inserido, ou seja, o sentido é construído a partir dos objetos que pertencem ao mundo do leitor.

A definição de leitura que Souza (2005) apresenta ratifica o posicionamento de Jouve (2002). Por meio de uma perspectiva cognitivo-sociológica, concebe a leitura como um processo de compreensão abrangente, utilizando alguns procedimentos interessantes que fazem parte desse ato: perceber e atribuir significados, interpretar uma percepção, ambos levando o indivíduo a uma compreensão particular da realidade. Ainda segundo o autor, o leitor é um atribuidor de significados e sua bagagem cultural interfere no processo de decodificação e interpretação da mensagem. Assim, a interpretação que o leitor faz do signo é influenciada por suas memórias culturais armazenadas.

Elias e Koch também reforçam a concepção interacional da língua. A leitura é, então,

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (ELIAS; KOCH, 2014, p.11).

Segundo as autoras, o sentido do texto é construído na interação texto-sujeitos, uma vez que os indivíduos são vistos como sujeitos ativos. Dessa forma, os implícitos presentes no texto serão percebidos por meio do contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

2.2 Formando leitores

Os pais costumam ler para os filhos nos primeiros anos de vida, o que no momento da descoberta da linguagem, é algo prazeroso para ambos. Inicialmente, os adultos são a ponte entre o livro e a criança. É como se o responsável, contador de histórias, fosse o próprio livro.

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a

familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (BRASIL, 2017, p.42).

A prática da leitura deve, pois, ser incentivada desde sempre. Em um primeiro momento, a criança em tenra idade ainda não folheia o livro, não entende ou enxerga as imagens; apesar disso, a narração favorece o vínculo entre o contador e o ouvinte, enriquece o vocabulário e ajuda a despertar a imaginação. É um momento em que a repetição não é um problema. Solicitar a repetição de histórias, de palavras é comportamento frequente. Parece que a criança quer estar cada vez mais familiarizada com aquela narrativa, e, por vezes, a curiosidade em saber o que vem a seguir é substituída pela alegria de saber o que virá na página seguinte ou até mesmo já ter trechos inteiros decorados.

Logo que começam a aprender a ler, as crianças tornam-se ávidos leitores das propagandas e placas das ruas, dos letreiros dos ônibus e *outdoors* e das embalagens dos produtos da cozinha. A partir do momento em que elas sabem ler sozinhas, é o fim das leituras noturnas para muitas famílias. Junto a isso, um sentimento de alívio e liberdade para os pais, que já não estão mais presos àquela responsabilidade transferida automaticamente para a escola, onde se substitui o desejo de aprender pela necessidade de recitar os textos.

Mas, se o progresso na leitura é incumbência do professor, a pressão também recai sobre os recém-leitores, que, quando não correspondem às expectativas acadêmicas da família, são comparados aos colegas de classe que avançaram mais, ou são rotulados como preguiçosos ou que possuem dificuldade de aprender.

Pennac (2011) afirma que “ler é algo que se aprende na escola, já gostar de ler...” O autor termina a frase com reticências, mas posso concluí-la dizendo que gostar de ler não necessariamente se aprende na escola. Contudo, apesar da carga de subjetividade presente no verbo gostar, dependendo de como o professor conduz as atividades de leitura, ele pode contribuir para uma experiência leitora positiva ou negativa.

Frases como “não gosto de ler”, “ler é muito chato” são frequentemente ouvidas pelos professores de Língua Portuguesa e costumam nos angustiar profissionalmente. Antes de pensarmos em estratégias para a nossa aula com a finalidade de “tocar” os alunos, em especial, aqueles que previamente se colocam à margem das leituras propostas, é importante refletir sobre os direitos do leitor:

- O direito de não ler
- O direito de pular páginas
- O direito de não terminar um livro
- O direito de reler
- O direito de ler qualquer coisa

O direito ao bovarismo
 O direito de ler em qualquer lugar
 O direito de ler uma frase aqui e outra ali
 O direito de ler em voz alta
 O direito de calar
 (PENNAC, 2011, p.126).

Essa listagem nos tranquiliza como leitores, como professores, e como estudantes de Letras, pois anula a ideia do leitor passivo e da leitura apenas como obrigação, uma vez que aquele também tem direitos.

Segundo Cademartori (2012), a leitura pode ter como primeira etapa o escapismo. Apesar do sentido comumente pejorativo atribuído à palavra, trata-se de algo importante na base da formação de todo leitor. Um momento de refúgio mental em que este pode aliviar o fardo cotidiano, sair da realidade dura da vida e ir para o mundo paralelo do livro, vislumbrar um modelo diferente da realidade e pensar em outras possibilidades do presente ou do futuro. A leitura como capacidade de dar sentido, não apenas de decodificar sinais gráficos, é capaz de provocar mudanças.

O acesso à leitura dá voz ao leitor, mas o único tipo de leitura que proporciona refúgio maior a ele, possibilita-lhe o reconhecimento de outras experiências, é a literária. Há quem considere a literatura, a ficção como algo inútil, improdutivo que não ensinará nada. No entanto, a leitura literária como entretenimento também tem seu valor, pois é fundamental para atrair e incentivar o contato inicial com o livro.

Para aprender, para dar certo nos estudos, para nos informarmos, para sabermos de onde viemos, para sabermos quem somos, para conhecer melhor os outros, para saber para onde vamos, para conservar a memória do passado, para esclarecer nosso presente, para aproveitar as experiências anteriores, para não repetir as besteiras de nossos ancestrais, para ganhar tempo, para nos evadirmos, para buscar um sentido na vida, para compreender os fundamentos de nossa civilização, para alimentar nossa curiosidade, para nos distrairmos, para nos informarmos, para nos cultivarmos, para comunicar, para exercer nosso espírito crítico (PENNAC, 2011, p.64-65).

Ler por fruição aumenta a receptividade do leitor e é um modo de distração, podendo chegar ao envolvimento proporcionado pelo celular, pela televisão ou pelo computador.

Ao falar sobre a continuidade da formação do leitor literário, a BNCC (BRASIL, 2017, p.138), destaca o desenvolvimento da fruição e a função utilitária da literatura – e da arte de modo geral: dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora. O documento ainda aponta a necessidade de garantir a formação do que chama de “leitor-fruidor”, “capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura”.

Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética (BRASIL, 2017, p.138).

No que diz respeito à leitura literária, a adequação à faixa etária é algo importante a ser observado, entretanto, não é uma regra absoluta. Certamente é preciso tomar cuidado com a linguagem e os assuntos abordados na obra, mas o envolvimento do leitor com a obra passa, essencialmente, pela maturidade leitora.

Um fator que pode constituir uma barreira é a ideologia política e religiosa que culminam em censura. Por vezes, pais acreditam que seus filhos não possam ler determinada obra, pois vai contra seus princípios morais, culturais ou políticos. Tal problema está sendo enfrentado, com frequência, atualmente.

Sobre a prática de leitura do texto, os PCN (BRASIL, 1998, p.39) afirmam que um mesmo gênero pode ser trabalhado com alunos do mesmo ciclo ou de ciclos diferentes, porém o professor pode selecionar textos diferentes e não precisa abordá-los da mesma maneira e com o mesmo grau de aprofundamento, uma vez que a leitura também envolve o conhecimento de mundo e as experiências social, cultural e política que o aluno possui.

O que também motiva aqueles que tentam censurar o leitor é o fato de que a leitura alarga os horizontes, transforma o pensamento e leva os indivíduos a refletir sobre si mesmos e sobre a realidade circuncidante. Por vezes, o indivíduo se reconhece em um determinado personagem ou reconhece alguma experiência de vida que esteja passando, o que conduz à reflexão e traz como consequência o desenvolvimento do senso crítico.

Assim a leitura acaba por ser vista como um ato de subversão. Em determinados momentos da história, livros foram proibidos e eram considerados tabus por tratarem de assuntos que não deveriam ser disseminados, ou por irem contra uma ideologia política, religiosa ou social (moral) de determinado momento histórico.

Sobre o ato de ler, Jones (2007 *apud* CADEMARTORI, 2012, p.23) afirma que ele provoca alteração mental e física. Quando o leitor se envolve na leitura, ele automaticamente

se desliga do mundo ao redor, sente as sensações e vive as palavras que se tornam vivas em sua mente. Segundo Cademartori (2012), o sujeito busca na leitura literária um modelo de construção de sentidos, e nele encontra refúgio. Às vezes é mais fácil resolver nossos problemas quando nos afastamos e vemos a situação de um outro lugar.

A segunda etapa alcançada pelo leitor, de acordo com Cademartori (2012), é obter uma voz própria, entender a subjetividade. O professor pode mediar esse processo de descoberta mostrando ao aluno que ele pode recuperar através da memória uma história lida anteriormente mesmo sem o objeto físico livro em mãos, bem como, pode preencher os vazios da obra com seu próprio “mundo”.

A operação de leitura, por sua vez, é também inacabada, como sabe qualquer um que, tendo lido um livro em certa época, voltar a lê-lo em outra. Verá que a leitura já não é a mesma, porque já não é o mesmo o sujeito que lê. As vivências, que teve depois daquela primeira leitura, interferem no texto de tal modo que podem modificar a experiência, inclusive o fato de ter gostado ou não do que inicialmente leu (CADEMARTORI, 2012, p.50).

De acordo com Cadermatori (2012), o envolvimento com os personagens é um dos modos de nos aproximarmos da obra afetiva e intelectualmente. Após esse estágio de curiosidade pela sequência da narrativa e do que vai acontecer com o personagem com que se identificou, o leitor mais maduro se questiona sobre as causas e efeitos dos acontecimentos.

O grau de envolvimento com uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de livros e HQs anteriores, da vivência com filmes e games relacionados, da participação em comunidades de fãs etc., pode ser tamanho que encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos (BRASIL, 2017, p.77).

Outro estágio da formação do leitor é quando o indivíduo observa seu processo de formação leitora. Cademartori (2012) afirma que a possibilidade de nos transformarmos em outro nos faz vislumbrar novas alternativas para nossa própria história de vida. Segundo a autora, o processo de formação leitora não ocorre de modo único, nem uma só vez; é plural e gradativo.

Ler é estar sozinho, mas ao mesmo tempo acompanhado, explorar a diversidade do imaginário, é dar vida aos personagens, tornar reais os lugares e diferentes cenários, é vivenciar emoções e conflitos que muitas vezes são os seus. É refletir, pensar, confrontar, mudar, aceitar ou descobrir que não precisa mudar.

2.3 A função mediadora do professor

Para que a escola participe efetivamente da promoção do conhecimento, precisa ser um espaço de mediação. O professor, na verdade, tem o papel de orientar as atividades, pois é aquele que conduz a participação e o envolvimento dos alunos, no sentido de promover o aprendizado.

Segundo Machado e Magalhães (2012, p.46), o professor, como mediador, tem a função de facilitar a compreensão do aluno em relação ao do texto; por essa razão, destacam a importância das estratégias de leitura e da interação entre leitor e mediador no contexto da sala de aula.

[...] a mediação, que, na linha de Vygotsky (1991), consiste no papel da pessoa que, como par mais competente, faz a mediação para que o outro possa se apropriar de forma mais cooperativa dos conhecimentos que estão sendo abordados (MACHADO; MAGALHÃES, 2012, p.49).

A mediação funciona, então, como uma ação de apoio ao leitor, apoio esse que será retirado de forma gradual, à medida que o sujeito leitor se aproxima da proficiência.

A leitura é uma atividade dinâmica, por isso, os procedimentos de leitura precisam ser orientados e sistematizados pelo professor. Embora os conceitos de sequência didática desenvolvidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) estejam relacionadas à produção textual oral e escrita, também podem ser adaptados a outras práticas sociais da língua, como a leitura, afinal, todas as atividades escolares podem ser organizadas de maneira sistemática.

A base estrutural da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 *apud* ARAÚJO, 2013, p.323) corresponde ao início da atividade proposta, em que há a apresentação da situação de estudo, momento em que a tarefa de exposição oral ou escrita que os alunos deverão realizar é descrita de maneira detalhada. Deve ocorrer também uma avaliação diagnóstica a fim de que o professor possa verificar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao assunto a ser trabalhado e ajustar as atividades às possibilidades e dificuldades deles. Após a etapa inicial, acontecem, de fato, as atividades ou exercícios progressivos para apreensão dos conhecimentos relativos ao gênero em estudo. A produção final encerra a sequência, momento em que os alunos colocam em prática os conhecimentos adquiridos e o professor avalia os progressos obtidos por meio de uma avaliação somativa.

