



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
FACULDADE DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ROGEANE SILVA MOURA FROIS

**A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA PARA A
FORMAÇÃO DE LEITORES**

Marabá – Pará
2019

ROGEANE SILVA MOURA FROIS

**A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA PARA A
FORMAÇÃO DE LEITORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Simone Cristina Mendonça

Marabá – Pará
2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho

Frois, Rogeane Silva Moura

A leitura literária no ensino fundamental: uma proposta para a formação de leitores / Rogeane Silva Moura Frois ; orientadora, Simone Cristina Mendonça. — Marabá: [s. n.], 2019.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Programa de Pós-Graduação em Letras: Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2019.

1. Leitura (Ensino Fundamental). 2. Letramento. 3. Incentivo à leitura. 4. Livros e leitura. I. Mendonça, Simone Cristina, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Mestrado Profissional em Letras III. Título.

CDD: 22. ed.: 372.4

ROGEANE SILVA MOURA FROIS

**A LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA PARA A
FORMAÇÃO DE LEITORES**

Dissertação apresentada ao curso Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Aprovada em, _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Simone Cristina Mendonça
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA
(Presidente)

Profa. Dra. Germana Maria Araújo Sales
Universidade Federal do Pará - UFPA
(1º Examinador - Membro externo)

Profa. Dra. Patrícia Ap. Beraldo Romano
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA
(2º Examinador - Membro interno)

Marabá - Pará
2019

A **DEUS**, que com seu infinito amor
iluminou meus caminhos para que essa
vitória fosse possível.

Aos meus pais, pelos ensinamentos que
construíram a minha personalidade.

A meu esposo, Evandro pelo apoio e
incentivo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por todas as oportunidades a mim concedidas.

Ao meu esposo Evandro, pelo amor, paciência e compreensão durante a minha ausência.

Às minhas amigas Elis Regina e Isabel Cristina, pelas sugestões, apoio, companheirismo e experiências trocadas.

Aos professores do Mestrado profissional em Letras, pelos conhecimentos compartilhados.

À minha orientadora, Simone Cristina Mendonça, pela atenção, paciência e orientação deste trabalho.

Aos membros da banca examinadora, Germana Maria Araújo Sales e Patrícia Aparecida Beraldo Romano, por aceitarem o convite e pelas preciosas contribuições.

Aos colegas da turma de Mestrado 2017, pelos momentos compartilhados, pela amizade e por todas as experiências e descobertas.

Aos alunos, pela participação e empenho nas atividades realizadas.

A todos que direta e indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou de-forma ou nos transforma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos.

(LARROSA, 2002, p. 133)

RESUMO

Este trabalho busca apresentar uma proposta de intervenção pedagógica acerca das práticas de leitura literária, tendo como objeto o ensino do gênero textual literário conto. Assim, o objetivo dessa pesquisa consiste em discutir o ensino da literatura em uma perspectiva que leve em conta o letramento literário em consonância com as práticas de leitura no âmbito escolar, por meio de estratégias de leitura, tendo como alvo contribuir com a formação do sujeito leitor. Dessa forma, serão abordadas questões relativas à leitura, literatura, letramento e estratégias de leitura, considerando os múltiplos valores que a literatura proporciona. Pois, para efetivar o letramento literário na escola, é necessário uma escolarização adequada da literatura, para tal situação sugere-se que o professor abandone práticas de leitura por meio de textos fragmentados e descontextualizados e assuma uma nova postura que concretize a formação de um leitor ativo. A metodologia do estudo tem por base a abordagem qualitativa e explicativa e os procedimentos são a Pesquisa-ação e a Sequência Básica de Cosson (2016). O campo de atuação é uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Marabá/Pará e os sujeitos da pesquisa são alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. Para tanto, fundamentam este trabalho Abreu (2006), Street (2014), Soares (2010), Kleiman (1995; 2016), Koch e Elias (2012), Solé (1998), Girotto e Souza (2010) Cosson (2016; 2017), Zappone (2008), Candido (2011) Compagnon (2012), Todorov (2016). Nesta perspectiva, espera-se que a leitura literária promovida na sala de aula, planejada numa Sequência Básica, proporcione ao aluno o contato com obras literárias integrais e que ele se aproprie de ferramentas que o auxiliem nas leituras, contribuindo para o aprimoramento de sua competência leitora, para que o ato da leitura literária se efetive como prática cotidiana.

Palavras-chave: Leitura. Letramento Literário. Formação de Leitores.

ABSTRACT

This work aims to present a proposal for pedagogical intervention about literary reading practices, having as object the teaching of the literary textual genre tale. Thus, the objective of this research is to discuss the teaching of literature in a perspective that takes into account literary literacy in accordance with reading practices in the school context, by means of reading strategies, have as a target to contribute to the formation of the reader. In this way, issues related to reading, literature, literacy and reading strategies, considering the multiple values provided by the literature. For, to effect the literary literacy in the school, it is necessary an adequate schooling of the literature, for this situation it is suggested that the teacher abandon reading practices through fragmented and decontextualized texts and accept a new posture that concretizes the formation of an active reader. The methodology of the study is based on the qualitative and explanatory approach and the procedures are Action-research and the Basic Sequence of Cosson (2016). The field of activity is a public school of the municipal education network of the city of Marabá/Pará and the subjects of the research are students of the 9th grade of Elementary School II. Therefore, they base this work Abreu (2006), Street (2014), Soares (2010), Kleiman (1995; 2016), Koch and Elias (2012), Solé (1998), Girotto and Souza (2010) Cosson (2016; 2017), Zappone (2008), Candido (2011) Compagnon (2012), Todorov (2016). In this perspective, it is expected that the literary reading promoted in the classroom, planned in a Basic Sequence, provide the student with contact with integral literary works and that he appropriates tools that aid him in the readings, contributing to the improvement of its reading competence, so that the act of literary reading becomes effective as a daily practice.

Keywords: Reading. Literary Literature. Training of Readers.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Você gosta de ler?	68
Gráfico 2 – Costuma fazer outras leituras além do que a escola pede?	69
Gráfico 3 - Qual material de leitura você mais utiliza?	70
Gráfico 4 – Quem despertou seu interesse para a leitura?	71
Gráfico 5 – Com que frequência você utiliza a sala de leitura?	72
Gráfico 6 – O que motiva sua leitura?	73
Gráfico 7 – Gosto pela leitura.....	104
Gráfico 8 – O que você sentiu ao realizar as leituras?	105
Gráfico 9 – Você comentou/indicou as leituras fora da escola?	106
Gráfico 10 – Realizou alguma leitura no último bimestre?.....	108
Gráfico 11 – Qual valor você atribui a importância da leitura em sua vida?.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais leituras mencionadas pelos alunos	73
Quadro 2 – Alunos que indicaram/comentaram as leituras	106
Quadro 3 – Alunos que não indicaram/comentaram as leituras	106
Quadro 4 – Leituras realizadas no último bimestre	108
Quadro 5 – Alunos que não realizaram leituras no último bimestre.....	109

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 LITERATURA E LETRAMENTO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	19
2.1 O QUE É LITERATURA?	19
2.1.1 Gênero literário conto	23
2.2 AS MÚLTIPLAS FACES DO LETRAMENTO	25
2.2.1 Letramento literário	30
3 LEITURA, LITERATURA E ESCOLA	35
3.1 CONCEPÇÃO DE LEITURA	35
3.2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA	38
3.3 PRÁTICA DE LEITURA NO ÂMBITO ESCOLAR.....	42
3.3.1 Relações entre literatura e escola	46
3.4 PROFESSOR E A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO.....	50
3.4.1 Literatura na sala de aula	54
4 ENSINO DA LITERATURA: ASPECTOS METODOLÓGICOS	58
4.1 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA INTERVENTIVA.....	58
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA	60
4.2.1 Identificação	60
4.2.2 Caracterização do campo da pesquisa	61
4.2.3 Sujeitos da intervenção	63
4.3 PROCEDIMENTOS ADOTADOS.....	64
4.3.1 Sequência Básica	65
4.3.2 Questionário inicial	66
5 INTERVENÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	68
5.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO INICIAL	68
5.2 SEQUÊNCIA BÁSICA DO GÊNERO TEXTUAL CONTO.....	75
5.2.1 Apresentação da proposta	75

5.3 TEÓRIA E PRÁTICA: RESULTADOS DA INTERVENÇÃO.....	83
5.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO FINAL	104
5.5 SALA DE LEITURA: CONTAÇÃO DE HISTÓRIA	113
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	121
ANEXOS.....	133

1 INTRODUÇÃO

A leitura começa a fazer parte da vida do ser humano desde o seu primeiro contato com o mundo, quando começa a compreender e a dar sentido às coisas que o cercam. A partir desse conhecimento pessoal será possível caminhar rumo a novos conhecimentos que são proporcionados pelo ato da leitura, pois ler é uma forma de autonomia e interação com o mundo.

O processo de ensino e aprendizagem, no Brasil, tem sido alvo de estudos que revelam os impasses ocorridos no cenário educacional. Dentre tais questões, destaca-se o ensino de Língua Materna que está articulado a novos paradigmas de ensino, que demandam interlocuções efetivas para eficácia do uso da linguagem.

Certamente, a principal função da escola é a de formar sujeitos sociais, o que implica garantir um ensino voltado para o desenvolvimento de competências comunicativas, uma vez que a escola é um lugar onde as práticas de incentivo à leitura devem ser implementadas, ficando a cargo do professor o uso de metodologias de ensino que auxiliem no desenvolvimento da competência leitora. Dessa forma, pensar no ensino de língua e literatura, na perspectiva de desenvolvimento do sujeito, tanto no âmbito social quanto pessoal, é pensá-lo como um elemento significativo e importante para a formação leitora.

É inegável a necessidade de ler e escrever que há em qualquer sociedade grafocêntrica e ser letrado é condição essencial para efetivação das práticas sociais em eventos de letramento. Infelizmente, ensinar leitura e literatura têm se reduzido, na maioria das vezes, a estratégias didáticas, apenas, para o aprendizado da gramática normativa, sem trabalhar com a leitura de textos literários, a partir dos elementos que o constituem, já que textos literários são instrumentos de ensino e aprendizagem e estudar os seus elementos como meio de compreender o que está explícito e implícito é realizar uma tarefa real de construção e reconstrução de sentidos que contribuirá para o desenvolvimento do letramento literário do aluno.

Lajolo (2009, p.104) acredita que é fundamental considerar os aspectos sociais da leitura:

Aprendi que no texto inscrevem-se elementos que vêm de fora dele e que os sujeitos que se encontram no texto – autor e leitor – não são pura individualidade. São atravessados por todos os lados pela história: pela história coletiva que cada um vive no momento respectivo da leitura e da escrita, e pela história individual de cada um; é na intersecção destas histórias, aliás, que se plasma a função autor e leitor.

Segundo Lajolo (2009, p. 105), a leitura é um elemento social e os textos, no ambiente escolar, têm uma circulação programada e experimental, assim, defende que “as experiências de leitura que a escola deve patrocinar precisam ter como objetivo capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura [...] exigidas pela vida social.” Nesse sentido, a leitura literária poderá se configurar como contexto, para outras práticas escolares, tais como o ensino de gramática ou valores morais e éticos, de modo que ela não deve fechar-se em si mesma.

Entretanto, o texto literário tem sido concebido apenas, como pretexto para questões de gramática, sendo que, poucas vezes, há propostas de atividade que envolvam conhecimentos e habilidades para a formação de um bom leitor. Soares (2011) corrobora com a ideia de que a escola precisa investir em uma escolarização adequada para o ensino de literatura, que conduza eficazmente a prática de leitura literária sem descaracterizá-la.

Apesar das considerações elencadas acerca da literatura, certos de que esta possui importância definida quanto a sua prática, já que leva o sujeito a ter a oportunidade de compreender o mundo que o cerca e desperta no ser humano a consciência de ser cidadão, lamentavelmente, ainda, observa-se que a escola não tem conseguido preparar um leitor que seja capaz de ler obras literárias, pois, na maioria das vezes, o aluno possui até aversão à leitura literária praticada no contexto escolar, visto que essas leituras não condizem com o letramento literário praticado por ele fora do ambiente escolar, quando praticado.

É evidente que o trabalho com a literatura ocupa um lugar desprovido de importância durante as aulas, de maneira que seu ensino é explorado mais como um gênero textual a ser efetivado, tendo como foco a aprendizagem da gramática normativa, por meio, principalmente, de excertos de textos literários para responder a perguntas. Quando isso não ocorre, há uma ênfase na historiografia literária e conteúdos voltados à biografia de autores e também aspectos característicos de grupos de obras literárias, isso tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio.

Então fica clara, no cenário educacional, a falta de práticas leitoras que possibilitem de fato a realização da leitura de textos literários. A literatura não é percebida como um objeto diferenciado dos demais textos que circulam socialmente

e seu ensino precisa ser garantido de forma eficaz a todos os alunos, pois a literatura possui um caráter formador. De acordo com Candido (2011, p.178) “ela [a literatura] tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade.”

Tendo em vista essas questões, o que seria preciso fazer para tornar nossos alunos leitores críticos? A proposta interventiva parte do pressuposto de que compreender as dimensões do uso social de leitura e escrita, relacionadas ao ato de ler textos literários, possibilitará ao aluno a obtenção de diversas habilidades que serão proporcionadas por meio do contato com a diversidade cultural que a literatura traz. Pois ela serve tanto para ensinar o aluno a ler e escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo, por isso é importante uma integração que permita que a leitura literária tenha sua linguagem explorada, revelando-se como uma prática essencial para formação do sujeito leitor.

A formação de leitores não é uma tarefa simples, é preciso a interferência da escola nesse processo, no intuito de que a leitura seja exercida com prazer e compromisso, as práticas literárias precisam efetivar-se por meio de textos completos e de forma organizada, com objetivos claros e compreendendo que a literatura possui um papel a cumprir na escola.

Da mesma maneira, o trabalho com a diversidade de gêneros, dentre eles os literários, é uma prática necessária para que se consiga estabelecer sentido para as atividades desenvolvidas e, assim, despertar o gosto e o engajamento dos professores e alunos. Cosson (2016 p. 34) enfatiza que “A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura de vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura.”

Dessa forma, no que concerne à formação leitora, é preciso que a escola reveja suas práticas no ensino do letramento literário no âmbito escolar e propicie leituras significativas que valorizem o ensino de literatura e criem também a oportunidade de interação com as atividades propostas, para que haja uma aproximação maior entre escola e aluno. Em outras palavras, o professor precisa ter clareza sobre “o que ensinar? e para que ensinar?” uma vez que esses questionamentos remetem diretamente ao tipo de sujeito que se almeja formar.

Por isso, esta pesquisa surge a partir da constatação de um problema: a inegável dificuldade da escola no ensino e aprendizagem da leitura, principalmente a leitura literária. De um lado, alunos que não conseguem compreender o que leem e

são movidos por dificuldades, o que tem desencadeado um desinteresse pela leitura e também têm gerado insatisfações com outras atividades propostas, de outro lado, professores que, talvez pelos aspectos subjetivos envolvidos na leitura, têm dificuldades em pautar o trabalho e a leitura em base sólida, ou seja, numa fundamentação teórica que o sustente. Nessa lógica, pensar o ensino da leitura, atualmente, considerando esse cenário, precisa ser um dos objetivos centrais da escola que, por sua vez, deve estar sintonizada com as transformações vivenciadas em nossa sociedade.

Para a ação interventiva, apresentamos uma proposta didática voltada para os alunos de 9º ano do Ensino Fundamental da escola da rede municipal de ensino Deuzita Melo de Albuquerque, situada na zona urbana do município de Marabá – PA. O objeto de ensino é o gênero textual conto a partir da proposta de letramento literário de Cosson (2016), que sugere um trabalho com a literatura em duas sequências exemplares: uma sequência básica e a sequência expandida, como uma alternativa e sugestão de trabalho com a literatura.

Neste contexto, o objetivo geral dessa pesquisa é propor novas alternativas para a prática pedagógica de leitura literária, que torne a atividade leitora mais significativa e atraente aos alunos do Ensino Fundamental. Na busca de atingi-lo, adotamos a sequência básica de Cosson (2016) para investigar como o ensino de textos literários pode contribuir para o ensino e aprendizagem da leitura. Logo, para atingirmos esse objetivo, elencamos alguns objetivos específicos:

- Aplicar uma sequência básica para o ensino do gênero conto;
- Conscientizar os alunos sobre a importância de ler para aprender;
- Fomentar nos alunos a vontade de se constituírem leitores ativos nas práticas de leituras;
- Proporcionar momentos de contato com textos literários integrais;
- Lançar fundamentos para a formação de uma comunidade de leitores.

Para desenvolver este trabalho, escolhemos o gênero conto, por tratar-se de uma narrativa com ampla diversidade temática que propicia ao aluno o contato com diversos autores, dado que este gênero não se prende a um formato padrão e nem está condicionado a temáticas e objetivos similares. Por ser também um gênero de menor extensão que o romance, pode ser trabalhado integralmente num curto

período de tempo. Apesar de conciso, o conto possui organização interna e é capaz de levar o leitor para descobertas de sentidos diversos.

Essa pesquisa não tem a intenção de usar o gênero conto como pretexto para ensinar gramática normativa, história literária ou biografia de autores, mas sim desenvolver um trabalho voltado para o ensino do objeto literário, oportunizando uma escolarização adequada da literatura na sala de aula, que possa contribuir para a formação de leitores proficientes. Deixamos claro também que esta proposta é apenas uma sugestão possível de trabalho com textos literários, que não se constitui um modelo prontamente a ser seguido, haja vista que o trabalho com leitura deve estar de acordo com os objetivos dos envolvidos no processo.

Nesta perspectiva utilizaremos o método pesquisa-ação, pautados em uma abordagem qualitativa e explicativa, que favorece a análise e reflexão dos resultados a serem apresentados na proposta. O trabalho está organizado em seis capítulos: Sendo que, no primeiro capítulo, de caráter introdutório, discorreremos sobre a contextualização da pesquisa, bem como justificamos nossas escolhas e também nossos objetivos.

No segundo capítulo, apresentamos uma parte dos pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa. Nele expomos as concepções de literatura, letramento e letramento literário. Para tanto, realizamos o levantamento dos principais autores, a fim de fundamentar o desenvolvimento da intervenção.

No terceiro capítulo, abordamos as teorias, que discutem o ensino de leitura, literatura e escola. Nesta etapa, tratamos sobre a concepção de leitura, dividida em tópicos que discutem a respeito de estratégias de leitura, a prática leitora no âmbito escolar, relação entre literatura e escola. Ainda no terceiro capítulo, fazemos considerações a respeito do trabalho docente com o objetivo de promover o letramento literário.

No quarto capítulo, encontram-se os aspectos metodológicos adotados, no qual apresentamos a contextualização do campo de pesquisa, a caracterização dos sujeitos da intervenção e os procedimentos metodológicos percorridos nesta investigação. Nele apresentamos a sequência básica para o trabalho com o texto literário como uma proposta de trabalho significativo com a leitura.

No quinto capítulo, tratamos da intervenção. Analisamos como ocorreu o desenvolvimento da sequência básica aplicada ao gênero conto, com base nos

dados coletados na pesquisa e discutimos os resultados encontrados na sua aplicação.

No último capítulo, apresentamos as considerações finais sobre os resultados alcançados, após trabalhar com a sequência básica em prol do letramento literário. Dessa forma, acreditamos que é importante contribuir para o ensino de leitura literária na sala de aula, incentivando sua prática entre os alunos. Assim, essa discussão sobre a formação do leitor, no ensino fundamental é relevante para um efetivo trabalho com a literatura na sala de aula, que promova o desenvolvimento da consciência crítica do sujeito.

2 LITERATURA E LETRAMENTO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

2.1 O QUE É LITERATURA?

O conceito atribuído ao termo literatura, para apreender a natureza do fenômeno literário tem variado ao longo da história. De acordo com Castro (1988), precisamos nos perguntar o que queremos dizer com “natureza” e “fenômeno” para entender como eles se aplicam ao literário, já que ambos possuem concepções filosóficas que permitem vastas significações. O autor adota as seguintes acepções para os termos natureza e fenômeno.

Natureza aqui significa a preocupação de compreender a especificidade do literário. Natureza é aí tomada na acepção de essência, substância, aquilo que faz com que uma coisa seja aquilo e não outra. [...] fenômeno é aquilo que se manifesta. No manifestar-se temos dois momentos: o já manifestado e o que está manifestando. Isto é, um fenômeno é sempre estático (manifestado) e dinâmico (manifestando). Empreender o estudo e compreensão do literário é penetrar na sua natureza enquanto um específico fenômeno. (CASTRO, 1988, p. 30).

O texto literário resulta de uma unidade completa e polissêmica, ele se qualifica muito mais pelas diferenças que possui quando comparado a um texto não literário do que pelo seu caráter com suas características inerentes a sua natureza. Mas afinal, quando um texto é literário? Castro (1988, p. 32-33) nos afirma que não há uma fórmula pronta que possibilite essa resposta e sim muitas tentativas de compreensão, pois esses textos apresentam uma natureza multifacetada e por meio desta, vários são os conceitos de literatura, que apenas acentuam a sua riqueza e complexidade.

Para um efetivo estudo da literatura faz-se necessário conhecer as vertentes que orientam a criação literária ao longo da história. Apesar da grande mutabilidade do que é literário, algumas características permanecem ao longo do tempo, como a capacidade de recriação da realidade a partir do observável e do real. Essa capacidade de recriação é condição básica da literatura, em razão de constituir-se como um fator importante, uma vez que traz a realidade aquilo que até então existia apenas nas aspirações do escritor.

De acordo com Jouve (2012, p. 29), “Etimologicamente, havemos de lembrar que a palavra literatura vem do latim *litteratura* (‘escrita’, ‘gramática’, ‘ciência’), forjada a partir de *littera* (‘letra’).” A ideia de literatura explica-se pelas diversas

acepções que o termo foi recebendo ao longo do tempo. Essas reflexões a respeito do que vem a ser literário explicam porque a literatura não é uniforme, assim, perpassaremos, de forma concisa, por sua origem para que suas características essenciais sejam evidenciadas.