A proposta de função mediadora do professor, nesta dissertação, se baseará em Machado e Magalhães (2012) e será desenvolvida por meio das orientações pedagógicas apresentadas no capítulo 5. As autoras elencam, com base nos descritores referentes aos procedimentos de leitura previstos em avaliações nacionais e internacionais que aferem a compreensão leitora dos estudantes, importantes aspectos de mediação (interação) facilitadores da leitura, aos quais chamam de “estratégias de leitura na mediação”. Tais estratégias de leitura dialogam com a proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e serão apresentadas a seguir.

Falar sobre o tema, por exemplo, é uma forma de antecipar a leitura explorando, caso o aluno tenha algum conhecimento, o que ele sabe sobre o assunto. Outra estratégia apresentada é observar o título, levantando hipóteses sobre o texto a ser lido, as quais poderão se tornar reais ou não após a leitura. Promover a leitura e a compreensão dos títulos contribui para a formação do leitor, uma vez que, de certa forma, por nomear o texto, o título é uma síntese dele.

A falta de repertório lexical não é um fator relevante a ponto de prejudicar a interpretação do texto, mas influencia de forma negativa a velocidade e a precisão da compreensão leitora. Assim, o professor pode trabalhar a adequação da linguagem para que o texto fique mais acessível aos alunos, bem como explorar o vocabulário presente no texto a fim de enriquecer o vocabulário dos jovens leitores.

O tipo de pergunta feita pelo professor também é um fator que pode influenciar positivamente a aprendizagem; no entanto, as perguntas não podem levar o aluno a fornecer respostas monossilábicas. Daí a necessidade de o professor sempre dever solicitar justificativas para suas respostas, bem como solicitar que corrijam ou ampliem as respostas fornecidas pelos colegas de classe. Para instigar os alunos, é possível também o professor partir de perguntas já existentes no texto ou valer-se das imagens. Nesse momento, se o aluno não conseguir chegar a uma resposta, o professor pode mediar a situação, solicitando a releitura do fragmento ou elaborar outras perguntas que conduzam o aluno a uma conclusão.

O mediador também pode auxiliar os alunos a observar os efeitos de sentido provocados pelos sinais de pontuação, a forma como o texto é organizado, fazer previsões e inferências sobre o texto, explorar, como anteriormente mencionado, o título, a capa e reforçar a bagagem de informações e o conhecimento de mundo que o aluno já tem.

A contextualização é essencial no intuito de preparar o aluno para o texto, pois o trabalho com a leitura não se inicia necessariamente no momento em que se lê o texto. Instigar o aluno a falar sobre o tema que será lido e verificar o que o aluno sabe sobre ele, ao

lado da interação e do envolvimento entre professor, aluno e texto a ser lido facilita o processo da mediação.

A bagagem de conhecimentos de mundo que os alunos demonstram ter acerca de determinado assunto é positivo na interação professor-aluno. Uma vez que os documentos oficiais já mencionados defendem um ensino integrado das disciplinas, é preciso pensar que o aluno tem contato com conteúdos de outras disciplinas e esse conhecimento específico, ainda que não seja relevante para um determinado texto, pode ser para outra leitura a ser realizada.

Há diferentes processos de leitura e uma grande variedade de textos; por isso, diferentes modos de orientação devem ser considerados. Uma imagem, uma tabela, um gráfico e um diagrama, por exemplo, não podem ser lidos da mesma maneira. Além disso, também é preciso pensar nos alunos de forma individual, pois nem todos aprendem da mesma maneira. Assim, o professor será capaz de atuar como um mediador do conhecimento e pensar em diferentes estratégias de leitura que possam alcançar a todos.

3 LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL NA ESCOLA

Reimaginar o mundo e, nesse processo, conhecer-se, esta foi a principal lição que o improvisado professor deu às crianças. Fez com que vislumbrassem possibilidade de mudança e dessem passagem a ela em suas vidas (CADEMARTORI, 2012, p.22).

Na escola, a prática de leitura, embora não tenha tanto destaque quanto a gramática, se realizam em dois momentos: as atividades de leitura e compreensão textuais presentes nos livros didáticos e as relativas às obras literárias clássicas desenvolvidas bimestralmente.

Ainda que haja textos literários nos livros didáticos, para este estudo consideraremos apenas os livros paradidáticos selecionados na escola em questão. A BNCC (BRASIL, 2017) destaca a relevância da literatura para

o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2017, p.138-139)

Quando lemos, não compreendemos somente o texto; também temos a possibilidade de reconhecer a nós mesmos ou outra pessoa em um determinado personagem, bem como nos identificar com alguma situação. A todas essas ocorrências está relacionado o ato de compreender.

3.1 Frequência da leitura na escola

Segundo Cademartoni (2012, p.25), o Brasil ainda não é um país de leitores e relaciona tal constatação a fatores de natureza social, econômica, política, histórica e cultural.

A leitura, geralmente, ganha destaque na escola nas fases iniciais, quando a criança inicia o processo de alfabetização. Nesse primeiro momento, o ato de ler restringe-se ao reconhecimento das letras, formação de sílabas, palavras, frases, associação de imagens e palavras, pequenas histórias, de acordo com o método adotado.

Todos se empenham para que a criança consiga ler e escrever sem o auxílio das letras móveis, do alfabeto visual na parede da sala, da professora e dos pais. Não deixa de ser emocionante quando a criança, testando e exibindo seus conhecimentos, resolve ler todos os

letreiros, placas das ruas e as embalagens de produtos no supermercado, já reconhece o nome dos pais, dos avós e dos amigos da escola quando os vê escritos em algum lugar.

Ler, escrever, contar... [...] No começo ele sentiu um entusiasmo verdadeiro. Que todos aqueles pauzinhos, laços, curvas, redondos e pontezinhas juntos formassem letras, era bonito! E que aquelas letras juntas dessem em sílabas, e que as sílabas, lado a lado, fossem palavras, ele nem acreditava. E que certas palavras lhe fossem familiares, era mágico! (PENNAC, 2011, p.36).

A criança convive, prazerosamente, com livrinhos e com atividades que envolvem a leitura na Educação Infantil e também nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Percebe-se, porém, que, a partir de algum momento, esse envolvimento deixa de ocorrer, infelizmente. A grande questão naturalmente trazida é: em que fase escolar a leitura deixa de ser algo tão encantador para os alunos? Como recuperar o deslumbramento escolar inicial em relação à leitura?

Um dos motivos pelos quais foram criados os PCN (BRASIL, 1998) foi o fracasso escolar dos alunos da Educação Básica em relação à leitura e à escrita, o qual culminava em altos índices de reprovação, principalmente no Ensino Fundamental. Os PCN (1998) trouxeram uma proposta de orientação quanto aos princípios que devem nortear a escola básica brasileira com o objetivo de possibilitar que crianças e jovens tenham acesso a uma educação qualidade.

A BNCC (2017), conforme já mencionado no tópico 1.1 desta dissertação, não invalida os PCN (1998), mas tem como objetivo a ampliar o contato dos alunos com gêneros textuais relacionados a diferentes disciplinas e campos de atuação, incluindo também novos gêneros que atendem a demanda comunicativa contemporânea. A BNCC (2017) também dá um enfoque maior à leitura, em especial a literária, uma vez que faz a inclusão do campo artístico-literário nos componentes de estudo da Língua Portuguesa.

Geralmente, o aluno que teve a oportunidade de ser apresentado a diversos tipos e gêneros de leitura e, em função disso, haja desenvolvido o hábito de ler, apresenta, com frequência, mais facilidade ao se expressar oralmente e por escrito. Assim, é necessário repensar como a leitura é trabalhada na escola, pois nem o professor, nem o aluno podem julgar que somente suas escolhas pessoais de leitura devem ser consideradas.

É indiscutível que os leitores não se formam com leituras escolares de materiais escritos elaborados expressamente para a escola com a finalidade de cumprir exigências de um programa. Os leitores se formam com a leitura de diferentes obras que contêm uma diversidade de textos que servem, como ocorre nos textos extra-escolares, para uma multiplicidade de propósitos (informar, entreter, argumentar, persuadir, organizar atividades, etc.) (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995, p.45).

Na verdade, a escola precisa apresentar alternativas de leitura, dos mais variados gêneros, como previram os PCN (1998) e prevê a BNCC (2017), com o objetivo de ampliar o conhecimento de mundo dos alunos e ajudá-los a construir suas preferências de leitura, pois a relação do indivíduo com a leitura, sendo positiva ou não, se refletirá em muitos de seus ambientes comunicativos, inclusive nos exames de seleção para ingresso nas universidades.

A tabela a seguir, retirada do portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), está inserida na cartilha de orientações para fazer a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A cartilha apresenta a metodologia de avaliação desse produto, bem como o que se espera dos candidatos em cada competência. Os aspectos avaliados estão relacionados às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Dentre as cinco competências avaliadas, destacamos a segunda, a terceira e a quinta, as quais exigem do candidato habilidades integradas de leitura e de escrita.

Tabela 1- Matriz de referência para redação do ENEM 2018

| COMPETÊNCIAS AVALIADAS NAS REDAÇÕES DO ENEM |
|--|
| Competência 1 – Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. |
| Competência 2 – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. |
| Competência 3 – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. |
| Competência 4 – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. |
| Competência 5 – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. |

Fonte: INEP, 2018

A prova tem como padrão fornecer textos de apoio que sirvam de suporte para o candidato produzir um texto em prosa, do tipo dissertativo argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. No entanto, a competência 2, em que o candidato precisa compreender a proposta de redação, quando não atingida, vem constituindo um dos grandes motivos para que algumas redações obtenham nota zero.

De acordo com o Manual do Candidato, disponível no *site* do ENEM, considera-se fuga ao tema quando o candidato não desenvolve nem o assunto mais amplo nem o tema proposto. O ENEM 2017 tinha como tema os “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. Nesse ano, recebeu a rubrica “fuga ao tema” o candidato que estruturou a redação integralmente em um assunto não solicitado como, por exemplo, tratar exclusivamente de assuntos sem relação com qualquer elemento ligado ao universo da surdez.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 65) lista seis competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental. A quarta competência da BNCC se relaciona à quinta competência apresentada na tabela 1.

Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (BRASIL, 2017, p. 65).

Os temas da redação do ENEM são sempre de cunho social e exigem mais do que saber dados históricos e estatísticos. A BNCC (2017, p.84) também chama a atenção para “o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública”. Solicitar que o aluno elabore uma proposta de intervenção, é pedir para que ele se coloque na posição de cidadão, afinal o problema apresentado também o afeta de alguma maneira.

No entanto, não basta explicar que determinado tema precisa de uma intervenção, quais instituições ou grupos sociais podem ser agente de tal transformação e de que maneira farão, se a proposta ferir os direitos humanos ou alguma camada da sociedade. Por isso, é importante selecionar, avaliar e organizar as informações para defender o ponto de vista, conforme indica a competência 3.

Na primeira quinzena de janeiro de 2015, o Ministério da Educação (MEC) divulgou que, de aproximadamente 6,2 milhões de candidatos que participaram do último ENEM, 529.734 alunos tiraram nota zero e apenas 250 candidatos alcançaram a nota máxima. A fuga total ao tema é uma das razões para se atribuir nota zero a uma redação. Muitos desses alunos leram, mas não conseguiram compreender o tema proposto e, por isso, zeraram a prova de redação. Utilizar argumentos que desrespeitam os direitos humanos também é uma competência que prejudica muito os alunos, uma vez que argumentar e levar em consideração o coletivo não é tão simples.

Os direitos humanos também perpassam todos os campos de diferentes formas: seja no debate de ideias e organização de formas de defesa dos direitos humanos (campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública), seja no exercício desses direitos – direito à literatura e à arte, direito à informação e aos conhecimentos disponíveis (BRASIL, 2017, p.86).

Esses dados são muito preocupantes e enfatizam a necessidade de as atividades de leitura e de compreensão textual serem desenvolvidas com um propósito claro e definido, a fim de que satisfaçam os objetivos pretendidos. Os efeitos da falta da leitura competente se refletem em todas as disciplinas da escola, da universidade, no trabalho, numa conversa entre amigos.