Literatura, no século XVI, supõe a afiliação a uma elite e o termo acaba por designar a cultura do letrado, a erudição, ou seja, é possuir saber e leituras. Em meados do século XVIII, emergem o romance e outros gêneros provenientes do jornalismo em uma época em que a arte verbal limitava-se à poesia, a arte da linguagem passa a firmar raízes. Dessa forma, a palavra literatura passa a designar a arte de escrever.

A noção de literatura, ainda no século XVIII, englobava obras de vocação intelectual e obras de dimensão estética: “Todo escrito ao qual se reconheça um valor (seja por sua forma, seja por seu conteúdo) pertence à literatura.” (JOUVE, 2012. p. 30). A literatura deixou de intitular um grupo de pessoas de letras, para designar uma prática, ou seja, um conjunto de várias obras. Assim, seu campo literário abarca diversas obras, da ficção, passando pelos escritos históricos e filosóficos, até alcançar os textos científicos.

Com o uso estético da linguagem escrita, a literatura no século XIX concebe o seu sentido moderno, o texto pode ser considerado literário por obedecer às convenções ou por apreciação estética subjetiva – o belo. Porém, o uso mecânico das regras preestabelecidas não será elemento suficiente para tornar um texto literário, pois é preciso encarar a questão do valor.

No texto literário, a “forma” exerce um papel de prazer oferecendo sedução e, com o passar do tempo o valor da forma parte do plano estético para o “semântico”.

Quando a sedução da escrita (inevitavelmente) se estiola, essas propriedades permanecem e se impõem como o verdadeiro critério do valor de uma obra. Se essas propriedades não resultam da forma, só resta uma explicação: elas provêm do conteúdo. (JOUVE, 2012. p. 48).

Para Jouve (2012, p. 84) “As modalidades de criação artísticas explicam três das principais características do sentido literário: ele é diverso; ele não é inteiramente conceitualizado; ele ilumina o humano.” Essa percepção da riqueza semântica é característica de toda obra de arte, o interesse de um texto está atrelado a diversidade de conteúdos que ele veicula, além do mais, o autor não

domina tudo que ele investe em seu texto, alguns traços de suas obras serão identificados muito tempo após a sua publicação.

Há também uma série de interesses que exprimem as dimensões constitutivas do sujeito na obra literária, que podem ocorrer em decorrência de uma cultura ou subjetividade, o que nos permitirá encontrar em obras traços ideológicos, questões de alcance geral ou subjetivas, com interesses variados. Desse modo, o conteúdo do termo literatura está distante de ser unívoco, podendo evidenciar conteúdos diversos, em diferentes épocas e valores resultantes de sua natureza, como também da originalidade de saberes a serem explorados.

Passados tantos séculos não há uma definição pontual do que seria literatura. De acordo com Lajolo (2001, p. 25) “*O que é literatura?* é uma pergunta complicada justamente porque tem *várias* respostas. [...] Cada tempo e, dentro de cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição.” Ou seja, um texto pode ser considerado literatura em determinada época e deixar de ser literatura ao longo do tempo.

Lajolo (2001) nos assegura ainda a respeito dos critérios que tornam um *texto literário* ou *não literário*:

o tipo de linguagem empregada, as intenções do escritor, os temas e assuntos de que trata a obra, o efeito produzido por sua leitura... tudo isso já esteve ou ainda está em pauta quando se quer definir literatura. Cada um desses critérios produziu definições consideradas corretas. Para uso interno daquele grupo ou daquele tempo, correspondendo as respostas ao que foi (ou é) possível pensar de literatura num determinado contexto.” (LAJOLO, 2001, p. 25).

Essas definições são concebidas de acordo com o contexto de produção de seu tempo, são temporários, pois com o passar do tempo surgirão novas discussões que resultarão em novas teorias, que certamente culminarão em novas formas de compreender o que é literatura, porém seu estudo não deixou de ser importante e valorizado entre as culturas, principalmente nas sociedades letradas.

Candido (2011) aborda a literatura como o “direito” que todo sujeito possui, e concebe esta como sendo indispensável.

A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. (CANDIDO, 2011, p. 176).

Candido (2011) procura, ainda, entender a literatura a partir de um traço fundamental que é a sua ficcionalidade, “[...] a criação ficcional ou poética, que é a

mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito [...]”. (CANDIDO, 2011, p.177). Assim, entende-se que a literatura com todas as formas ficcionais que ela manifesta, por meio de diversos gêneros, atende a objetivos distintos dentro de diferentes contextos.

Considerando que a literatura não transmite apenas informações, a realidade é recriada independente de quem a escreveu ou a inspirou, ela cria em cada ser aquilo que os sentidos levam e interpretam. Deste modo, levando-se em consideração a natureza da literatura de entreter, desenvolver senso crítico, informar e divertir, sua função também é ensinar, repassar conhecimentos, pois ela existe para ser admirada, porque ela provoca admiração estética e interfere na sociedade marcando seu momento de produção.

Abreu (2006) ressalta o peso da “nossa imagem cultural” na sociedade, visto que se aprende na escola o que se deve dizer sobre livros classificados como bons (obras clássicas) e os não tão bons (*best sellers*), independente do seu gosto pessoal, se o leitor quiser externar uma imagem de erudição, jamais fará menção de obras que não sejam da Grande Literatura, a não ser, que seja para desaprová-las. Pois, ainda persiste a ideia de que se deve ensinar o aluno a ler a literatura clássica, quando a preocupação deveria ser a de formar leitores efetivos, capazes de realizar a leitura de diversos tipos de textos, com autonomia para escolher e montar sua lista pessoal de clássicos e de outros tipos de literatura.

Dentre as variadas concepções de literatura, Abreu (2006, p.41) afirma que “ela [a literatura] é fenômeno cultural e histórico, e portanto, passível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferente grupos sociais”. Quando se refere à literariedade, a autora enfatiza que ela não está presente apenas no texto, no contexto, mas também na maneira como esse texto é lido, já que o critério de literariedade é subjetivo, porém, muitas vezes esses fatores são ignorados. Logo, todo o contexto apresentando a respeito do que seria literatura, por todos esses autores, só atestam a arte da palavra, carregada de significados e de várias respostas, de acordo com a sua época e o valor.

É válido ressaltar Abreu (2006, p. 110 -111) quando esta defende a ideia de que “se abra mão da tarefa de julgar e hierarquizar o conjunto dos textos empregando um único critério e se passe a compreender cada obra dentro do sistema de valores em que foi criada”. Ou seja, o mais adequado, é cada grupo social avaliar suas produções, bem como os critérios pertinentes. Pois, os diferentes

tipos de literatura, precisam ser aproximados de maneira que não se estigmatize o gosto dos leitores, e sim seja aberto espaço para as diversidades existentes.

Dessa forma, a leitura de literatura, bem como seu ensino na escola, precisam apresentar condições que garantam uma exploração adequada da sua leitura. Assim, o professor precisa levar em conta o seu papel de mediar e apresentar literatura, visto que é preciso capacitar e formar leitores críticos aptos a ler os mais diversos tipos de texto desde os *best sellers* até os cânones literários.

2.1.1 Gênero literário conto

Outra ideia que já vem sendo inquirida ao logo dos tempos é a existência de gêneros literários, e que em Aristóteles, possui um amplo âmbito de reflexões, ainda em sua obra *Poética*. Ao realizar suas investigações, o filósofo grego, reconheceu a existência de três gêneros fundamentais: o gênero épico, o lírico e o dramático. Segundo Aragão (1985, p. 68) “para ele [Aristóteles] o gênero literário é uma determinada forma que deve estar em consonância com o conteúdo e com a maneira como este conteúdo é comunicado ao leitor.” Pois para a poesia alcançar a qualidade de universal, ela deveria ser efetuada de acordo com um modelo estabelecido (gênero).

Com o passar do tempo os gêneros maiores, lírico, épico e dramático, foram subdividindo-se em gêneros menores e cada um com suas concepções. Novas teorias foram surgindo ao longo do tempo, que vieram acrescentar novos princípios à doutrina aristotélica, até uma tentativa de classificação moderna dos gêneros literários. Dentre as formas de narrativa, o gênero conto será a modalidade percorrida, na qual conheceremos um pouco da sua gênese.

No viés de um trabalho presumindo o letramento literário, apresentamos um breve panorama a respeito do conto literário, a fim de contribuir com a proposta de ensino de leitura e da formação do leitor, que ocorrerá a partir de textos literários. Nádya Battella Gotlib, em *Teoria do conto* (1985) é uma excelente referência sobre esse assunto. Ela traz como proposta explicar o gênero literário conto, que por sua vez é bem aceito, devido ser uma narrativa curta e também por reunir pessoas que contam e ouvem histórias.

Gotlib (1985) declara que o conto é um gênero de difícil definição, que apresenta diferentes graus de complexidades, logo suas mudanças ocorridas no decorrer da história precisam ser consideradas. A respeito, ainda, das características do conto, a autora nos evidencia uma visão que trata de diversas teorias e pesquisas sobre essa temática, ao citar teóricos e contistas em seu livro.

A referida autora, juntamente com os estudiosos citados como referência, nos proporciona uma visão mais ampla sobre as características do conto. Ambos defendem que o conto narra acontecimentos de interesse humano. Essas narrativas não possuem um compromisso com o evento real, contar histórias sempre reuniu pessoas que transmitiam a seus grupos mitos, ritos e tradições, cada qual com diferentes objetivos, ensinar, distrair, transmitir sua cultura ou história. O conto possui origem na transmissão oral dos fatos e evoluiu para registrar histórias de forma escrita.

Gotlib (1985) evidencia que o caráter ficcional do conto literário, sem compromisso com a verdade, pode naturalmente valer-se da imaginação, costuma ser uma narrativa concisa, objetiva e com poucas personagens, o enredo não é complexo, focado em desenvolver um único conflito, é centrado em apresentar os melhores momentos da ação, enfoca mais o clímax, por meio de ações bem definidas. “Porque são assim construídos [contos], tendem a causar uma *unidade de efeito*, a flagrar *momentos especiais* da vida, favorecendo a *simetria* no uso do repertório dos seus materiais de composição” (p. 82). Logo, cada conto é um caso em particular, devido a suas peculiaridades.

Em Aragão (1985), o conto é definido como uma narrativa em prosa, de pequena extensão, voltada para objetivos bem determinados, sua forma acompanhará o conjunto dos elementos específicos a esse tipo de narrativa. No gênero conto, o enredo se organiza em torno de um único conflito e acompanha o seu desenrolar sem pausas e nem digressões, uma vez que o seu objetivo é levar o leitor ao desfecho com o máximo de tensão e o mínimo de descrição.

Para a autora, a gênese do conto é estabelecida a partir de narrativas religiosas ou de personagens míticos, posteriormente essas narrativas curtas foram sendo enriquecidas com elementos do folclore, fazendo surgir seres fantásticos. Após ser criado e aceito, o conto se expandiu extraordinariamente e passou assim a elaborar suas próprias leis. Quanto à temática, diversos assuntos podem ser

abordados, desde que haja rigor na seleção de seus dados, para que apenas o essencial esteja presente na narrativa.