Cademartori (2012) destaca que muitos professores não tiveram as condições necessárias para se desenvolverem como leitores durante sua formação escolar. Na verdade, não se trata de uma deficiência pessoal, mas de uma defasagem no cumprimento das políticas públicas de incentivo à leitura na escola.

Outro ponto de desfavorecimento na formação leitora é a influência familiar. Nem todos os jovens têm acesso a livros em casa, à cultura de frequentar bibliotecas; os pais não são leitores ou as crianças não são presenteados com livros, esses, provavelmente, terão mais dificuldade de desfrutar uma experiência positiva com a leitura. Não se trata apenas de exemplos de leitores literários, mas de leitores dos mais variados tipos de textos. Para a grande maioria, o contato com o livro se dá na escola através da mediação do professor.

Nem todo mundo tem gosto, sensibilidade, interesse para ser leitor de livros literários. Há quem goste de ler livros informativos, livros técnicos ou *best-sellers*, mas não se interessa por literatura. E há também quem nunca vai ler coisa alguma, simplesmente porque não gosta (CADEMARTORI, 2012, p.84).

Não concordo em dizer que há pessoas que não são leitoras. Todo mundo é leitor de alguma coisa, o que se pode afirmar é que nem todos são leitores literários. O que caracteriza um leitor? A frequência de leitura? A espessura do livro? Ser necessariamente o objeto livro?

O constrangimento por ser um leitor é outra barreira a ser enfrentada, uma vez que há um estereótipo negativo envolvendo o perfil leitor: isolado, sem amigos, sem vida social ou coisa mais importante para fazer.

Cademartori (2012) considera leitor aquele que “não pode viver sem ler” e não “aquele que eventualmente lê”, mas será que essa classificação é satisfatória?

Há um “endeusamento do leitor”, que chega a ser inatingível para muitos. Será que não vem daí a falta de estímulo para se tornar um leitor? Será que o “preconceito” com o leitor também não vem desse tipo de conceito?

Cadernatori (2012) cita um livro ficcional de Ítalo Calvino – Um viajante numa noite de inverno – sobre o prazer da leitura. O livro apresenta dois tipos de leitores: o leitor ocasional, eclético que lê uma vez ou outra livros escolhidos ao acaso e outro que trata a leitura como estilo de vida, o leitor por vocação. Calvino ainda traz à tona, de forma satirizada, um terceiro leitor: o leitor que não lê por prazer, ele apenas busca informações acadêmicas como suporte para escrever, debater, render um assunto.

No âmbito escolar, os três perfis de leitor devem ser considerados pelo professor, assim como, ensiná-los a ler e selecionar todo tipo de texto. É preciso desconstruir a imagem de leitor ideal que se projeta nos alunos.

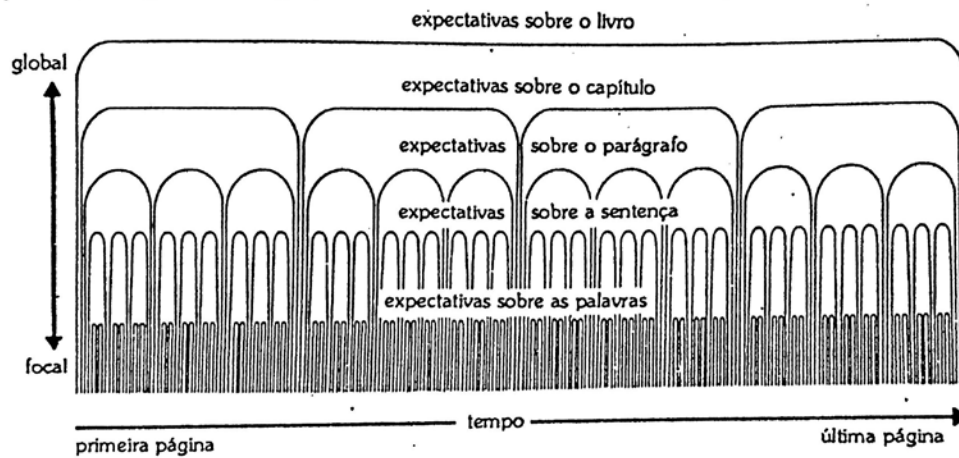
3.2 O desenvolvimento da leitura e compreensão de textos em sala de aula

Neste estudo, trataremos sobre o lugar da leitura em sala de aula e verificaremos se a postura da escola em relação ao seu desenvolvimento permite que ela se expanda para além dos muros da escola. O objetivo não é só falar da leitura associada à compreensão que implica uma avaliação, mas refletir se há na leitura escolar, em especial a literária, espaço para a fruição, o prazer e o entretenimento.

Quanto às atividades de ensino da leitura em sala de aula, Antunes (2003) afirma que ainda estão centradas nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, desassociadas da interação verbal. Já as propostas de leitura que envolvem a compreensão se limitam a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto, deixando de lado os elementos importantes para sua compreensão global.

Smith (2003) expõe que a leitura não pode ser separada da escrita e do pensamento e que a compreensão está implicitamente ligada à leitura. O autor salienta que há uma interação entre leitores, escritores e o texto através de previsões globais e focais. Ao iniciar a leitura de um livro, por exemplo, fazemos previsões globais a respeito do conteúdo, do título ou do que já ouvimos falar previamente sobre ele. Tais previsões podem falhar ou se estender por todo o livro. Já as previsões focais são as mais específicas: sobre um parágrafo, uma sentença ou uma palavra, por isso, não são feitas com antecedência.

Figura 1- Camadas de previsões ao se ler um livro



Fonte: SMITH, 2003, p.206

As previsões globais e focais se complementam e favorecem a compreensão como um todo. Elas precisam ser exploradas com os alunos em sala de aula. Abordar as expectativas iniciais dos alunos e as que vão sendo geradas ou desconstruídas ao longo da leitura pode favorecer a proposta de leitura. Algo a ser explorado também é o fato de todos da turma estarem lendo o mesmo texto. Quantas previsões globais e focais semelhantes e diferentes podem surgir!

O escritor esclarece que janelas não são portas com dobradiças, que abrem diretamente para a vida. Cada uma delas, porém é ponto de observação para um sujeito que pode contar apenas com um par de olhos ou com binóculo, para lhe assegurar visão diferenciada da que têm outros que veem o mesmo espetáculo. Porque, sim, o observador e seus vizinhos assistem ao mesmo espetáculo, mas “um vê mais onde o outro vê menos, um vê negro onde o outro vê branco, um vê grande onde o outro vê pequeno, um vê grosseiro onde o outro vê refinado (CADEMARTORI, 2012, p. 45).

Os textos, principalmente os literários, têm aspectos que precisam ser percebidos pelo leitor. Esse “esforço mental” gera a produção de sentido e a compreensão textual como um todo.

A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta complexidade se expressa pela articulação: [...] da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente (BRASIL, 2017, p.75).

Uma atividade de leitura puramente escolar, desprovida de prazer, não desperta o interesse dos alunos. Não que as atividades formais não tenham o seu lugar, porém se forem

reduzidas apenas a uma nota no final do bimestre, não terão de fato uma função, uma vez que estão desvinculadas dos usos sociais que se faz da leitura.

3.3 Utilização dos textos nas avaliações formais escolares

A concepção de ensino aqui adotada envolve contextualização e interação, e entende aprendizagem como um processo; por isso, não compactua com o uso de textos como pretextos para passar o tempo, para servir apenas como estímulo de uma produção textual, ou para a realização de atividades envolvendo fatos gramaticais.

Alguns desses objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos (BRASIL, 2017, p.139).

Quando esse tipo de mau uso do texto ocorre, favorece o afastamento do aluno em relação ao texto literário. Mesmo que a função da leitura seja o prazer, a informação, o refúgio ou o riso, a reflexão, é necessário tornar o texto funcional e significativo para o aluno.

Os manuais de gramática, os livros de leitura e atividades e demais textos pensados especificamente para serem utilizados na escola pelo aluno e pelo professor, de certa forma, facilitam o trabalho dos docentes, porém não devem ser utilizados como única fonte de informação, mas como um suporte didático, uma possibilidade de ponto de partida. O professor deve encontrar um equilíbrio entre o material didático previamente planejado e oferecer também textos de circulação social: jornais, revistas, obras de literatura e outros. Quanto aos gêneros literários privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos, os PCN (BRASIL, 1998, p.54) listam os seguintes: cordel, causos e similares, texto dramático, canção, conto, novela, romance, crônica, poema e texto dramático. Ter contato com a maior diversidade de textos e leituras possíveis é uma excelente maneira de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e da formação leitora.

O processo de seleção dos textos não é simples e nem aleatório, pois sempre exige avaliação por parte do professor. Os critérios utilizados e o resultado da avaliação estarão diretamente relacionados às diferentes concepções de “aprendizagem, dos processos de leitura e compreensão leitora, as funções dos textos, o universo do

discurso, e o papel que cabe ao professor como mediador dos atos de leitura que têm lugar na sala de aula (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995 p.45).

Segundo Kaufman e Rodriguez (1995), no caso dos textos escolares, é preciso relacionar as escolhas “às políticas educacionais das séries correspondentes, aos conteúdos e às normas curriculares que as traduzem e aos enfoques pedagógicos que as sustentam”. Além disso, devem estar presentes conteúdos culturais que transmitam modelos que simulem situações autênticas de comunicação com o objetivo de preparar o indivíduo social e culturalmente.

Outro ponto a ser considerado é a importância da relação entre as imagens e as palavras. A interação entre o verbal e o não verbal também gera um texto e os dois são fundamentais. Um exemplo interessante, quando se trata de obras literárias, são as ilustrações das capas dos livros, que podem variar de acordo com a editora ou até mesmo de uma edição para outra. Uma determinada capa pode ser mais atrativa que outra, por exemplo, e ser um fator significativo na escolha de um livro, uma vez que assim como o título, a capa desperta no leitor uma primeira impressão da obra.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como as apresentadas a seguir (BRASIL, 2017, p.72).

Não é necessário tornar o momento da gramática uma aula e o momento do texto literário outra. É possível integrar os saberes, a fim de que a Língua Portuguesa possa ser vista pelo aluno como matéria-prima da produção textual, especialmente nas obras literárias. Nesta seção, vamos analisar uma avaliação de Língua Portuguesa e uma de Paradidático com o objetivo de exemplificar essa integração dos saberes entre a Literatura e a Língua Portuguesa.

Na instituição escolar, onde foi feita a pesquisa, o conteúdo de linguagens do Ensino Fundamental 2 é dividido em Língua Portuguesa e Redação, mas nem sempre o mesmo professor ministra as duas disciplinas. O professor de Português é o responsável por desenvolver o trabalho com os livros paradidáticos bimestralmente.

A nota bimestral de Língua Portuguesa era composta por uma avaliação global (“prova”) e uma avaliação formativa (“teste”) de Português (gramática e interpretação de textos) e uma referente à obra literária. É importante ressaltar que a avaliação literária era a formativa, equivalente a um teste e tinha um peso pequeno na média. O pensamento

“conteudista” enraizado no espaço escolar, de modo geral, contribui para que os alunos não se empenhem tanto no que tem pouca relevância para compor a nota final.

Embora a pesquisadora deste trabalho zele pela promoção do pensamento crítico e da reflexão no espaço escolar, ao confeccionar as avaliações, nem sempre era possível alcançar tais objetivos. Na instituição de ensino em que se deu a pesquisa, as avaliações feitas pelos professores são “analisadas” pela supervisão pedagógica. Assim, prevaleciam as “pressões gramaticais e conteudistas” em detrimento da exploração literária e da reflexão.

Considere-se a avaliação apresentada no apêndice A um exemplo de uma avaliação formativa aplicada no segundo bimestre para uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental 2 (da autora desta dissertação) e as respectivas análises. Não vamos entrar na discussão do nível de dificuldade da prova, pois o que nos interessa é a seleção dos textos.

Apesar da barreira da falta de autonomia na produção das avaliações, numa tentativa de não deixar que os textos fossem apenas pretextos para as questões gramaticais, procurava integrar os conteúdos de gramática e literatura, através de trechos da obra literária relativa ao bimestre nas avaliações de Língua Portuguesa ou, por meio da intertextualidade, ao selecionar textos de outros gêneros.

A obra literária trabalhada no bimestre foi *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, traduzida e adaptada por Ana Maria Machado. Na avaliação, há textos de linguagem verbal e linguagem mista, e de gêneros variados; todos fazem referência à obra literária em questão.

Nela, deveriam ser abordados alguns conteúdos: substantivos, dígrafo e encontro consonantal, tipos de linguagem (verbal, não verbal e mista) e elementos que norteiam a comunicação (texto, discurso, intenção, locutor, locutário) – termos utilizados no livro didático adotado pela escola.

O primeiro texto relata a adaptação da obra selecionada para história em quadrinhos (HQ). Maurício de Sousa, autor infanto-juvenil, por meio da intertextualidade e de um criativo jogo de linguagem, transforma a Alice em Magalice, uma personagem que tem como característica ser comilona e adorar melancias. É possível explorar também a capa do HQ, em que aparecem os outros personagens da Turma da Mônica: Cascão (gato de Cheshire) e Cebolinha (Chapeleiro Maluco).

O segundo texto - *Meu mundo* - é uma música da Disney que conta um pouco dos conflitos vividos por Alice na narrativa e retrata características dela: sonhadora e curiosa.

O terceiro texto é um quadrinho da HQ *Magalice no País das Melancias*. Ele faz referência ao início da obra de Lewis Carroll e convida o leitor a conhecer a adaptação de Maurício de Sousa.

Considere-se o apêndice B que exemplifica uma avaliação formativa do livro literário aplicada no segundo bimestre para uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental 2 da autora desta dissertação e as respectivas análises.

A obra literária trabalhada no bimestre foi *David Copperfield*, de Charles Dickens, adaptado por Hildegard Feist. Na avaliação não há textos, apenas questões objetivas e discursivas referentes à obra.

A primeira questão apresenta um pequeno trecho da narrativa e pergunta sobre seu foco narrativo. As questões 2, 3, 4, 5, 7 e 8 solicitam informações sobre o personagem principal ou sobre alguma situação ou algum outro personagem diretamente ligados a ele.

As questões 4, 5 e 8 exigem do aluno um pouco mais de reflexão em relação às questões 1, 2, 3 e 7 ao responder aos comandos: “Por quê?”, “Qual o motivo?”, “Qual foi a atitude?”, pois não dão margem para respostas monossilábicas.

A questão de número 6 solicita que o aluno relate com as próprias palavras um trecho do livro. Além de poder avaliar se o aluno consegue selecionar as informações, construir um raciocínio coerente com início, meio e fim, se trata de uma questão mais subjetiva e foge um pouco do padrão convencional de questões desse tipo de avaliação. Não há um gabarito plenamente fechado, o que aumenta as possibilidades de resposta, uma vez que o limite é a própria narrativa.

A questão 10 é a que mais se destaca quanto ao grau de subjetividade e à tentativa de fuga do padrão “conteudista”, pois leva o aluno à reflexão crítica. O enunciado menciona temas transversais atuais que surgem ao longo da narrativa: intolerância, ganância, lealdade e honestidade. Essa proposta de fazer o aluno relacionar a obra aos temas da atualidade promove a concretização do conhecimento, o autorreconhecimento do indivíduo por meio da narrativa e a possibilidade de relacionar o mundo fictício e o mundo real. Destaca-se também nessa questão a abertura para o aluno se expressar de maneira mais livre, uma vez que pode indicar o momento de que mais gostou ou não da narrativa. Todas as avaliações são importantes na construção do conhecimento, porém é importante que o aluno seja capaz de justificar, defender seu ponto de vista.

Sabe-se que nem sempre o aluno que “decorou” os personagens e as informações que ele previamente já imagina que serão cobrados no teste realmente leu a obra indicada. Mas o aluno já consegue prever certas informações que serão cobradas nas avaliações referente aos

livros chamados paradidáticos, pois parecem seguir um padrão, como: personagens principais e suas características e tipo de narrador. Afinal, diante de avaliações “estilo decoreba”, recorrer a um resumo da *internet* ou de um colega de classe que tenha lido o livro já é o suficiente para que ele obtenha, no mínimo, uma nota satisfatória.

A intenção aqui não é discutir o fim ou a manutenção das avaliações formais escritas, mas incentivar os professores a não tornar esse o único momento do bimestre em que o aluno irá utilizar a obra literária. Nem sempre é possível modificar algumas regras estabelecidas pela escola, como a utilização de avaliações formais para compor uma nota final, porém o professor não precisa se limitar a elas.

4 LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

O verbo ler não suporta o imperativo (PENNAC, 2011, p.13).

Conforme anteriormente exposto, Literatura como disciplina só é trabalhada formalmente com o aluno no Ensino Médio, no entanto o aluno certamente já terá tido contato com o universo literário através de alguns dos textos trazidos pelo professor ou presentes nos livros didáticos, bem como por meio de leituras realizadas no início de sua vida escolar ou no ambiente familiar, letras de músicas, publicidades etc.

O professor pode até não ser leitor de determinado gênero, mas pode ser um mediador da leitura dessa obra, desenvolver um tipo de estratégia que incentive os alunos a pelo menos conhecerem a obra. Talvez o próprio professor não tenha tido uma experiência agradável quando do seu contato com determinada obra, no entanto ele precisa ser capaz de proporcionar aos alunos uma experiência melhor do que a que ele próprio teve.

4.1 Leitura dos clássicos estrangeiros e nacionais: por que sim?

Há um preconceito e uma certa resistência a obras adaptadas, como se a obra perdesse o seu valor. O tradutor ou adaptador tem, na verdade, o papel de intermediador. A adaptação bem feita de textos de literatura estrangeira propicia um primeiro contato com a obra e consequentemente com a tradição literária de autores que se encontram fora do círculo da literatura brasileira.

Além disso, aproximam-nos de obras com as quais não teríamos contato, por não sabermos determinada língua ou não termos maturidade ainda para um contato com o texto original. As traduções e as adaptações são importantes tanto para a formação quanto para o entretenimento do leitor. Também, os livros que são lidos na infância e adolescência passam a fazer parte da bagagem cultural e afetiva do leitor, ajudando a formá-lo.

Machado (2009) afirma que o principal interesse dos jovens leitores é conhecer as histórias. As crianças, que estão numa fase lúdica da vida, não se preocupam com o estilo e os modos de uso da língua, jogos literários, mas com uma história bem contada, com conteúdo que represente seus interesses.

Esse primeiro contato pode ser muito positivo e ter como consequência a aproximação de outras obras na fase das leituras por conta própria. Segundo Machado (2009, p. 14), o aluno precisa de “um bom professor que traga para sua classe trechos escolhidos de algumas de suas leituras clássicas preferidas, das quais seja capaz de falar com entusiasmo e paixão”. Assim, o modo como o professor apresenta a obra literária pode contribuir para afastar ou aproximar o aluno da leitura; por isso, para incentivar o aluno a ler, o professor precisa, antes de tudo, ser um leitor.

Machado (2009), em seu terceiro capítulo, traz algumas estratégias para aproximarmos o aluno dos clássicos. Ela diz que a nossa linguagem está cheia de referências aos antigos mitos grego-romanos. Usamos expressões no dia a dia que fazem referência a eles e esse seria um meio interessante de introduzi-los no mundo dos clássicos. Acredito que tais estratégias aproximam os alunos da leitura, pois tornam os conteúdos mais significativos para eles, assim, propiciando a aceitação.

Alguns autores, como Clarice Lispector e Machado de Assis, por exemplo, escrevem outros gêneros além de “romances”. Assim, é possível apresentar tais autores por meio de um conto, uma crônica ou algo mais fácil de “assimilar”. Talvez isso modifique a experiência como leitor.

É fundamental que o professor desmistifique o julgamento negativo apriorístico em relação às leituras clássicas. Para o aluno, clássico é sinônimo de livro velho, desinteressante, ultrapassado, mas Machado (2009) nos traz a visão de que clássico não é livro antigo e fora de moda. Ao contrário, trata-se de um livro eterno, que não sai de moda.

Evidencia-se, por exemplo, o papel do mediador, quando o professor pode comparar junto com os alunos um texto clássico e um texto contemporâneo que tratem da mesma temática. Com isso, mostrar, por exemplo, que os clássicos abordam temas muito atuais, mas o que muda é a linguagem, que se transforma de acordo com o tempo. Da mesma maneira, um bilhete que eles escreverem agora, quando lido por um adolescente 20 anos mais tarde, pode fazer com que este não entenda o vocabulário, passando a ser algo ultrapassado também.

Outra possibilidade de atividade é trazer o texto literário sem identificar o autor e a data em que foi escrito. Diversos textos passam facilmente por autoria contemporânea, uma vez que muitos compositores, poetas, escritores de modo geral bebem na fonte de autores clássicos.

Não há como trazer apenas as escolhas de leitura do aluno para a sala de aula, mas também não é necessário descartá-las a todo momento e classificá-las como leituras inúteis. Os clássicos têm o seu valor e lugar, assim como os demais textos literários.

As adaptações tornam possível a proximidade com histórias frequentadas por gerações sucessivas e que deixaram suas marcas nas culturas por onde passaram. Sem dúvida, a leitura indireta de Shakespeare, ou de qualquer outro clássico, pode estimular a futura leitura integral do autor que a inspira, a ser feita quando houver maturidade para isso (CADEMARTORI, 2012, p.69).

O aluno precisa ter contato amplo com o texto literário, considerando o universo tanto dos clássicos nacionais, quanto dos estrangeiros. As adaptações, quando de boa qualidade, são ótimas opções para a leitura inicial da criança ou adolescente e podem constituir uma porta de entrada para outros clássicos, inclusive para a leitura da obra original no momento em que o aluno tenha atingido um determinado nível de maturidade leitora.

Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes) (CALVINO, p.11, 2007).

Os clássicos, quando nos tocam de maneira singular, são capazes de nos inspirar, por isso, Calvino (2007) aborda a importância de revisitar na vida adulta essas leituras da juventude que nos marcaram. Os livros até podem permanecer os mesmos, no entanto, devemos considerar a mudança gerada através da perspectiva histórica, e a mudança constante que acontece em nós leitores, o que faz da releitura um encontro novo. Para Calvino (2007, p.14), “um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele reconhece logo o seu lugar na genealogia”.

Calvino (2007) afirma que os clássicos nos ajudam a entender quem somos e onde chegamos, por isso é importante apresentar ao aluno a literatura nacional. Essa é uma forma de fazê-lo conhecer a sua própria história e valorizar sua identidade nacional.

4.2 Livros paradidáticos: escolha, obrigação, leitura e desenvolvimento, por que não?

A obrigatoriedade da leitura na escola afasta muitos alunos do universo literário. Alguns deles são leitores, mas criam uma barreira quanto aos livros indicados pela escola.

Ninguém tem que ser obrigado a ler nada. Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever. É alimento do espírito. Igualzinho a comida. Todo mundo precisa, todo mundo deve ter a sua disposição – de boa qualidade, variada, e quantidades que saciem a fome. Mas é um absurdo impingir um prato cheio pela goela abaixo de

qualquer pessoa. Mesmo que se ache que o que enche aquele prato é a iguaria mais deliciosa do mundo (MACHADO, 2009. p.15).

Jouve (2002) afirma que, nos anos 70, os analistas de textos começaram a estudar a leitura e entenderam a necessidade de considerar a relação entre a obra literária e o leitor. No âmbito escolar, o primeiro leitor é o professor. Ele é a ponte entre o aluno e a literatura. Assim, o fato de o professor não ter, como frequentemente ocorre, autonomia para escolher os livros que serão lidos em conjunto, constitui um fator negativo para o desenvolvimento a ser realizado com a turma. Em certos casos, o próprio professor não gostou da obra, o que dificulta o processo de incentivo do aluno à leitura. Pennac (2011, p.119) nos chama a atenção para algo muito interessante: “Falar de uma obra aos adolescentes e exigir deles que falem dela pode se revelar muito útil, mas não é um fim em si mesmo. O fim é a obra. A obra nas mãos deles”. O contato com a obra já é algo valioso e as impressões que o aluno terá sobre ela também, sejam positivas ou negativas. O posicionamento negativo também deve ser considerado, pois também exige criticidade, julgamento de valor e pensamento.

Outra questão a ser considerada é a quantidade de livros para leitura que a escola impõe aos alunos. Segundo Freire (2003), muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. A quantidade não deve ser mais importante que a qualidade do desenvolvimento de atividades que contemplem essas obras.