Na atualidade, o trabalho com conto passou a ser adotado por diversos escritores que abraçaram esse tipo de texto em suas produções. Desse modo, pode-se considerar o conto como uma forma promissora que utiliza uma linguagem simples, acessível e dinâmica, por ser de uma leitura rápida, centra em poucas páginas a arte literária narrativa, com a narração de histórias que podem acontecer na vida das pessoas ou histórias de cunho imaginário. Esse tipo de narrativa tem atraído leitores de diversas classes sociais, bem como de diversas idades, por apresentar uma leitura simples que não exige maiores esforços para sua compreensão, o que o torna um gênero bem aceito.

2.2 AS MÚLTIPLAS FACES DO LETRAMENTO

O conceito de letramento envolve complexidades difíceis de serem contempladas em um conceito único. Estudos revelam que o termo letramento vem sofrendo ressignificações nos últimos tempos, ocasionadas por diversos fatores, dentre os quais, a forma como se apresenta o mundo contemporâneo, com o surgimento e ampliações de novas tecnologias digitais, mudanças relativas à circulação de informações que implicam em novas formas de reflexão sobre letramentos.

O letramento é um termo que provém da palavra inglesa *literacy*, que designa a condição de ser *literate*, ou seja, designa aquele que vive em estado ou condição de saber ler e escrever e que também sabe usar essas habilidades nas diversas situações de acordo com a sua necessidade. Esse fenômeno tem ganhado visibilidade no âmbito nacional e mundial à medida que as práticas sociais de leitura e escrita foram adquirindo visibilidade e importância na vida social ao tornar-se cada vez mais centrado e dependente da escrita.

No Brasil, a palavra letramento foi utilizada pela primeira vez na década de 80, pela pesquisadora Mary Kato, no seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986), seguida posteriormente por outros pesquisadores, como Leda V. Tfouni em *Adultos não alfabetizados: avesso do avesso* (1988), por Kleiman em *Os significados do letramento* (1995), entre outros. A produção de estudos e

pesquisas em nosso país sobre o letramento é ampla e há diversos autores de referência que pesquisam o tema como, Kleiman (1995), Soares (1998) e Rojo (2009), que possuem como referencial os trabalhos de Brian Street (1984), no que se refere às reflexões sobre os letramentos como prática social, considerando a multiplicidade das práticas letradas.

Em seus novos estudos sobre letramento, Street (2014) propõe dois enfoques de letramento: o *modelo autônomo* e o *modelo ideológico*. Há um número bastante expressivo de trabalhos sobre letramento, que recorrem às abordagens autônoma e ideológica. A concepção de *letramento autônomo* de Street (2014) pressupõe que há uma única maneira de conceber o letramento, independentemente do contexto social, visto ser caracterizado pela supremacia da modalidade escrita, constantemente é associado ao progresso, à civilização e à mobilidade social.

O enfoque autônomo refere-se basicamente às habilidades individuais do sujeito, a escrita é entendida como um produto completo em si mesmo, independente do seu contexto de produção. Já a concepção de *letramento ideológico* contrapõe-se ao autônomo e estabelece que as práticas de letramento são sociais e ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade. O enfoque ideológico refere-se às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em geral, o texto escrito faz parte da interação do sujeito com o contexto comunicativo, esse modelo pressupõe práticas de letramento no plural.

Para Street (2014), o letramento como práticas sociais enfatiza a natureza social da leitura e da escrita, reconhecendo a existência de múltiplos letramentos nas práticas letradas. Logo, a escola, como espaço de letramentos múltiplos, deve possibilitar aos alunos participar das diversas práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita em diferentes esferas. Uma vez que mudanças nessas práticas exigem novas perspectivas que contemplem as diversidades que integram o nosso cotidiano, o autor defende o modelo ideológico, porque acredita que o aprendizado da escrita ocorre em práticas concretas e sociais.

Kleiman (1995, p.18-19) acrescenta que “o letramento pode ser definido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” Ou seja, a autora se refere ao letramento como um conjunto de práticas sociais realizadas em sociedade, mas que envolvem a escrita.

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado não-alfabetizado, passando a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, o que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19).

O conceito de letramento referido por Kleiman (1995) como conjunto de práticas sociais considera apenas aquelas que usam a escrita, tornando assim específicas essas práticas sociais, como, por exemplo, ler um livro, assistir a um filme legendado, escrever uma carta ou outras atividades nas quais a escrita seja essencial para a comunicação. Dessa forma, participar de um evento de letramento é interagir socialmente usando a escrita. A autora ainda afirma que

a escola, a mais importante *agência de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo geralmente de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Sendo assim, a escola desconsidera os eventos de letramento praticados pelos estudantes fora de suas dependências, preocupa-se apenas com um aspecto, a alfabetização. O letramento percorrido envolve inúmeros tipos de uso da escrita, já que há muitas práticas sociais que usam a escrita com diversos objetivos para os quais essas práticas podem ser efetivadas nos mais diversos contextos. Por isso, inferimos que o letramento é um fenômeno que está bem além do espaço escolar, pois é muito mais amplo e mostra práticas sociais diferentes.

Kleiman (1995), fundamentada em Brian Street (1984) apresenta duas concepções de letramento dominantes, o modelo autônomo e o modelo ideológico, essas concepções orientam pesquisas e o ensino da escrita. O sistema de ensino na escola apresenta características da abordagem autônoma de letramento, percebe-se que a escola postula essa concepção como modelo dominante, visto que se constitui como o modelo valorizado pela instituição escolar. A escrita é concebida enquanto um produto completo em si, independente do seu contexto de produção, sendo esta invariável, logo o papel da escrita no ambiente escolar, como na interpretação de um texto, de acordo com esse modelo, limita-se apenas à decodificação textual, na qual o sujeito subtrai significado apenas dentro do próprio texto em si.

No que tange o conceito de letramento, Soares (2010, p. 47) faz uma distinção entre os termos alfabetização e letramento, ela afirma que alfabetização é a “Ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” e define também letramento como “Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”, a autora chama a atenção para a diferença entre alfabetizar e letrar e ratifica a importância de se compreender melhor esses termos, que embora distintos, são interdependentes e indissociáveis.

Precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos *alfabetizar* e *letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado* e *letrado*. (SOARES, 2010, p. 47).

Ainda sobre o conceito de letramento, Soares (2010) afirma que ele envolve uma série de sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. Dentre as diversas definições para o termo, estão as duas principais dimensões para o letramento: a dimensão individual e a dimensão social.

Quando o foco é posto na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo *pessoal*, parecendo referir-se, como afirma (Wagner, 1983, p. 5 *apud* Soares, 2010, p. 66), à ‘simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever’. Quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno *cultural*, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita. (SOARES, 2010, p. 66).

Ainda de acordo com a autora, o letramento pode ser entendido como resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, *estado* ou *condição* que um grupo social ou um indivíduo adquire por ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Em outras palavras, para ser considerado letrado é preciso que o indivíduo faça uso competente da escrita e da leitura e responda adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita.

Rojo (2009) afirma que as mudanças ocorridas nas últimas décadas fizeram com que os novos estudos de letramento se voltassem para os letramentos locais ou vernaculares, que possuem origem na vida cotidiana e que são práticas comumente desvalorizadas. Com isso, foram deixados de lado os letramentos dominantes que associados às organizações formais, sempre foram valorizados culturalmente. De acordo com Rojo,

Um dos principais objetivos da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**. (ROJO, 2009, p. 107).

Segundo Street (2014, p.147), “A noção de multiletramentos é crucial para contestar o modelo autônomo.” Ao que tudo indica, é preciso considerar a variedade das práticas letradas que as pessoas usam em cada evento em si, enfatizando a importância que essas variedades possuem na comunicação cotidiana. Logo, todo letramento é aprendido em contextos específicos de um modo particular e as atividades desenvolvidas no âmbito escolar devem despertar a capacidade crítica dos estudantes. Sendo assim, é necessário ampliar as práticas de letramentos que se encontram na escola, bem como o âmbito de seus textos.

Rojo (2009) relata algumas dificuldades conceituais de letramentos múltiplos implicados, conforme a autora:

O conceito de *letramentos múltiplos* é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multissensibilidade ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a *multiculturalidade*, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente. (ROJO, 2009, p. 108-109).

Dessa maneira, as diversas práticas de letramentos são múltiplas e assumem papéis diversos na vida de cada indivíduo e de grupos. Para Soares (2016, p. 80), as

[...] pessoas ocupam lugares sociais diferentes e têm estilos de vida associados a esses lugares enfrentam demandas funcionais completamente diferentes: sexo, idade, residência rural ou urbana, e etnia são, entre outros, fatores que podem determinar a natureza do comportamento letrado.

Ou seja, diversas esferas de circulação articulam-se interpenetrando nas atividades cotidianas, constituindo-se numa forma familiar, um uso até mesmo despercebido, de práticas letradas na organização de seu posicionamento diante de cada evento. Nesta perspectiva, desde o nosso levantar, estamos envolvidos em eventos de letramentos: ao consultar nossa agenda, fazer uma transação bancária pelo celular, assistir TV, postar foto no *facebook* ou mesmo, bater papo pelo *whatsapp*.

O ensino num panorama geral, considerando o enfoque dos letramentos como múltiplos, nos quais o indivíduo cumpre diferentes funções na sociedade, e

cada uma, tem determinados usos de linguagem, precisa-se contemplar as práticas sociais em diferentes contextos. Desse modo, é necessário entender os letramentos no contexto escolar e não escolar, já que os sujeitos estão expostos a diversas situações de uso da leitura e da escrita na sua interação social. Logo, compete à escola trazer tanto a cultura valorizada e dominante, como as culturas locais para serem objetos de estudo e diálogos, como também incluir novas práticas sociais, novos gêneros, a partir de eventos reais, para que assim, o sujeito seja capaz de desenvolver competências básicas de maneira crítica.

2.2.1 Letramento literário

Dentro do campo dos estudos literários, a definição de letramento de Kleiman (1995, p.11) como “Um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder”, aponta para as práticas de letramentos ligadas ao contexto em que estas acontecem. Pois em cada contexto o sujeito desenvolve letramentos de forma específica e de acordo com suas necessidades, e ainda assevera que tais práticas estabelecem relações de identidade e poder entre os envolvidos. Assim, basta pensar nas oportunidades em que as pessoas “não leitoras” são excluídas, já que a leitura é condição essencial para o exercício pleno da cidadania.

Kleiman (1995) apresenta algumas considerações a respeito das práticas de letramento, fundamentadas nos modelos autônomo e ideológico, os quais apresentam concepções distintas demarcadas por relações de poder e autoridade. O modelo autônomo de letramento concebe a escrita como um produto completo independente do contexto de produção e recepção. Esse modelo, é o modelo de letramento dominante no contexto escolar e na sociedade e por ser o modelo valorizado pela escola, é o tipo desenvolvido no letramento literário que ocorre no círculo escolar.