Se a prática de ensino não for significativa, contextualizada e planejada, de nada adiantará apresentar ao aluno a obra literária mais famosa do autor mais consagrado que existe, pois ele não se envolverá e, conseqüentemente, não compreenderá o seu valor.

Somando a quantidade de livros lidos de forma obrigatória ao longo do ano letivo, o aluno teria lido pelo menos quatro livros, sem falar aqueles que fazem outras leituras por conta própria. Ao final do Ensino Fundamental, já são dezesseis livros que, somados aos doze livros a serem lidos no Ensino Médio, dá um total de vinte e oito livros.

Estamos falando apenas de obras literárias, o livro físico, mas ao longo de toda a vida escolar, o aluno terá contato com outros tipos de textos, inclusive literários. Segundo, Cademartori (2012, p.84), “a leitura obrigatória, tristemente burocrática, feita sob pressão, compromete o desfrute de algumas de nossas melhores obras”.

Imagina ter que ler vinte e oito livros sem gostar, por obrigação, para fazer uma prova no final do bimestre. Estou me referindo àqueles que ainda tentam ler, mas sabemos que de acordo com o perfil de prova já esperado: perguntas superficiais, informações a serem

decoradas, o famoso “recorte e cole”, muitos alunos simplesmente leem resumos prontos, que acabam sendo suficientes para obterem uma boa nota.

Cademartori (2012, p.80) afirma que talvez as listas existam, porque os leitores ainda não têm competência de leitura para tais livros. No que diz respeito às listas escolares de indicação de obras literárias, alguns critérios devem ser observados, como: idade, vocabulário utilizado e assuntos tratados. A questão não é problematizá-las, mas torná-las uma cópia das listas requisitadas para os candidatos ao vestibular.

A grande maioria, então, compõe-se de obras escritas no final do século passado e no começo deste. Desde então, elas se repetem ano após ano nas escolas, nos programas de curso, nas férias das crianças, por força da tradição, do costume e da atuação das grandes editoras – que as empurram no mercado, as divulgam, por catálogos, jornaizinhos, brindes, ofertas, etc., nas escolas e na casa dos professores (SILVA, 2006, p.84).

Quanto aos critérios de seleção de leituras, Silva (2006) acredita que um dos motivos pelos quais os profissionais da educação não atualizam suas leituras é por falta de tempo, incentivo ou dinheiro. Assim, baseiam suas escolhas nos autores que leram na época da faculdade, pela tradição ou pela crítica literária.

Gravar informações sobre as obras será mais importante do que a efetiva leitura das obras. Os alunos têm à disposição obras que comentam as indicações de leitura, aulas voltadas para comentários e resumos que permitem ao candidato simular, nas provas de acesso, a leitura das obras, e os avaliadores das instituições fingem que acreditam. Será que fingem que acreditam ou apenas o conhecimento mínimo da obra ou um contato, mesmo que superficial, já será o suficiente? Que tipo de pergunta tem sido feita para avaliar? Questões mais críticas e reflexivas talvez exijam do discente um pouco mais do que respostas advindas de uma mera “decoreba”. Entrar no campo da interpretação e da subjetividade foge ao padrão de respostas, o que torna mais difícil o trabalho do avaliador.

Que leiam, recorram aos resumos, aos comentários ou a alguma outra forma de apresentação que, mesmo precária, possa, de certa forma, transmitir alguma informação sobre os títulos e autores. Nesse caso, gravar algumas informações sobre as obras será sempre mais importante e factível do que a efetiva leitura delas (CADEMARTORI, 2012, p.80).

O estudante, na verdade, faz o que Cademartori (2012) chama de “leitura burocrática”, ou seja, apenas como meio de atingir um fim, cumprindo a exigência do sistema, de modo passivo e distante, sem o mínimo envolvimento com a obra que lhe permita dizer se gostou ou não da leitura. Cademartori (2012, p.81) ainda afirma que o que importa não é saber o que o autor quis dizer com o texto, mas o que o leitor sentiu ao ler. O professor, então, deve trocar

impressões de leitura com os alunos. Independentemente da posição destes, positiva ou não, em relação ao livro, haverá possibilidade de discussão. Traçar um comentário negativo a respeito de algo também exige reflexão.

O que se pretende com a indicação desses livros? Nós, como professores, devemos refletir sobre essa pergunta para nos posicionarmos e fazer um trabalho consciente e de qualidade. A escola pode incluir obras variadas, antigas e contemporâneas. Os alunos costumam pedir que, pelo menos em algum momento do ano letivo, eles possam ter a opção de escolher a obra literária que será lida. Tal atitude poderia gerar maior recepção dos discentes em relação à leitura e ser uma oportunidade para desenvolver os aspectos que envolvem a escolha e a opinião literária.

5 ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS: PROPOSTAS PRODUTIVAS NO TRABALHO COM LEITURA E COMPREENSÃO

A escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola (CALVINO, 2007, p.13).

Ilustraremos, neste capítulo, algumas estratégias de ensino voltadas para a leitura literária, a partir da lista de livros apresentada a seguir. O *corpus* de estudo foram as obras adotadas, durante o período letivo dos anos 2016 e 2017, em turmas regulares de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental da autora desta dissertação. Os alunos com idade entre 11 e 13 anos são, em sua maioria, de classe média e estudam em duas unidades de uma rede de ensino privado, localizado no município do Rio de Janeiro.

No programa de leitura do 6º ano, foram selecionadas obras que abordavam os elementos fantásticos: intervenção do mágico, mitos, fábulas, contos de fada, nas quais predominavam o discurso direto e indireto. A lista abarcava clássicos nacionais adaptados e estrangeiros traduzidos e adaptados:

- *Peter Pan*, de James Matthew Barrie, traduzido integralmente por Ana Maria Machado;
- *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, traduzido e adaptado por Ana Maria Machado;
- *Os cavaleiros de Platiplano*, de José J. Veiga;
- *O Fantasma de Canterville*, de Oscar Wilde, traduzido e adaptado por Rubem Braga.

No programa de leitura do 7º ano, o foco de abordagem das obras escolhidas eram o espaço e os personagens. Da lista também faziam parte clássicos adaptados nacionais e estrangeiros traduzidos e adaptados:

- *Os Miseráveis*, de Victor Hugo, traduzido e adaptado por José Angeli;
- *O Médico e o Monstro*, de Robert Louis Stevenson, traduzido e adaptado por Edla Van Steen;
- *David Copperfield*, de Charles Dickens, adaptado por Hildegard Feist;
- *O Menino no Espelho*, de Fernando Sabino.

A proposta era desenvolver bimestralmente, nas aulas de Língua Portuguesa, os livros paradidáticos acima mencionados. Ao final do bimestre aplicava-se uma avaliação referente à obra literária lida.

5.1 Condições de trabalho

O procedimento adotado pela direção do estabelecimento em pauta era o seguinte: no início do ano letivo, o professor recebia uma lista com os nomes das obras que seriam trabalhadas ao longo do ano e, no início de cada bimestre, um exemplar da respectiva obra.

No final do ano de 2016, foi enviada aos professores pelo setor pedagógico uma circular na qual era solicitado ao professor que avaliasse os paradidáticos utilizados ao longo do daquele ano; nessa circular, havia um espaço para o professor emitir suas considerações e sugestões, as quais, quase sempre, não foram aproveitadas para o ano seguinte. Na verdade, obras que haviam sido muito bem aceitas pelos meus alunos acabaram sendo substituídas por outras.

Além de não saber quem escolhia os títulos literários e não ter voz para participar das escolhas, o professor também não poderia avaliar as individualidades de cada turma nem fazer alterações na lista ao longo do ano. Também não recebia nenhum tipo de orientação para o trabalho com as obras literárias. Cada professor realizava o trabalho a seu modo e só era obrigado a aplicar uma avaliação tradicional sobre a obra estudada ao final do bimestre.

Nos três primeiros bimestres, os alunos eram avaliados através de uma prova escrita; no último bimestre, porém, o professor poderia optar pela convencional avaliação escrita ou por alguma outra atividade criada por ele, com critérios bem definidos. Eram nítidos a maior participação e o grande envolvimento das minhas turmas com a leitura literária no último bimestre, uma vez que a avaliação fugia do modo convencional realizado nos três bimestres anteriores.

5.2 Estratégias inovadoras: rompendo barreiras

Além de aplicar as avaliações escritas convencionais a cada bimestre, minha prática procurava sempre desenvolver um trabalho de discussão e de reflexão sobre o texto lido.

O desenvolvimento do trabalho com os paradidáticos sempre se iniciava com a apresentação da obra e do autor. O que variava era o modo como essas apresentações ocorriam, pois é possível explorar a obra de diferentes maneiras, antes mesmo de abrir o livro. O objetivo era sempre instigar a curiosidade dos alunos: explorando a capa e o título; questionando sobre as expectativas deles, com a utilização de um vídeo sobre o autor ou sobre alguma temática abordada na obra ou fazendo um trabalho de pesquisa orientada sobre o autor e sua obra; estabelecendo um cronograma de leitura, segundo o qual os alunos deveriam seguir o passo a passo que eu lhes apresentava.

Muitos alunos demonstravam, desde o início do ano letivo, dificuldade na leitura do paradidático por não conseguirem se organizar até o dia da avaliação: ou por declararem não gostar de ler, ou não haverem se interessado por aquela obra especificamente. Por isso, no início de cada bimestre, a pesquisadora deste trabalho montava um cronograma (apêndice C) com todas as atividades que seriam realizadas relativas à obra literária determinada para aquele período e suas respectivas datas. Na primeira aula de Língua Portuguesa do bimestre, as turmas participantes desta pesquisa recebiam o cronograma, que era apresentado e discutido coletivamente.

O cronograma também servia para a organização da própria professora pesquisadora, uma vez que, como todo professor, também tinha os conteúdos de gramática para ensinar, utilizar o livro didático e o caderno e desenvolver as demais atividades do planejamento escolar. Esse recurso mostrou-se essencial para uma melhor administração do tempo, a fim de inserir, de forma constante, o desenvolvimento da leitura literária nas aulas, e não só quando sobrasse tempo.

Por meio do cronograma era possível organizar a leitura de um a três capítulos por semana e, como o professor de Português normalmente trabalha com a turma de dois a três dias por semana, não ficava um trabalho cansativo. Evitava também que o aluno deixasse para ler o livro inteiro na semana da avaliação da escola.

É certo que o objetivo não era ler o capítulo inteiro em sala, mas fazer um acompanhamento de leitura em grupo, em que os alunos e a professora tivessem voz para comentar dentro e fora de sala a leitura que vinham realizando. Durante esse momento, todos

poderiam compartilhar trechos, do capítulo estabelecido para aquela aula, que julgaram interessantes. Era uma maneira de verificar se a turma inteira estava lendo o mesmo livro e também de criar uma rede de apoio de leitura.

As atividades diferenciadas também já ficavam previamente marcadas no cronograma coletivo: apresentações em grupo, atividades de pesquisa, aulas que eram ministradas em outro ambiente que não fosse a sala de aula convencional, exibição de filmes e jogos.

Os alunos mostravam-se muito empolgados e ansiosos para chegar o momento de alguma atividade relacionada às obras literárias. Todos eram envolvidos; mesmo os que por algum motivo não tinham o livro ou estavam “atrasados” na leitura conseguiam acompanhar a turma. Esse era realmente o objetivo: envolver todos os alunos. O papel da professora pesquisadora consistia em mediar a interação entre o aluno e o texto literário, proporcionar o contato.

Outra estratégia interessante era o registro de comprometimento de leitura (apêndice D), feito pelas turmas participantes desta pesquisa no início de cada bimestre e repensado ao término deles. Isso também dava a oportunidade da autora desta dissertação fazer uma verificação de seu trabalho, repensar o procedimento para o bimestre seguinte, buscar uma forma de dar voz ao aluno por meio de uma autoavaliação e também uma maneira de avaliá-lo informalmente.

Para satisfazer a ambos os procedimentos, algumas questões iniciais eram colocadas, tais como as apresentadas no apêndice D. As perguntas do registro de comprometimento, por vezes, eram alteradas e adaptadas a cada bimestre ou à turma. Nem sempre os alunos registravam no papel as respostas; em alguns momentos, a atividade era feita de modo oral, sem o rótulo “registro”.

Por não ser uma atividade formal que culminasse numa nota para o boletim, aliado ao bom relacionamento que eu mantinha com eles, os alunos eram sinceros em suas respostas. Além disso, algo interessante nessa estratégia foi a possibilidade de o aluno poder comparar sua postura e seu desenvolvimento como leitor no início e no final do ano letivo.

Reforçar o trabalho de inferência, ou seja, fazer o aluno inferir o “significado” da palavra dentro do contexto de uso também é possível na aula de leitura literária. O professor pode solicitar aos alunos que separem, durante a leitura feita em casa ou em aula, as palavras desconhecidas. As anotações podem ser compartilhadas em algumas aulas e registradas para formar um “caderno de vocabulário da turma”. A partir desse momento, o professor deve incentivá-los a usar o novo vocabulário durante a semana.

As atividades com o livro paradidático não devem ficar restritas à exploração da obra em si. Ao contrário, se o que se pretende é aproximar leitura e estudo dos fatos gramaticais, tal momento evidencia essa possibilidade: trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa do bimestre.

Outra estratégia interessante é desenvolver alguns temas presentes nas histórias de acordo com o perfil da turma: dificuldade de relacionamento, respeito, empatia, entre outros; destacar trechos para reflexão coletiva: atividades em grupo, podendo ou não os alunos escolher os integrantes; fazer momentos de leitura compartilhada, com o objetivo de dar oportunidade de fala e exercitar a escuta, por exemplo.

Sempre que possível, propunha atividades diferenciadas em grupo, mas não isentava cada um dos alunos de ler o livro todo. A cada semana, um grupo ficava responsável por iniciar o momento de troca de conhecimentos e apresentar o capítulo ou conto de uma maneira criativa: *quiz*, dramatização, esquete, cartaz, desenhos, vídeos, teatro de sombras, apresentação de elementos que pudessem ilustrar a história.

As atividades, apresentadas nas datas previamente determinadas, na maioria das vezes, eram feitas pelos alunos em casa. Quando necessário, a professora pesquisadora disponibilizava o espaço de aula para que os grupos pudessem se organizar, no entanto, ela sempre se colocava a disposição dos alunos para auxiliar no que fosse necessário.

O suplemento de leitura que vinha com alguns livros, por vezes se tornou um trabalho de pesquisa ou um *quiz* literário. Na ausência do suplemento de leitura, a própria professora elaborava as perguntas, tendo como base a obra literária desenvolvida no bimestre. A atividade denominada *quiz* literário, realizada no horário da aula, acontecia no final do bimestre e servia também como um modo de revisão para a avaliação do livro. Os alunos se reuniam nos grupos já estabelecidos naquele bimestre e de forma oral respondiam às perguntas sorteadas. A professora marcava na lousa os pontos. Não havia prêmio estipulado, mas os alunos, certamente, se divertiam enquanto compartilhavam o conhecimento e isso já era o suficiente.

A intertextualidade era um recurso muito utilizado pela professora que sempre pesquisava se a obra literária tinha sido adaptada para filmes, desenhos, se havia alguma música sobre o livro, por exemplo, conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 2- Alunas do 6º ano: atividade de intertextualidade²



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

No bimestre em que foi trabalhado *Alice no País das Maravilhas*, as turmas participantes do objeto desta pesquisa tiveram contato, como ilustra a figura 2, com várias adaptações da obra, como: quadrinhos, filme, desenho. Os mesmos procedimentos foram feitos com as obras: *Peter Pan*, *O médico e o monstro* e *Os miseráveis*.

Uma estratégia utilizada para desenvolver o debate e dar voz ao aluno é a roda de leitura. O objetivo é que eles compartilhem o que entenderam, o que mais gostaram ou não e digam os pontos que merecem ser destacados. A atividade pode ser feita apenas oralmente, mas por vezes é importante sistematizar as informações no quadro e pedir que os alunos as registrem no caderno. Dessa forma, também terão um material para estudar.

Dependendo do espaço da sala de aula e da quantidade de alunos, pode-se mudar a disposição das cadeiras e organizar os alunos em uma roda. Só o fato de mudar a organização da sala já torna a aula diferente.

²As imagens utilizadas neste trabalho (figuras 2, 5, 6 e 7) pertencem ao arquivo pessoal da autora desta dissertação, que apagou as expressões faciais dos alunos, bem como o emblema do colégio para preservar o direito de imagem dos participantes e da instituição.

Uma das turmas de 7º ano, na qual já havia lecionado no ano anterior e por isso já conhecia a dinâmica das aulas, pedia para fazer a roda literária quando queria discutir algo interessante sobre o livro do bimestre ou quando eles terminavam mais cedo as atividades da aula de gramática.

Lembro-me de uma aula em que líamos *O menino no espelho* e eles preferiram fazer a roda sem as cadeiras. Todos sentados no chão e, em um determinado momento, um aluno, ao entrar na sala, apagou a luz sem querer. Parecia que tinha sido combinado, mas não foi. Resolvemos ler o capítulo com as luzes apagadas e ficar apenas com a iluminação das janelas, pois ainda era cedo e não era preciso utilizar as lanternas dos celulares.

Na obra *O fantasma de Canterville*, a professora pesquisadora iniciou a apresentação do livro utilizando como estratégia a exploração da capa do livro que pode variar de acordo com o ano de edição e com a editora, conforme ilustra a figura 3.

Figura 3- Capas da obra literária *O Fantasma de Canterville*



Uma das estratégias utilizadas para desenvolver essa obra com o 6ª ano foi a produção de um vídeo. Como o livro foi lido no último bimestre e os alunos não teriam a avaliação formal tradicional puderam se dedicar mais a essa atividade que seria mais trabalhosa.

Figura 4- Professora do 6º ano: atividade de produção de vídeo



Fonte: Arquivo pessoal. 2017.

Os grupos se reuniram durante duas aulas para se organizarem e terem o auxílio da professora. Cada grupo produziu um vídeo curto encenando um capítulo da obra utilizando a câmera do celular. Alguns capítulos exigiam mais participantes para encenar então um mesmo aluno encenava dois personagens ou pediam ajuda para alunos de outro grupo. O envolvimento na atividade foi tão surpreendente que até alguns vizinhos, irmãos e pais fizeram parte do elenco. Para editar os vídeos os alunos contaram com a ajuda de colegas de outros grupos, responsáveis ou funcionários da escola responsáveis pela área de informática. No final do bimestre a professora reservou uma sala da escola que possui datashow e os alunos levaram suas produções em um *pendrive* ou salvaram no e-mail de algum integrante do grupo, então assistimos juntos aos vídeos em sequência, como ilustra a figura 4, formando, de modo coletivo, o próprio filme da turma.

A obra *Os Cavalinhos de Platiplanto*, por exemplo, foi a mais difícil de ser trabalhada, uma vez que estruturalmente não é comum aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Ela não é uma narrativa comum, com mesmo enredo e personagens do início ao fim, na verdade é uma reunião de contos totalmente diferentes um dos outros. Além disso, houve resistência por parte de muitos alunos, pois há um conto que retrata uma cena de atropelamento e outros em que o desfecho é bem inesperado, tornando a história quase que inacabada.

Veremos a seguir, alguns exemplos de estratégias de materialização dessa narrativa. Para facilitar a recepção dos alunos, as atividades foram feitas em grupo, mas confeccionadas em casa. Cada conto era apresentado por dois grupos, o que era bem interessante, inclusive para os próprios alunos que viam a mesma história por diferentes olhares. Como mediadora, apresentava algumas estratégias de apresentação, mas os deixava livres para exercerem a criatividade.

Figura 5- Apresentação dos alunos do 6º ano: história em quadrinhos



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Os participantes do grupo que aparece na figura 5 transformaram o conto em história em quadrinho, um dos gêneros textuais trabalhados neste ano de escolaridade. Todas as etapas de criação, desenho e pintura foram feitas por eles em casa. Demonstraram uma grande capacidade de síntese, selecionando as informações principais, as falas e deram forma aos personagens e os cenários, uma vez que o livro não apresentava ilustrações. Ao final das apresentações, os demais alunos puderam interagir e entrar em contato com o material confeccionado.

Figura 6- Apresentação de alunas do 6º ano: narrativa por meio de imagens



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

O grupo retratado na figura 6 optou por contar a narrativa através de imagens. As participantes desse grupo selecionaram figuras que representam cenas, lugares e personagens da história e colavam-nas em sequência lógica, na parede, à medida que narravam. Associar a imagem ao recurso da linguagem foi uma estratégia interessante para prender a atenção do leitor e facilitou a possibilidade de recuperação das informações já apresentadas.

Figura 7- Apresentação dos alunos do 6º ano: “teatrinho”



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

As integrantes do grupo retratado na figura 7 confeccionaram um “teatrinho” para narrar a história. Elas desenharam e pintaram as figuras e colaram-nas em palitos de churrasco. O grupo se escondeu embaixo das carteiras e as figuras surgiam conforme o desenrolar da história. Diversificavam também as vozes e a entonação para diferenciar os personagens.

Por uma série de fatores, a sala de aula deixa de abrir espaço para que o aluno demonstre sua criatividade; quando tal possibilidade ocorre, o professor se surpreende com o que aquele é capaz de produzir. Dessas atividades menos tradicionais saíram trabalhos produtivos e criativos, que tornavam a leitura mais prazerosa e a literatura mais próxima da turma.

Além de professora da instituição de ensino privada mencionada, a pesquisadora desta dissertação, também foi aluna bolsista e estagiária do colégio. Uma vez que ocupou diferentes papéis na instituição e carrega muitas memórias afetivas positivas do lugar, torna mais gratificante ainda poder compartilhar sua experiência que deu certo.

As estratégias de ensino de leitura literária realizadas nas turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental da autora desta dissertação no ano de 2016 trouxeram resultados tão positivos, que, no ano de 2017, a instituição de ensino adotou, a partir do segundo bimestre, um planejamento para o desenvolvimento dos paradidáticos. O planejamento que apresentava orientações e sugestões de atividades literárias era (apêndice D) entregue aos professores de toda a rede de ensino e se estendeu também a todo o Ensino Fundamental. A professora pesquisadora foi convidada a elaborar apenas os voltados às turmas de 6º e 7º anos da rede escolar.

A instituição de ensino mencionada neste trabalho, obtendo ótima recepção do trabalho por parte dos alunos e dos professores, decidiu estender as atividades de planejamento e materialização do ensino para as demais disciplinas. Assim, abriu-se um espaço de diálogo e troca de experiências entre os professores, além de haver proporcionado a um número maior de alunos experiências diferentes com a leitura literária e com as demais áreas do conhecimento.

CONCLUSÃO

Esta dissertação, estruturada em cinco capítulos, buscou expor possíveis estratégias produtivas com leitura e compreensão textuais a partir do trabalho com oito livros paradidáticos no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, a fim de que os alunos pudessem se tornar leitores competentes e críticos, interagindo criticamente com o que leem. Apesar da experiência da autora desta dissertação se concentrar nesses dois anos de escolaridade, as estratégias produtivas no trabalho com leitura literária apresentadas podem ser aplicadas a todo o Ensino Fundamental.

No primeiro capítulo, *A Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II*, foram apresentados os documentos oficiais, com ênfase no diálogo entre os PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017), que orientam o ensino da Língua Portuguesa, da leitura e da compreensão de textos no Ensino Fundamental II. Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, os PCN (BRASIL, 1998), já consideravam a leitura um campo de estudos importante, conforme visto em diversos trechos destacados do documento. A BNCC (BRASIL, 2017), por sua vez, ampliou a noção de leitura e das manifestações artísticas ao inserir o campo-artístico literário como objeto de estudo, afirmando a necessidade de possibilitar o contato e de oferecer condições para que o aluno possa reconhecer, valorizar e fazer fruir tais manifestações. Além de disso, o documento também enfatiza que a sala de aula deve constituir-se um espaço para a fruição da leitura, quebrando o paradigma de que, na escola, o aluno apenas lê por obrigação e de que é impossível desenvolver um trabalho de leitura que seja prazeroso tanto para o professor como para o aluno.