Em contrapartida ao modelo de letramento dominante, o modelo ideológico concebe todas as práticas sociais de escrita, segundo os contextos de produção e de recepção. Ele se contrapõe ao modelo de letramento existente na escola, uma

vez que permite certa flexibilidade no que se refere à compreensão de um texto e considera as relações sociais que envolvem o processo de escrita.

Os enfoques de modelos de letramentos considerados são de fundamental importância para compreensão do conceito de letramento literário, porque apresentam como acontecem as práticas de letramento no contexto escolar, bem como apresentam a concepção de letramento dominante e suas especificidades, pois o conceito de letramento literário, proposto por Zappone (2008), pensa o letramento literário como práticas sociais que envolvem a escrita literária, que possui a ficcionalidade como traço principal. Esse conceito aplicado pela autora amplia a perspectiva de como o ensino da literatura deveria ser encarado no contexto escolar, embora o letramento literário da escola esteja voltado apenas para as especificidades do modelo autônomo de letramento.

A partir dessa definição de letramento literário, compreende-se que suas práticas sociais usam a escrita literária e que há diversas formas de participar de eventos de letramentos, sejam eles valorizados ou não. No caso dos textos literários, a concepção de letramento autônomo é predominante no letramento literário, já que o enfoque da escola consiste em valorizar diversos textos compreendidos e classificados como os dignos de serem lidos, que são os cânones presentes na literatura.

Desse modo, fica evidente que a escola não valoriza outras práticas de leituras literárias realizadas pelo aluno fora dos muros da escola, pois desconsidera a heterogeneidade dos ambientes, dos sujeitos e os inúmeros letramentos existentes. Conforme Rojo (2009, p. 106) há letramentos valorizados, os dominantes, e há os letramentos não valorizados, os vernaculares. “Isso cria uma situação de conflito entre práticas letradas valorizadas e não valorizadas pela escola.”

Subjaz a essa prática, o papel da leitura proposto pela escola está de acordo com o modelo autônomo de letramento e limita-se à decodificação textual, sem ater-se à literalidade do texto, ao mesmo tempo que desconsidera suas especificidades, centra sua autonomia no texto e considera apenas a compreensão ou construção de sentido do texto a partir da sua textualidade. Logo, a preocupação da escola deveria centrar-se em dirigir às várias possibilidades de leitura que o texto pode proporcionar, valorizando as práticas de letramentos que o aluno vivencia, para que assim, a escola possa convergir numa perspectiva de letramento voltada para

aquisição de habilidades, a partir das práticas sociais que o sujeito já realiza, tornando-as significativa.

Com certeza, um dos maiores desafios do professor em relação ao ensino de leitura e escrita esteja em estabelecer um diálogo com o universo do aluno, visto que as práticas de letramentos são múltiplas e ocorrem em contextos sociais específicos e com fins específicos. A literatura tem ocupado um lugar irrelevante nas aulas de língua portuguesa, no ensino fundamental, de modo que seu potencial artístico e discursivo tem sido negligenciado por outras práticas pedagógicas que concebem a literatura para explorar padrões da norma culta da língua, o que é possível perceber mediante a análise do currículo escolar e também do livro didático.

Assim, há uma necessidade de se investir em novas práticas leitoras que possam atender às possibilidades de leitura que o texto literário oferece, de modo que o trabalho com a literatura seja ressignificado na escola, objetivando atrair o aluno a partir das práticas de letramento literário que eles já realizam fora do círculo escolar. Pois ao invés de serem desconsideradas, essas práticas precisam ser valorizadas, uma vez que já fazem parte do contexto social que o aluno está inserido. Além do mais, quando se deseja promover o letramento literário se faz necessário o trabalho com a diversidade de textos, conforme afirma Cosson (2016).

De acordo com Zappone (2008), para que o modelo autônomo de letramento na escola alcance alguma coerência para trabalhar a leitura de textos literários e contribua significativamente para atender a importância que há no ensino de literatura, seria preciso propiciar ao aluno uma instrumentalização para o tipo de leitura pretendida, de maneira que este seja capaz de reconhecer os procedimentos formais e estilísticos segundo os quais os textos literários são compostos, pois sem o conhecimento de tais regras o aluno dificilmente compreenderia o texto e acabaria apenas por aceitar os sentidos já propostos pelas vozes (do professor, da crítica, do livro didático) que organizam as convenções e os códigos dos textos, visto que lhes faltaria instrumentos que lhes proporcionassem a sua compreensão.

Nesta perspectiva, para que não haja um distanciamento entre a escola e o universo do aluno, é necessário fazer um resgate das práticas de letramentos efetivadas por ele em outras esferas. Logo, deve-se considerar os eventos de letramentos que o aluno participa como sendo um ponto de partida para que ele alcance a leitura canônica, pois devemos instrumentalizá-los a realizar a leitura dos

clássicos, já que os letramentos são práticas plurais e a escola precisa reconhecê-los e proporcionar um ensino que contemple sua multiplicidade.

Então para que haja compreensão dessas práticas de letramentos no que concerne à formação do leitor, é preciso valorizá-las e admitir que todo conhecimento de letramento literário é importante, seja ele o letramento dominante, seja ele o letramento vernacular, neste caso o que se espera é que o aluno seja capaz de ler os diferentes tipos de literatura.

A proposta de letramento literário defendida por Cosson (2016, p.12) consiste num “[...] processo de letramento que se faz via textos literários, compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.” É uma concepção que vai além das práticas costumeiras, que ambiciona formar uma comunidade de leitores na escola que paire além de seus muros.

No entendimento do autor, o ensino de literatura, quando almeja promover o letramento literário centra sua prática leitora além da *simples leitura* do texto literário na escola. A nós professores cabe levar o aluno a compreender criticamente a obra, o ensinando a explorar a literatura adequadamente, pois, na verdade, os mecanismos de interpretação que usamos foram em sua maioria aprendidos na escola.

Se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. [...] A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. (COSSON, 2016, p. 29-30).

Os textos literários possuem diversas características estruturais na sua composição, como por exemplo, a linguagem, que a diferencia de textos não literários, visto que a literatura nos é apresentada como um contínuo processo histórico de cultivo de novas escrituras. Assim, como outras artes proporcionam o contato com uma infinidade de experiências do homem, a literatura consegue gerar prazer e emoção no leitor, por meio de uma linguagem aberta, sob a ótica de que tudo é possível em seu âmbito da criação. Ou seja, “A experiência literária não só permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”. (COSSON, 2016, p. 17).

A prática de leitura literária na escola ocupa um lugar irrelevante, seu potencial artístico é negligenciado, uma vez que, ela é concebida como mais um gênero textual a ser ensinado, com o foco centrado em atividades que subsidiam a gramática normativa. A literatura não é vista como objeto diferente dos demais textos que circulam na sociedade, trabalha-se com a escrita literária apenas aceitando os sentidos já construídos sem compreender porque eles são pertinentes. Logo, as leituras realizadas no contexto escolar precisam contemplar outras dimensões que subsidiem questões mais complexas no trabalho com texto, por meio de inferências, conhecimento prévio, novos tipos de textos, entre outros.

O trabalho de leitura, numa perspectiva do letramento literário, objetiva proporcionar uma leitura significativa, com ênfase na comunicação e interação, visto que o mesmo é objeto de diferentes interpretações. Segundo Cosson:

O texto literário é objeto de diferentes interpretações ou modos de leitura que buscam em última instância formar o leitor, seja no sentido mais estreito de treinar uma habilidade ou desenvolver uma competência, seja no sentido mais largo de dar acesso à cultura letrada. (COSSON, 2011, p.3).

Ancorados a essa lógica, o ato de ler configura-se como algo importante e os pais e professores precisam instigar esses sujeitos sobre sua importância. O desenvolvimento da leitura passa por diferentes etapas, da mesma forma que o desenvolvimento humano, e essas diferentes etapas vão criando no aluno o prazer de ler o mundo por meio de suas descobertas e também o faz compreender a leitura literária como parte importante para sua formação pessoal.

Como se percebe, o hábito da leitura é uma atividade essencial para a convivência em sociedade, por isso, a todo momento precisamos dela, seja para nos mantermos informados, seja para a busca do prazer. Diante das diversas modalidades de leitura, a leitura literária é fundamental, pois desperta e discute diferentes valores e oportuniza leituras diversas, já que cada leitor em sua individualidade vai entrelaçando o significado de suas leituras, com as que vão adquirindo ao longo do tempo, de modo que estas contribuam para a sua formação enquanto leitor proficiente.

3 LEITURA, LITERATURA E ESCOLA

3.1 CONCEPÇÃO DE LEITURA

Diversos estudos realizados por pesquisadores acerca da leitura atestam sua importância na sociedade letrada em que vivemos. Dentre as competências culturais existentes, a leitura, possivelmente, constitui-se como a mais valorizada em nosso meio social, sua prática é concebida de maneira positiva e importante, visto que o ato de ler acompanha o desenvolvimento humano e o segue durante toda a vida, articulando-se a outras práticas sociais.

Segundo Lajolo (1999a), um olhar sobre o histórico da leitura em nosso país revela problemas de diversas ordens, que vão desde o descaso com o ensino de língua materna e a leitura, até a formação de professores. Inúmeros são os programas e as ações destinadas a erradicar o analfabetismo em nosso país, que em pleno século XXI ainda é um empecilho. Enquanto países de primeiro mundo tentam universalizar o ensino superior, o Brasil ainda tenta alfabetizar seu povo.

A leitura é essencial em nossa sociedade, pois tudo que fazemos e partilhamos passa pela escrita. Ler é uma forma de interação com o mundo, que torna possível descobertas. Essa interação independe de textos escritos e não deve restringir-se a livros e à escola, tendo em vista que a leitura permite uma ampliação da nossa visão de mundo. Em outras palavras, o ato de ler está relacionado à modalidade escrita, porém vai além dela, já que é uma experiência individual de construção de sentido a partir da relação existente entre autor-texto-leitor e esses diversos sentidos da leitura tornam esta única a cada um que a concebe, uma vez que, cada leitor relaciona sua leitura a seus conhecimentos de mundo.

Dessa forma, a necessidade de incentivo à leitura é muito importante independente do lastro cultural e familiar do aluno, logo, a função da escola é a de instigar diversas leituras, e também de mediar o aluno por meio do professor para o percurso de um caminho não tão fácil que é a formação de leitores. A autora Solé (1998) afirma que um dos objetivos da leitura é ler para aprender, o que nos remete à necessidade de ensinar o aluno a usar a leitura como instrumento de aprendizagem, ou seja, ensiná-lo a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura.

Porém, as ações realizadas na sala de aula enfatizam mais as práticas conteudistas e de análise de trechos de obras literárias, sem ater-se a uma prática de leitura significativa, ou seja, uma prática de leitura que leve o aluno a refletir sobre os textos lidos e a entender o que está posto nas entrelinhas, pois a mera aquisição mecânica da decodificação de palavras deve ser encarada apenas como o primeiro passo para inserir o indivíduo no mundo letrado até que se chegue a uma formação leitora plena e crítica.