O segundo – *Leitura* – desenvolve o aporte teórico sobre o tema de acordo com a concepção interacional do uso da língua (ELIAS; KOCH, 2014), compreendendo sua complexidade (THÉRIN, 1990, *apud* JOUVE, 2002) como um processo com cinco dimensões: neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico; ressalta também a perspectiva cognitivo-sociológica de Souza (2005), na qual a leitura é um processo de compreensão abrangente que leva em consideração as memórias culturais do sujeito ao atribuir significado ao texto. Desenvolve o capítulo as etapas de formação do leitor, bem como o perfil dos leitores segundo Cademartori (2012) e Pennac (2011), e concebe o papel do professor como um mediador do aprendizado (MACHADO; MAGALHÃES, 2012), que se realiza em conformidade com a dinâmica da interação acontece. Tal papel de mediação, que

pensa na diversidade dos modos de ensinar para alcançar a todos, dá base para as estratégias de ensino com leitura literária desenvolvidas no capítulo 5.

O terceiro capítulo – *Leitura e compreensão textual na escola* – trata da frequência da leitura na escola e expõe como se lê pouco, apesar de, teoricamente, haver uma considerável quantidade de livros a serem lidos durante o ano letivo. Afirma a importância de se apresentarem diversas alternativas de leitura, dos mais variados gêneros aos alunos, como previram os PCN (BRASIL, 1998) e prevê a BNCC (BRASIL, 2017), o que será positivo para a construção das preferências manifestadas pelos alunos e para a ampliação do conhecimento de mundo, por exemplo. Destaca-se a necessidade do desenvolvimento da compreensão leitora, uma vez que esta está relacionada não só com a disciplina de Língua Portuguesa, mas com todas as áreas do conhecimento dentro e fora do ambiente escolar. Trata, então, do desenvolvimento da leitura e da compreensão de textos em sala de aula, ao apontar que tais atividades ainda estão centradas nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, desassociadas da interação verbal (ANTUNES, 2003); e, propõe que a leitura não pode ser separada da escrita e do pensamento, uma vez que a compreensão das camadas de leitura está relacionada às previsões globais e focais feitas pelo leitor (SMITH, 2002). Por fim, explica como os textos são utilizados nas avaliações formais escolares e ilustra, por meio de duas avaliações (apêndices A e B), como é possível, mesmo com as limitações estabelecidas pelo próprio ambiente escolar, a exploração literária e reflexiva.

O quarto, *Leitura literária no Ensino Fundamental*, aborda a leitura literária e o processo de utilização dos livros paradidáticos na escola. Laventavelmente, a escolha desse material, com frequência, não tem a participação dos professores, o que implica a realização da “leitura burocrática” feita pelos alunos, no dizer de Cademartori (2012), ao lado do precário desenvolvimento da obra durante as aulas, uma vez que, normalmente, o professor não recebe orientação para realizar a atividade. Desenvolve a definição de “clássicos” literários a partir de Calvino (2007), desmistificando a ideia pejorativa que a circunda; e, trabalha a importância das obras literárias adaptadas e traduzidas, que propiciam o acesso a textos com as quais o leitor dificilmente teria contato, além de estimular a possível futura leitura integral ou original da obra, bem como a aquelas produzidas por escritores nacionais, que fazem o leitor conhecer a si mesmo, sua própria história e valorizar sua identidade nacional.

O último capítulo, cujo título é *Orientações pedagógicas: propostas produtivas no trabalho com leitura e compreensão*, expõe as condições de trabalho do professor e seus desafios a serem enfrentados com a leitura literária, trazendo como exemplos algumas das

atividades desenvolvidas em duas unidades de uma rede de ensino privado, localizada no município do Rio de Janeiro. Apresenta estratégias instigantes para o ensino de leitura, com ênfase na leitura literária, por meio de propostas criativas de atividades relativas ao ler e ao compreender os respectivos conteúdos dos livros paradidáticos adotados nos anos de 2016 e 2017, em turmas regulares de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, atividades essas realizadas pela autora desta dissertação. As estratégias de ensino de leitura literária ilustradas trouxeram resultados tão positivos, que, no ano de 2017, a instituição de ensino adotou, a partir do segundo bimestre, um planejamento para o desenvolvimento dos paradidáticos que apresentava orientações e sugestões de atividades literárias (apêndices C e D), bem como estendeu as atividades de planejamento e realização da metodologia adotada em Língua Portuguesa para as demais disciplinas.

Ainda que o professor de Língua Portuguesa se sinta sobrecarregado por acumular Gramática, Redação e a Leitura Literária (paradidáticos), é possível, como visto nos exemplos utilizados no capítulo 5 desta dissertação, desenvolver um trabalho integrado, eficiente, prazeroso e cumprir o cronograma de conteúdos exigidos para o ano letivo através do planejamento, ou seja, da organização de sequências didáticas.

Nem sempre é possível ou necessário modificar a forma de avaliar já existente na escola. No entanto, o professor como mediador pode romper barreiras e desenvolver seus próprios métodos de avaliação e eles coexistirem com os já vigentes na escola. Nem todas as atividades realizadas precisam valer nota, mas, com certeza, todas elas serão úteis no processo de aprendizagem e amadurecimento como um leitor ativo.

Tais processos educativos, uma vez que ratificam a importância de “selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas” no ensino, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), precisam ser construídos de maneira intencional para que reafirmando o documento em pauta, “promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”.

Os estudos que trouxeram o uso da sequência didática como estratégia de ensino a definem como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, a fim de favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação. Como os alunos se engajam mais nas tarefas, aprendem a controlar o tempo, dividir e redimensionar as tarefas e avaliar os resultados de acordo com o planejamento inicial.

Os PCN (BRASIL, 1998) do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa tratam também das organizações didáticas especiais. Os dois primeiros tópicos, que são os que interessam a este estudo – projetos e módulos didáticos –, afirmam que os projetos de longa duração favorecem o compromisso do aluno com sua própria aprendizagem, pois não se tratam de propostas exclusivamente definidas pelo professor.

Apesar de não se tratar de projetos desenvolvidos pela escola como um todo, entende-se que o professor também pode utilizar a dinâmica de projetos em suas disciplinas, ou optar pelo que aqui denomino como estratégias pedagógicas de ensino. Os módulos didáticos, segundo os PCN (BRASIL, 1998), são as sequências didáticas, organizadas progressivamente que possibilitam o professor identificar os instrumentos de ensino que podem ser utilizados para promover a aprendizagem e superar as dificuldades.

Entendemos, portanto, que o ensino de leitura é um tema de grande relevância, pois está diretamente relacionado à qualidade da educação no país. A partir dessa premissa, o presente estudo busca motivar e contribuir para as práticas docentes dos colegas de magistério da área de Língua Portuguesa, através de estratégias pedagógicas realizadas em sala de aula, uma vez que a BNCC (BRASIL, 2017, p.16) menciona a importância de contextualizar os conteúdos curriculares “identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas”.

Tais estratégias mostram que é possível, com um trabalho eficiente de leitura literária no Ensino Fundamental 2, despertar nos alunos o gosto por textos pertencentes a esse domínio discursivo e torná-los leitores competentes e críticos, compreendendo de maneira proficiente o que leem. A partir do presente estudo, abre-se o caminho para uma pesquisa futura com as turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, em que se coloque em prática, na sala de aula, as estratégias aqui sugeridas e colham-se as impressões dos professores e dos alunos.

Espera-se por meio desta pesquisa também destacar dois pontos importantes presentes na BNCC (BRASIL, 2017): “fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (p.16) e a necessidade de se “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores” (p.17).

Com isso, busca-se estimular professores, alunos e pesquisadores do ensino de Língua Portuguesa a perceber o efetivo papel da leitura, em especial a literária, nas atividades escolares.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Teresa Tedesco V. Competências e habilidades para a leitura na perspectiva do(s) letramento (s). *In: SIMÕES, Darcília (org.). Língua portuguesa e ensino: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica.* São Paulo: Factash, 2012. p. 231-245.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. A leitura: de olho nas suas funções. *In: ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível.* São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 185-206.
- ARAÚJO, Denise Lino de. **O que é (e como se faz) sequência didática?** Fortaleza: Entrepalavras, 2013. p. 322-334.
- BOFARULL, Maria Teresa. Avaliação da Compreensão da leitura. Proposta de um roteiro de observação. *In: TEBEROSKY, A. et al. Compreensão da leitura: a língua como procedimento.* Porto Alegre: ArtMed, 2003. p. 127-136.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 ago.2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum.** 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 ago.2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014#duvidas>. Acesso em: 10 ago.2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Incentivo à Leitura.** Disponível em: <http://proler.culturadigital.br/oproler/>. Acesso em: 19 out.2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília, 1998.
- CADERMATORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. A leitura. *In: CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. Professor, leitura e escrita.* São Paulo: Contexto. 2010. p. 13-83.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 9-16.
- DALVI, Maria Amélia; JOVER-FALEIROS, Rita; REZENDE, Neide Luiza de (org.) **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 167-179.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

ENEM 2018 – Exame Nacional do Ensino Médio. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Ministério da Educação. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf. Acesso em: 13 out.2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Editora Cortez, 2003. p. 9-21.

JOUVE, Vicent. **A leitura**. São Paulo: UNESP. 2002. p. 11-33.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Helena. Os textos escolares: um capítulo à parte. *In: KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos***. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 44-57.

LERNER, Delia. É possível ler na escola? *In: **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário***. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 73-99.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MACHADO, Veruska Ribeiro de; MAGALHÃES, Rosineide. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. *In: **Leitura e mediação pedagógica***. Parábola Editorial, 2012. p. 45-63

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos; ZINANI, Cecil Jeanine Albert . Parâmetros curriculares nacionais e ensino da Literatura. *In: GRAÇA PAULINO; Rildo Cosson. (org.). **Leitura Literária: a mediação escolar***. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 64-73.

SILVA, Lilian Lopes Martins da. Às vezes ela mandava ler dois ou tres livros por ano. *In: GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula***. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. v. 1, p. 82-87. Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas. Disponível em: <http://snbp.cultura.gov.br/pnll/>. Acesso em: 7 set.2019.


SMITH, Frank. Lendo, escrevendo e pensando. *In: SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura***. Porto Alegre: Artmed. 2003. p. 198-215.

SOARES, Magda. Que pode fazer a escola – Capítulo 6. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 14. ed. São Paulo: Ática, 1999.

SOUZA, Renata Junqueira de. A importância da formação de leitores competentes para inserção na cultura letrada. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de; SOUSA, Ana Cláudia de (org.) **Nas teias do saber** – ensaios sobre leitura e letramento. São Paulo, 2005. p. 11-20

TERRA, Ernani. **Linguagem, língua e fala**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

APÊNDICE A

| RL | PORTUGUÊS | 6º ANO – A |
|--|-----------|------------|
| <p>IMPORTANTE</p> <p>Prezado Aluno,</p> <p>Para facilitar a realização da prova, leia atentamente as informações abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verifique o número total de questões. • Resolva as questões, priorizando as que julgar mais fáceis. Não rasure nem use corretivos. Faça a prova com caneta preta ou azul. • Todas as questões devem ser integralmente respondidas (desenvolvimento e cálculos) na folha resposta. | | |
| <p>TEXTO I</p> | | |
| <p>MAGALICE NO PAÍS DAS MELANCIAS</p> | | |
|  | | |
| <p>Seguindo a tendência de adaptações de <i>Alice no País das Maravilhas</i> para o mundo dos quadrinhos, o escritor brasileiro Mauricio de Sousa Produções e a Panini Comics lançaram a fenomenal revistinha <i>Magalice no País das Melancias</i>. A simpática paródia faz parte da coleção Clássicos do Cinema e apresenta os personagens da Turma da Mônica numa criativa releitura da famosa obra de Lewis Carroll.</p> | | |
| <p>Em <i>Magalice no país das Maravilhas</i>, o leitor é convidado a ver a história da gulosa menina que, seguindo seu gato Mingau, acaba em universo bem estranho e fora do comum: cheio de melancias vivas, charadas, um gato que tem medo de água, uma tirana rainha que não poupa o seu coelho para punir seus súditos e dois amigos loucos que não entendem nada de chá da tarde. Além desta história, ainda há outras duas no gibi: <i>Minha Festa de Desaniversário</i> e <i>Cebolinha no Parque das Maravilhas</i> – ambas inspiradas em obras de Lewis Carroll.</p> | | |
| <p>Embora sejam histórias baseadas em obras famosas, não têm a pretensão de recontar as aventuras originais e partem do pressuposto de que o leitor conhece, mesmo que minimamente, a clássica história de Lewis Carroll. É uma leitura agradável e divertida, com humor simples e inocente.</p> | | |
| <p>01. De acordo com o texto I podemos dizer que o gibi <i>'Magalice no País das Maravilhas'</i> conta a mesma história da obra <i>'Alice no País das Maravilhas'</i>? Justifique. (1,0)</p> | | |
| <p>02. Releia o primeiro parágrafo e responda: (1,0)</p> <p>a) Qual é o adjetivo gentilício que aparece?</p> <p>b) A qual substantivo esse adjetivo se refere?</p> | | |
| <p>03. No texto, aparecem alguns nomes, como: Mauricio de Sousa e Lewis Carroll. Essas palavras pertencem à classe dos substantivos.</p> <p>a) Eles são substantivos comuns ou próprios? Justifique. (0,5)</p> <p>b) Concretos ou abstratos? (0,5)</p> | | |
| <p>04. Observe as palavras que foram destacadas e marque somente a alternativa que não se refere a um substantivo. (1,0)</p> <p>a) festa de desaniversário</p> <p>b) parque das maravilhas</p> <p>c) medo de água</p> <p>d) tirana rainha</p> <p>e) criativa releitura</p> | | |
| <p>TEXTO II</p> | | |
| <p>MEU MUNDO</p> | | |
| <p><i>Alice no país das Maravilhas</i> Disney</p> | | |
| <p>Se esse mundo fosse só meu, tudo nele era diferente! Nada era o que é porque tudo era o que não é E também tudo que é, por sua vez, não seria. E o que não fosse, seria. Não é? No meu mundo você não diria: miau! Diria: Sim, Dona Alice! Óh, mas é verdade! Você seria como nós, Dinah Os animais falariam. Óh, no meu mundo...</p> | | |
| <p><i>Meu gatinho ia ter um lindo castelinho ia andar todo bem vestidinho Nesse mundo só meu.</i></p> | | |

10ª AVALIAÇÃO FORMATIVA – 6º ANO A – 2º BIMESTRE – PORTUGUÊS

Minhas flores

*Quanta coisa eu não diria às flores
Contaria histórias para as flores
Se eu vivesse nesse mundo só meu.*

Passarinhos

*Como vão vocês, meus passarinhos?!
Vocês iam ter milhões de ninhos
Nesse meu mundo só meu.*

*Poderia num regado a rio ouvir cantar uma canção sem fim
Quem me dera que ele fosse assim
Maravilhosamente só pra mim!*

Disponível em: <www.vagalume.com.br>

05. "Meu gatinho ia ter um lindo castelinho"

"Passarinhos / Como vão vocês, meus passarinhos?!"

- Escreva todos os substantivos que apresentam grau diminutivo. (0,3)
- De acordo com o conceito de "grau diminutivo do substantivo", diga por que Alice utiliza o sufixo -inho para se referir aos animais? (0,7)

06. "Meu gatinho ia ter um lindo castelinho."

Destaque do trecho acima um adjetivo e diga a qual substantivo ele se refere. (1,0)

07. Indique se na palavra destacada ocorre dígrafo ou encontro consonantal.

Justifique sua resposta. (1,0)

"Meu **gatinho** ia ter um lindo castelinho"

TEXTO III



08. Marque a opção que corresponde ao tipo de linguagem utilizada no texto III. (1,0)

- Linguagem mista.
- Linguagem não verbal.
- Linguagem verbal.
- Linguagem digital.


09. A finalidade do texto é: (1,0)

- apresentar quem foi Alice
- descrever os pensamentos de Magali
- convidar o leitor a conhecer a história
- narrar história de Alice no país das maravilhas
- convencer o leitor de que Magali é gulosa

10. Todo texto é produzido para alguém e com um objetivo.

Com base na afirmação anterior, diga quem é o locutário do texto III. (1,0)

APÊNDICE B

|  | AVALIAÇÃO DO LIVRO | 7º ANO – C |
|--|--|-------------------|
| IMPORTANTE | <p>Prezado Aluno,</p> <p>Para facilitar a realização da prova, leia atentamente as informações abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verifique o número total de questões. • Resolva as questões, priorizando as que julgar mais fáceis. Não rasure nem use corretivos. Faça a prova com caneta preta ou azul. • Todas as questões devem ser integralmente respondidas (desenvolvimento e cálculos) na folha resposta. | |
| <p>01. O trecho abaixo foi retirado do capítulo sete do livro David Copperfield.</p> <p><i>"Sem dinheiro e sem bagagem, caminhei até não aguentar mais e me sentei no degrau e uma porta. A noite havia caído, mas felizmente era verão e o tempo estava bom."</i> (pág.31)</p> <p>O foco narrativo do livro está em: (1,0)</p> <ol style="list-style-type: none"> a) terceira pessoa, pois apresenta a fala de um menino. b) segunda pessoa, porque é o personagem principal. c) primeira pessoa, pois David é personagem e também narrador. d) primeira pessoa, porque Murdsotne narra a vida do enteado. e) terceira pessoa, pois David é o protagonista, mas não é narrador. <p>02. Quando David nasceu, quais foram as previsões feitas para ele? (1,0)</p> <p>03. Ao nascer, David é rejeitado por tia Betsey, porque: (1,0)</p> <ol style="list-style-type: none"> a) não se dava bem com a mãe dele. b) ela queria que tivesse nascido uma menina. c) ficou com inveja, já que não poderia ter filhos. d) achou o menino muito feio. e) não gostava de crianças. <p>04. Num determinado dia, David precisou viajar para Yarmouth, casa do irmão de Pegotty. (1,0)</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Por que Clara queria que seu filho fizesse essa viagem? b) O que David descobre ao voltar para casa? <p>05. Sob a supervisão do senhor Murdsotne, o jovem David estudava em casa com sua mãe. No entanto, um dia, o menino foi mandado para o colégio interno Salem House.</p> <p>Qual fato motivou essa decisão? (1,0)</p> <p>06. Relate, com suas palavras a cena em que o professor Mell coloca uma placa nas costas de David com os dizeres: "Cuidado. Ele morde." (1,0)</p> | <p>07. Através de sua tia, David consegue um estágio no escritório de advocacia.</p> <p>O que acontece entre a filha de Spenlow e David? (1,0)</p> <ol style="list-style-type: none"> a) namoram apenas por um tempo. b) resolvem abrir um outro escritório. c) acabam se casando. d) disputavam um cargo no escritório. e) não se davam bem de jeito nenhum. <p>08. Após a morte da esposa de David, ele decide viajar.</p> <p>Com quem David, um grande escritor, troca cartas? (1,0)</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Dora b) Emily c) Agnes d) Betsey e) Martha <p>09. Agnes e David discutiam com frequência alguns capítulos de romances nas visitas em que o jovem fazia a ela.</p> <p>Qual foi a atitude de David ao descobrir quem era o "amor" de Agnes? (1,0)</p> <p>10. O livro trata de temas ainda atuais, como intolerância, ganância, lealdade, honestidade.</p> <p>Indique o momento do livro que você mais gostou ou não. Justifique a sua escolha. (1,0)</p> | |

APÊNDICE C

Cronograma de leitura e atividades relativas ao paradidático entregue aos alunos e aos professores no início do bimestre

Título da obra: O MENINO NO ESPELHO

Ano: 7º ano Professora: Jéssica Julliana Gondim

| SEMANAS | ATIVIDADES DIFERENCIADAS |
|---------------|---|
| 2/10 – 6/10 | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do livro e do autor; • Instigar a curiosidade dos alunos através da sinopse e mostrar o <i>trailer</i> do filme • Registro de comprometimento de leitura |
| 9/10 – 11/10 | <ul style="list-style-type: none"> • Prólogo – O menino e o homem • Capítulo 1 – Galinha ao molho pardo • Capítulo 2 – O canivete vermelho |
| 16/10 – 20/10 | <ul style="list-style-type: none"> • Capítulo 3 – Como deixei de voar • Capítulo 4 – O mistério da casa abandonada • Capítulo 5 – Uma aventura na selva |
| 23/10 – 27/10 | <ul style="list-style-type: none"> • Capítulo 6 – O valentão da minha escola • Capítulo 7 – O menino no espelho • Capítulo 8 – Minha glória de campeão |
| 30/10 – 1/11 | <ul style="list-style-type: none"> • Capítulo 9 – Nas garras do primeiro amor • Capítulo 10 – A libertação dos passarinhos • Epílogo – O homem e o menino |
| 6/11 – 10/11 | <ul style="list-style-type: none"> • Revisão |
| 13/11 – 17/11 | <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do livro |

APÊNDICE D

Orientações e sugestões de atividades para os professores no trabalho com os paradidáticos

Título da obra: O MENINO NO ESPELHO

Ano: 7º ano Professora: Jéssica Julliana Gondim

Foco do programa de leitura do 7º ano:

- No espaço e na personagem
- Registro de comprometimento de leitura: a atividade pode ser oral ou cada aluno pode registrar numa folha e entregar ao professor.

Sugestões de perguntas:

- 1- O que você pensou ao ler o título deste livro?
- 2- Quais são as suas expectativas para o livro deste bimestre?
- 3- Como foi o seu comportamento como leitor no bimestre anterior?
 - Você leu o livro todo? Esforçou-se para lê-lo?
 - Você leu a obra literária tentando seguir o cronograma ou apenas na semana da formativa?
- 4- Registre seu compromisso como leitor para este bimestre.
- 5- Faça uma avaliação dos livros trabalhados nos bimestres anteriores.
 - Aborde os aspectos positivos e negativos e justifique suas opiniões;
 - Você os indicaria para que o 7º ano do próximo ano letivo lesse?
- 6- Indique pelo menos um livro que você gostaria de ler na escola (título e autor).

Sugestões:

- *Trailer:* <https://www.youtube.com/watch?v=d1GdcPxLjqA>
- Atividade do espelho: O objetivo é trabalhar os temas transversais que aparecem no livro. Além disso, o aluno poderá perceber a imagem que ele tem dele mesmo e a que ele projeta para o outro.
 - Pedir que cada aluno escreva suas características (mais ou menos três).

- Colar nas costas de todos os alunos uma folha em branco e pedir que os colegas escrevam uma característica positiva que cada um tenha. Se a turma for grande, divida a turma em grupos.
- Peça que o aluno compare as características que ele escreveu com o que foi escrito em sua folha.
- Roda de leitura: O objetivo é que eles compartilhem o que entenderam, o que mais gostaram ou não e digam os pontos que merecem ser destacados. Sistematizar as informações no quadro e pedir que os alunos registrem no caderno. Dessa forma, terão um material para estudar.
- Atividade em grupo: Todos devem ler e participar, porém a cada semana, um grupo ficará responsável por iniciar o momento de troca e apresentar o capítulo de uma maneira criativa: *quiz*, dramatização, esquete, cartaz, desenhos, vídeos, teatro de sombras, ou levando elementos que possam ilustrar a história.
- Mesmo com a participação dos grupos por meio das apresentações, é importante separar alguns trechos que considerar importantes para ler em sala junto com a turma. Pensar também no foco do programa de leitura.
- Pedir para que os alunos separem, durante a leitura feita em casa ou em aula, as palavras desconhecidas. Reforçar o trabalho de inferência, ou seja, fazer o aluno inferir o “significado” da palavra dentro do contexto de uso. As anotações podem ser compartilhadas em algumas aulas e registradas para formar um “caderno de vocabulário da turma”. Incentivá-los a usar o novo vocabulário durante a semana.
- Utilizar o livro como mais um instrumento para trabalhar os conteúdos de Português do bimestre. Trabalhar variação linguística e regionalismo.
- Desenvolver os questionamentos:
 - “O que você quer ser quando crescer?” (Pergunta presente na capa do livro)
 - O menino “inventa” uma nova identidade. O reflexo dele pode fazer coisas que ele não pode. Verificar o que o aluno gostaria que o seu reflexo fizesse, caso tivesse poder de influência na política para mudar setores como a educação e a saúde.

- Trabalhar alguns temas presentes na história de acordo com o perfil da turma:
 - Identidade, responsabilidade, empatia, insegurança, respeito, sonhos entre outros.
 - Comparar a “antiga infância” com a atual: brincadeiras do passado, brincadeiras atuais, tempo gasto com a “tecnologia”.

- Neste bimestre, a avaliação formativa é opcional. A avaliação pode ser feita através de um trabalho, no entanto, os critérios de pontos devem ficar claros. Apresente a proposta aos alunos.