Numa perspectiva de trabalho voltada ao ensino de leitura, o texto precisa ocupar um lugar privilegiado na sala de aula. Nesse sentido, Koch e Elias (2012) trazem uma contribuição importante para a compreensão das diversas concepções de leitura que estão relacionadas à concepção de língua, de texto e de sujeito. O foco a ser discorrido será o da interação autor-texto-leitor, pois neste enfoque o leitor é visto como sujeito ativo que, dialogicamente, se constrói e é construído no texto.

Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é pois, 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 vasto conjunto de saberes no interior de um evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2012, p.11).

Essa atividade de leitura e construção de sentidos fica mais evidente para o leitor quando ele utiliza estratégias de leitura para concretizar o processo de produção de sentidos. Segundo Solé (1998), a leitura exige habilidades de decodificação e de aprendizagem de estratégias que contribuem para a compreensão do texto. De acordo ainda com a autora, leitura e escrita aparecem como objetivos prioritários no ensino fundamental e constitui-se um desafio fazer o aluno aprender a ler corretamente.

Ao pensar a leitura na escola, e conseqüentemente, na formação do leitor, discorreremos a respeito de um ensino voltado para práticas sociais, em um contexto de letramento, logo, para que o leitor se envolva na atividade de leitura é necessário que esta seja significativa e que ele se sinta capaz de ler e compreender o texto que tem em mãos. Para Zappone:

A escola é, certamente um lugar privilegiado onde se efetuam práticas de letramentos, mas tais práticas estão muito ligadas a um tipo de letramento, a alfabetização. Se observarmos algumas atividades escolares com leitura e escrita, veremos que elas se voltam, mais especificamente, para o processo

de aquisição de códigos (sejam numéricos ou alfabéticos). A escola tem como uma de suas metas principais o desenvolvimento de capacidades individuais relacionadas ao codificar e decodificar da língua e não volta sua atenção para os modos como essas práticas podem fazer sentido na vida de seus alunos, o que transformaria a leitura e a escrita em atividades muito mais significativas para os estudantes. (ZAPPONE, 2008, p. 50-51).

Atualmente, a leitura é concebida além da mera decodificação dos sinais gráficos aprendidos nas séries iniciais, para uma compreensão efetiva do que se lê, requerendo-se bem mais que o conhecimento dos elementos que constituem o texto, visto que a leitura é uma atividade de produção de sentido complexa. Segundo Koch e Elias (2012, p. 11) “a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o **texto** não é simples produto de codificação de emissor a ser decodificado por um receptor passivo.”

A concepção de leitura voltada para a interação texto-sujeitos é uma atividade na qual o leitor possui um papel de construir os sentidos, por meio da interação, dados os conhecimentos dos sujeitos envolvidos no processo e também os elementos constituintes do texto. As atividades de leitura e escrita concebidas no bojo do interacionismo possuem como alvo a competência discursiva, voltada para o uso da língua em situações concretas, já que a natureza da língua vista por essa ótica é concreta e heterogênea.

Vale reiterar que a leitura é norteada pelos objetivos construídos pelo leitor, pois lemos de maneira diferente os diferentes tipos de leitura, seja para nos informar, seja para nos divertir, ou ainda para realizar trabalhos, entre outros. Como afirmam Koch e Elias (2012, p. 19) “a constante interação entre o conteúdo do texto e o leitor é regulada também pela intenção com que lemos o texto, pelos **objetivos da leitura**.” Ou seja, o modo como a leitura é realizada, a duração de tempo e a atenção, estabelecerão a interação necessária para a construção de sentido do texto.

Na atividade de leitura e produção de sentido, as autoras afirmam que se faz necessário mobilizar vários tipos de conhecimentos, os quais estão acondicionados na memória do leitor, são eles: O conhecimento linguístico; conhecimento enciclopédico (de mundo) e o conhecimento interacional. Esses conhecimentos são condição fundamental para uma maior interação que norteará a atividade de leitura em razão dos sentidos plurais que um mesmo texto possui. No mesmo sentido que Koch e Elias (2012), Cosson (2016, p. 27) afirma que,

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões de mundo entre homens no tempo e no espaço.

Dentre as diversas concepções de leitura existentes, Cosson (2017, p. 36) também adota a que concebe a leitura como um diálogo, pois, “Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto.” O autor ainda destaca a necessidade de combinar esses elementos de leitura que compõe o circuito de leitura, em um processo único e contínuo, tendo em vista que independentemente do ponto de partida dos aportes teóricos a leitura resulta desse processo, no qual um dos elementos (leitor, autor, texto ou contexto) eventualmente constituirá o ponto de partida no processo de construção de sentidos.

3.2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

A aprendizagem do aluno na escola está fundamentada na leitura, porém, para muitos, ela ainda se constitui em um grande obstáculo, dado que, diversos alunos têm dificuldades em compreender o texto escrito. O processo de compreensão ocorre na interação entre sujeitos, logo, não basta apenas realizar a leitura, é preciso que o aluno realize também atividades que possibilitem a criação de condições necessárias para essa interação. Dessa forma, há uma necessidade de se promover um ensino de leitura que permita ao leitor interpretar, e compreender a natureza dos textos.

Segundo Kleiman (1999b), a compreensão de textos envolve inúmeros processos cognitivos, uma vez que o próprio objeto a ser compreendido é complexo. Com isso, acredita-se que todo professor de qualquer disciplina precisa conhecer as características e dimensões do ato de ler para que possam propor atividades mais significativas e coerentes que não limitem o potencial do aluno. O ensino de leitura é algo que compete a cada professor em sua sala de aula, pois formar leitores é uma tarefa que precisa ser trabalhada em equipe.

Para Kleiman (2016), o processamento do texto escrito se inicia nos olhos pela percepção do material escrito e requer o uso de uma série de conhecimentos linguísticos de ordem – lexical, semântica e sintático-semântico – para a

compreensão textual. Essas informações teóricas a respeito do processamento são importantes e necessárias para a escolha de metodologias apropriadas ao ensino de leitura e análise de texto. Então, o professor deve estar atento às dificuldades encontradas pelo aluno, para que mediante seus conhecimentos, atue como mediador da aprendizagem e estabeleça relações de ensino que colaborem no processo de desenvolvimento do leitor.

O aprendizado da leitura é uma atividade complexa que exige uma vasta mobilização de conhecimentos e de estratégias que conduzem à formulação de objetivos prévios a leitura e a elaboração de previsões sobre o texto. Sendo assim, é necessário que se trabalhe com um universo textual amplo e diversificado que permita ao aluno desenvolver habilidades que o capacite a usar seu conhecimento linguístico, textual e de mundo, percebendo, nesse processo, que há relações entre palavras, atitudes e intenções. Nesse sentido, compreender essas habilidades propicia a ampliação da competência do aluno em fazer o uso consciente de seus conhecimentos, o que melhora a capacidade de processamento e também elimina possíveis dificultadores de compreensão.

De acordo com Solé (1998), a atividade de leitura é dirigida pelos objetivos que possuímos para ela, pois para que o leitor se envolva neste processo, é preciso que ele se sinta capaz de compreender o texto que tem em mãos. Além disso, a leitura só será motivadora se o seu conteúdo estiver ligado ao interesse do leitor. Assim, mostrar ao aluno que ele precisa planejar e definir o que quer com o texto é fundamental para seu entendimento e tornará a leitura significativa.

A autora enfatiza que as estratégias de compreensão leitora são procedimentos – conteúdos de ensino – que precisam ser ensinados para a compreensão dos textos. Esses procedimentos que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, não são técnicas prontas e infalíveis, mas estratégias de leitura que estão a serviço da aprendizagem do leitor. Logo são caracterizadas por sua flexibilidade e por envolver na leitura, a presença de objetivos, planejamento de ações e avaliação.

O trabalho com a leitura no âmbito escolar, geralmente inclui leituras em voz alta, seguida posteriormente pela elaboração de perguntas relacionadas ao conteúdo do texto, quando não, a leitura constitui-se apenas um pretexto para ensino de gramática. Na maioria das vezes, o aluno é levado a ler sem ter traçado uma ideia de onde quer chegar, Kleiman (1999b, p. 35) acredita que:

a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente uma leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz a aprendizagem.

Desse modo, é importante que o aluno durante sua escolarização, aprenda a ler com proficiência, porque à medida que avança na escolaridade, a complexidade da leitura aumenta, bem como a diversidade de textos a serem lidos. Nesta ótica, se quisermos formar leitores autônomos que leiam e compreendam textos com diferentes níveis de dificuldades, precisamos ensinar estratégias que os habilitem a usá-las com competência.

A maneira como as estratégias de leitura devem ser ensinadas, precisa permitir ao aluno que escolha e planeje sua leitura de acordo com suas necessidades. Em razão de várias estratégias existentes, é imprescindível que seu ensino não se reduza a apresentar listas de possíveis estratégias, mas que faça com que o aluno saiba utilizá-las adequadamente para a compreensão do texto. Solé (1998,) considera que o ensino da leitura pode e deve acontecer em todas as etapas, sem restringi-lo a uma fase, portanto o professor em cada etapa deve ajudar o aluno a dominar a leitura paulatinamente da mais simples a mais complexa. De acordo com Girotto e Souza (2010, p. 53), o professor precisa

planejar e definir, intencionalmente, atividades cada vez mais complexas para que o leitor possa adquirir autoconfiança, e nesse processo, seja capaz de redefinir para si próprio as operações e ações contidas na atividade de ler, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura.

Corroborando com Solé (1998), Girotto e Souza (2010), afirmam que a leitura deve ser ensinada por se tratar de algo fundamental à formação do sujeito. Desde as séries iniciais o ato de ler precisa ser incentivado, logo, cabe ao professor mediar a relação entre aluno e texto, a fim de que se torne um bom leitor, capaz de estabelecer relações com o que lê de forma compreensiva. Mas para isso, o aluno precisa conhecer explicitamente as estratégias de compreensão leitora, para que possa aplicá-las. Pois a leitura não é algo instintivo que surge espontaneamente no indivíduo, mas sim um processo de aprendizagem contínuo que precisa ser trabalhado na escola.

De acordo com Kleiman (2016), as estratégias de leitura são operações regulares para abordar o texto que podem ser classificadas em Estratégias Cognitivas e Metacognitivas.

As ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação. (KLEIMAN 2016, p. 74).

As ESTRATÉGIAS COGNITIVAS seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura. [...] As estratégias cognitivas são, portanto, operações para o processamento do texto que se apoiam, basicamente, no conhecimento das regras gramaticais [...] e no conhecimento de vocabulário. (KLEIMAN 2016, p. 75 e 100).

Nesse contexto, as estratégias de compreensão leitora são subsídios para a aprendizagem significativa, tendo em vista que a leitura é resultado da construção de sentidos, que podem ser ativados pelo conhecimento de mundo, linguístico e textual. Sendo assim, ensinar o aluno a pensar e a incorporar estratégias confere vez e voz a ele, já que estes devem estabelecer suas leituras de acordo com os objetivos pretendidos.

Giroto e Souza (2010) em *Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem*, trazem como base a Metacognição para discutir o ensino de estratégias de leitura, a luz da teoria Metacognitiva dos norte americanos. Ancoradas nestas reflexões, o foco de sua proposta, “está centrado no conjunto de estratégias de leitura: conexões, inferência, visualização, questionamento, síntese e sumarização” (GIROTO; SOUZA, 2010, p. 47). As autoras propõem ainda que as estratégias sejam ensinadas em oficinas *antes, durante e depois* da leitura. Ambas também defendem que a utilização das estratégias de compreensão leitora contribui para a formação de leitores autônomos, pois no ato de ler o leitor interage com o texto, identificando seus elementos explícitos e implícitos.

De acordo com Solé (1998), as estratégias aparecem integradas no processo de leitura, portanto, não há uma sequência fixa que deve ser seguida para seu ensino, visto que muitas estratégias estão presentes, *antes, durante e depois* da leitura. Em outras palavras, o que deve haver é um planejamento adequado das atividades que estejam voltados à formação do leitor. Giroto e Souza (2010, p. 58), afirmam que:

Os professores, uma vez conscientes acerca do ensino das estratégias de leitura, passam a se perguntar sobre qual ordem devem ensinar as estratégias de leituras. A resposta é que não há uma sequência para esse ensino. Faz-se necessário, inicialmente, ensinar os alunos a pensar sobre as leituras e deixar marcas, pistas, indícios de suas ideias no texto lido. E na sequência, levá-los a perceber como utilizam as estratégias para a compreensão.

Assim, o ensino de estratégias de leitura auxilia o aluno a refletir a respeito do que leu e o instrumentaliza para ter um contato mais profundo com o texto. O leitor precisa de instruções para progredir com a leitura e o professor é o responsável em direcionar tais instruções, estimulando-os a parar e pensar sobre o que leram. Dessa maneira, a escola precisa encorajar o aluno, por meio de atividades reflexivas, que aumentem seu entendimento e que também o motivem a tornar-se um leitor ativo.

3.3 PRÁTICA DE LEITURA NO ÂMBITO ESCOLAR

Durante muito tempo o ensino de leitura nas aulas de língua materna esteve preocupado em transmitir ao aluno competências leitoras superficiais, voltadas para decodificação e extração de informações explícitas do texto. Na escola atual, interpretar textos nas aulas de língua materna é dar condições ao aluno para que leia criticamente, com objetivos específicos e voltados a refletir sobre a própria linguagem. Por isso, um dos objetivos mais importantes da escola é fazer com que o aluno leia corretamente, uma vez que, a leitura constitui-se um objeto de conhecimento e um meio para a aprendizagem.

De acordo com Kleiman (2016) a queixa mais comum ouvida entre professores é “Os meus alunos não gostam de ler”, geralmente, é um dos primeiros comentários feitos ao término de palestras. Infelizmente, a atividade de leitura na sala de aula é uma prática árida e tortuosa e que está longe de ser um exercício prazeroso. Pois, o aluno não gosta de realizar uma atividade da qual não consegue obter sentido, assim, ler na escola não tem proporcionado desempenho significativo para maioria dos alunos. Dessa forma a autora preconiza que,

[...] para maioria, a leitura não é aquela atividade no aconchego do lar, no canto preferido, que nos permite nos isolarmos, sonhar, esquecer, entrar em outros mundos, e que tem suas primeiras associações nas estórias que a nossa mãe nos lia antes de dormir. Pelo contrário, para maioria, as primeiras lembranças dessa atividade são a cópia maçante, até a mão doer, de palavras da família do da, *‘Doi o dedo do Didu’*; a procura cansativa, até os olhos arderem, das palavras com o dígrafo que deverá ser sublinhado

naquele dia; a correria desesperada até o dono do bar que compra jornal aos domingos, para a família achar as palavras com a letra J. Letras, sílabas, dígrafos, encontros consonantais, encontros vocálicos, 'dificuldades' imaginadas e reais substituem o aconchego e o amor para essas crianças, entervando assim o caminho até o prazer. (KLEIMAN, 2016, p. 22-23).

Sendo assim, as concepções equivocadas de texto e leitura que a escola concerne nas práticas de sala de aula constituem-se como uma das causas da desmotivação e desinteresse do aluno pela leitura nas convenções estabelecidas em sala de aula. Tendo em vista que essas percepções difundidas não apresentam uma fundamentação teórica consistente que sustente o seu uso como algo relevante para o ensino de leitura nas escolas. Portanto, essas práticas sustentadas necessitam de um professor que tenha conhecimentos na área específica de leitura e outros mais, para que possa agenciar propostas atualizadas a respeito do ensino de leitura, que de fato, propiciem ao aluno atividades eficientes que contribuam para a motivação e interesse do aluno pela leitura.

Em sua obra, *Como e por que ler* (2001), Bloom enfatiza a importância de se realizar uma boa leitura, ele a considera como um hábito pessoal, e não como uma prática educativa. Para o autor, o “como ler”, possui relação com os motivos e as aplicações da leitura, de maneira que não se pode dissociar o “como” do “por que”, pois lemos por diversas razões. O crítico ainda propõe como uma fórmula de leitura “[...] encontrar algo que nos diga respeito, que possa ser utilizado como base para avaliar, refletir, que pareça ser fruto de sua natureza semelhante à nossa”. (BLOOM, 2001, p.18). Assim, percebe-se que para o desenvolvimento de uma capacidade crítica e reflexiva, é fundamental que o indivíduo encontre sentido para aquilo que se propõe realizar.

Além deste aspecto abordado, Bloom (2001) declara que o prazer da leitura é algo pessoal, não social. Logo, nas atividades que envolvem leitura, há uma série de fatores que interferem na prática leitora em sala de aula, que estão além da ausência de ações motivadoras e atrativas. Há momentos em que a leitura se configura como algo, muitas vezes, fatigante, difícil, e que exigirá esforços para ser compreendida. Sem dúvida, o prazer com a leitura é importante, é pessoal, mas é preciso transcender a outros níveis, que favoreçam a formação de uma bagagem cultural que promova o surgimento de um leitor autêntico, capaz de perceber que ler

envolve inúmeros processos, nem sempre, prazerosos como gostaríamos que fossem, mas que fazem parte da aprendizagem.

A concepção de leitura como instrumento de entretenimento, difundida em propostas de livros literários, pode conduzir a uma compreensão equivocada de que a leitura é apenas um instrumento de deleite e diversão. Embora, a leitura gere prazer no leitor de forma espontânea e pessoal, reduzi-la a esta condição é um equívoco. Segundo Compagnon (2012, p. 54-55), essa visão utilitarista da leitura literária refletiu no ensino da literatura:

A recusa de qualquer outro poder da literatura além da recreação pode ter motivado o conceito degradado da leitura como simples prazer lúdico que se difundiu na escola do fim do século; mas, sobretudo, fazendo do menor uso da literatura uma traição, isso fazia com que doravante se ensinasse não mais se confiar a ela, mas a desconfiar dela como uma armadilha.

Desse modo, o ensino da literatura na escola, precisa concebê-la além do prazer, pois a leitura é uma atividade complexa de produção de sentidos que engloba vários saberes, que nem sempre são agradáveis, mas que nos ajudam a compreender quem somos, logo, restringi-la a uma de suas características é excluir outras vivências que ela poderia nos experimentar.

Cosson (2016) ressalta a questão conteudista no que se refere ao ensino de literatura e afirma que estamos diante da falência do ensino da literatura, enfatizando a maneira inadequada pela qual seu ensino tem sido proposto. Ele ainda ressalta que não basta ler qualquer texto e de qualquer maneira, a leitura literária requer um leque de possibilidades do campo literário e de outros sistemas. O autor defende também a necessidade de partir de leituras mais simples para as mais complexas, para se constituir um leitor crítico.

Há diversas maneiras de selecionar uma obra literária, e que de acordo com Cosson (2016) vão desde a escolha por autores, títulos, assuntos, passando pela organização das obras em catálogos, biblioteca, livrarias e se assim mesmo a dúvida permanecer, as resenhas publicadas são boas opções que podem auxiliar na escolha. Até o livro chegar às mãos dos leitores ele passa por muitas instâncias, como pelo interesse das editoras, prestígio dos autores e outros mais, o que nos mostra que nossas escolhas não são inteiramente livres. O autor ainda acredita que na escola, a escolha da literatura a ser lida também caminha por um crivo que se

inicia com o currículo, passa pela biblioteca (quando a escola possui) e chega ao professor com sua experiência de leitura.

Segundo Cosson (2016), a literatura é constituída por um conjunto de sistemas – *cânone*, *atualidade* e *diversidade* – no qual propõe para a seleção dos textos três critérios, fazendo-os agir de forma simultânea: o primeiro seria a escolha do *cânone*, porque nele está nossa identidade cultural, o segundo seria a *atualidade*, já que o letramento literário irá trabalhar sempre com o atual independente de ser ou não contemporâneo e, por último, o princípio da *diversidade*, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo.

Nessa perspectiva, o agir simultâneo desses critérios permite à escola uma diversidade de textos que, por meio de um processo de leitura apropriado, culminará em atividades enriquecedoras e prazerosas aos sujeitos envolvidos. O autor ainda defende que “A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura.” (COSSON, 2016, p. 34). Logo, a literatura não pode ser reduzida ao sistema canônico, de modo, que ela precisa é ser contemplada nas suas diversas manifestações literárias.

Abreu (2006) também reconhece a importância de se garantir espaço à diversidade de textos na escola, não apenas aos textos canônicos, visto que eles constituem apenas um dos tipos que a escola deve oferecer ao aluno. Ela ressalta que:

os livros preferidos pelos alunos podem (e devem) ser lidos e discutidos em classe, levando-se em conta os objetivos com que foram produzidos, os gêneros de escritos a que pertencem, seu funcionamento textual. Estes livros podem ser comparados a textos eruditos, não para mostrar como os últimos são superiores aos primeiros, mas para entender e analisar como diferentes grupos culturais lidam e lidaram com questões semelhantes ao longo do tempo. (ABREU, 2006, p.111).

Percebe-se que a literatura é um bem comum que precisa ser vivenciada por todos, independentemente de ser ou não erudita, não há obras inferiores ou superiores, na verdade, elas são apenas diferentes, pois, cada grupo cultural possui critérios próprios de avaliação para examinar suas produções. Assim, valorizar as leituras preferidas dos alunos é importante e constitui-se também no ponto de partida para novas leituras que talvez ele ainda não conheça ou de que ainda não tenha se apropriado.

Ancorados nestas reflexões, o êxito para o trabalho com a leitura literária depende de inúmeros fatores como: a seleção de obras adequadas ao nível de conhecimento do leitor; do uso de estratégias de leitura que conduzam o aluno ao letramento literário e também da adoção de nova postura, pelo professor, no trabalho com a literatura. Ou seja, é preciso que haja uma escolarização correta da literatura e que a escola reveja suas práticas de ensino, já que ela é a instituição legítima a quem compete a formação de leitores.

3.3.1 Relações entre literatura e escola

Ao longo da história, a literatura tem sido usada como matéria educativa para formar culturalmente o povo, desde a Grécia antiga, como se revelou na *Poética* de Aristóteles, o princípio de educar o indivíduo moral e socialmente, por meio das tragédias gregas, fez com que os textos literários se transformassem em prática escolar. Cosson (2016) reitera que o ensino da literatura também serve para ensinar a ler e escrever, pois já era usada como matéria de formação em diferentes culturas, assim como na escola atual.

A presença da literatura na escola nos níveis fundamental e médio apresenta contornos diversos a respeito do que vem a ser literatura. Cosson (2016, p.22) afirma que:

O conteúdo da disciplina Literatura passa a ser as canções populares, as crônicas, os filmes, os seriados de TV e outros produtos culturais, com a justificativa de que em um mundo onde a imagem e a voz se fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há por que insistir na leitura de textos literários.

No cenário descrito, vivemos uma situação difícil quando o assunto é literatura, no geral ela é tratada como um saber dispensável, que diante da cultura contemporânea está desatualizado. A literatura está sendo abordada de maneira descuidada, raramente são realizadas leituras de textos integrais, tendo em vista que há uma preocupação muito grande com o conteúdo programático, com experiências de leituras de qualquer texto ou, quando não, somente com a leitura literária sem muito compromisso, sem uma organização prévia segundo objetivos para formação do leitor, esquecendo, desse modo, que é competência da escola ensinar o aluno a explorar a literatura adequadamente.

Em Candido (2011), a literatura claramente aparece como um direito universal do homem, em todas as épocas. Segundo o autor, em nossa sociedade:

a literatura tem sido instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2011, p. 177).

Em decorrência da importância do objeto literário como é retratado pelo referido autor, o ensino de literatura deveria ser configurado como algo indispensável para a sociedade e para formação do leitor, uma vez que essa é uma de suas tarefas primordiais, principalmente quando observada pela ótica de que o texto literário precisa ser sentido, explorado como objeto de apreciação estética, e também como algo que transmite valores sociais considerados essenciais. No entanto, há uma necessidade de se pensar que postura o ensino de literatura precisa assumir na escola, para que não seja apenas a de leitura de textos literários, mas sim pensar em propósitos para sua leitura. Pois, sabemos que os referidos objetos, geralmente, nem são lidos.

A literatura possui textos que apresentam características estruturais como a linguagem, que os diferenciam de textos não literários. Ela ainda nos é apresentada como um contínuo processo histórico e sua presença proporciona uma infinidade de experiências ao homem, além de conseguir gerar também prazer e emoção ao leitor já que tudo é possível no âmbito da criação. Candido (2011, p. 177) afirma que a literatura se constitui como “fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade”. Então percebemos a obra literária com seu caráter humanizador que permite uma organização melhor da mente, das emoções e que até mesmo contribui para ampliação de uma nova visão de mundo.

A literatura é carregada de significados e possibilidades de leitura, conduz o leitor a mundos imaginários, proporcionando prazer ao leitor. Para Antunes (2009, p. 200), “Ler textos literários possibilita-nos o contato com a arte da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho, expressos por um jeito de falar tão singular”. Dessa maneira, o leitor por meio da imaginação, é levado a aprender e sentir a realidade de forma diferente, ampliando sua criticidade o que é imprescindível para sua formação leitora.

Antunes (2009) e Cosson (2016) partilham da mesma ideia no que concerne à garantia de condições adequadas para que o leitor, no ambiente escolar, se aproprie das competências necessárias que o permitam explorar o texto na sua amplitude. Cosson (2016) ressalta, ainda, a necessidade da escolarização adequada da literatura, pois é preciso rever as práticas no ensino da literatura nas escolas. O estímulo à leitura literária é essencial para formação leitora, assim, o uso de estratégias adequadas implica um meio de favorecer a promoção do gosto pela leitura.

Segundo Cosson (2017), a leitura encontra na literatura um campo ideal para seu desenvolvimento, uma vez que ela permite o acesso a uma diversidade de textos. Logo, essa pluralidade propicia também diversos modos de ler, pois a literatura engloba numerosas possibilidades de discursos, o que permite ao leitor ajustar sua leitura de acordo com seu interesse ou mesmo de acordo com sua capacidade de compreensão.

O hábito da leitura, juntamente com as trocas de informações em meio a textos leva-nos a atribuição de significados e estabelece relações importantes com o que está a nossa volta. Cosson (2017) levanta uma série de questionamentos a respeito de como desenvolver a nossa capacidade leitora, e afirma que a desenvolvemos, “lendo”, e não lendo qualquer texto e de qualquer modo, mas lendo de maneira “formativa”, ou seja, uma leitura que leve em consideração diferentes tipos de textos, bem como os diversos modos em que a leitura possa ser realizada, que esteja relacionado a leituras desafiadoras, que responda a uma demanda específica, que o leitor avalie o que lê e que leia para aprender, para que, assim, torne-se um leitor maduro.

Aprimorar a competência leitora, certamente, é uma tarefa essencial que a escola precisa priorizar e compete a ela esse papel. Antunes (2016, p. 201) enfatiza que o ato de ler não nos é uma habilidade inata, logo não nascemos já com o gosto pela leitura, na verdade precisamos desenvolvê-lo. “O gosto por ler literatura é aprendido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido”. Entretanto, o que se percebe é que a escola não tem valorizado a leitura literária, dado que a concepção de leitura que guia o ensino de literatura é a de leitura como decodificação.

A importância da leitura literária tem sido intensificada no cenário educacional, Compagnon (2012, p. 56) traz algumas reflexões a respeito do porquê se estudar

literatura em nossos dias. O autor sai em defesa da literatura na escola e afirma que “é tempo de se fazer novamente o elogio da literatura, de protegê-la da depreciação na escola e no mundo”. Uma vez que, esta pode ensinar muito ao homem, atribuir-lhe valores, autonomia e também pode ser utilizada com finalidades diversas.

O referido autor, assim como Antônio Candido, partilham da mesma ideia da função humanizadora da literatura. Segundo Candido (2011, p.182), “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” Compagnon (2012, p. 60) acredita que:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos.

Dessa forma, inúmeros são os motivos para estudar literatura, muitos são seus efeitos, e ao professor compete a tarefa de apresentá-la ao aluno, visto ser relevante seu papel de mediador, como aquele que mostra ao aluno o caminho até a literatura. Bloom (2001, p.17) afirma que “uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal.” Assim, lemos por várias razões e ler literatura nos transmite muitas experiências válidas e também contribui para o desenvolvimento de nossa capacidade de formar opiniões críticas.

Dentre as diversas questões a respeito do ensino de literatura, sobre seu poder de alcance, Todorov (2016) aponta que o perigo que ronda a literatura está na forma como ela tem sido concebida nas escolas e universidades. O seu ensino na educação básica compõe-se de teorias ou história literária, o que tem feito a literatura perder espaço na sociedade atual. Com isso, o aluno ao longo de sua formação possui pouco ou quase nada de contato com a leitura de obras literárias, quando, na verdade, essas leituras deveriam ocupar o centro do processo educacional.

Em nossa sociedade, a literatura vem perdendo seu espaço, fato esse motivado pela forma como ela vem sendo tratada, não como fonte de conhecimento sobre o homem, mas, sobretudo, como pretexto de teorias literárias e historiografias. Conforme Todorov (2016) os programas atuais não estão pautados no “ensino do

objeto”, mas sim, no “estudo da disciplina”, ensinando teorias a cerca da obra, que não favorecessem ao aluno melhor compreender o homem e o mundo.

Nesta perspectiva, ressalta-se que é importante aprender fatos da história literária, técnicas e métodos de análise, desde que continuem sendo “meios” complementares que auxiliem o leitor no alcance do seu objetivo e não passem a ser o “fim”, que por sua vez, deve ser o sentido construído pelo leitor no contato com a obra, como o referido autor defende. Na verdade, há uma inversão entre meio e fim, de maneira que o primeiro acaba transformando-se na finalidade do ensino de literatura.

Em meio a inúmeros questionamentos, a leitura literária é uma experiência que não deve ser negligenciada, pois a literatura tem um papel importante, nos aproxima de outras pessoas, contribui para a compreensão do mundo, nos ajudando a viver. Conforme Todorov (2016, p. 92-93), “Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano.” Então, fica evidente que o leitor de literatura possui como objeto a “própria condição humana”, o que melhor contribui para o aprimoramento e reflexões do ser humano.

3.4 PROFESSOR E A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Na proposta de letramento literário, o professor possui um papel fundamental na formação do leitor, pois é o mediador no processo de ensino e aprendizagem na escola. O professor ainda deve gostar de ler e precisa estar familiarizado com diferentes leituras e literaturas. À família também compete a responsabilidade em contribuir com essa formação por meio de incentivos, de exemplos e até na compra de livros. No entanto, a maioria desses incentivos acabam ficando só na fala. Segundo Azevedo (2004, p. 38)

Infelizmente, não poucas crianças têm contato com adultos – pais, professores e outros – que recomendam a leitura, falam dos livros e autores ‘Clássicos’, mas, na verdade, não são leitores e nem se interessam pela literatura.

Dentro dessa ótica, surgem alguns questionamentos sobre como instruir o aluno a obter prazer mediante a leitura de um texto quando muitos professores não sabem o que isso significa, já que sabemos que grande parte é desprovida do hábito

de leitura, exercício esse tão essencial à prática docente. Para ser um agente formador de leitores, o professor deve ser invariavelmente leitor.

Conforme Silva (2009a, p. 23), “O cerne do desenvolvimento da identidade de um professor é, sem dúvida, a leitura. Para ele, a leitura constitui, além de instrumento e/ou prática, uma ‘forma de ser e de existir’.” Nesta proporção, fica evidente a impossibilidade do docente dissociar seu exercício profissional da sua premissa de leitor. Logo, o “Professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode nem se deve desatar.” Em outros termos, uma prática docente eficaz deve ser regada constantemente pela leitura, para que haja fortalecimento em suas bases.

A prática de leitura literária com o advento das transformações ocorridas passou a figurar uma entre outras existentes no mundo contemporâneo. A literatura vive uma época de desvalorização e foi gradativamente perdendo espaço em decorrência de diversos fatores, que passam pela trajetória escolar, por mudanças no sistema de ensino, até por demandas sociais e culturais.

O aparecimento de tecnologias digitais contribuíram também, para a diversificação dos objetos de leitura e provocou transformações, no papel da literatura em interface com o mundo moderno, o que fez surgir a necessidade da escola responder a essas novas demandas de leituras provenientes da tecnologia, para que se ajuste o lugar da literatura no processo de ensino e aprendizagem.

Os estudos literários não têm participado, efetivamente, da formação intelectual do indivíduo, fato este, evidenciado quando se percebe a precária formação literária dos alunos do curso de Letras, que adentram as universidades com um repertório reduzido de leitura e uma noção vaga a respeito do texto literário. Todorov (2016) questiona a esse respeito, a necessidade de se restabelecer o lugar da teoria.

Estaria eu sugerindo que o ensino da disciplina deve se apagar inteiramente em prol do ensino das obras? Não, mas que cada um deve encontrar o lugar que lhe convém. No ensino superior, é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos. (TODOROV, 2016, p. 41).

Os impasses que os professores percorrem durante sua trajetória, são reflexos também, da maneira como conceberam seus estudos literários, pois antes

de tornarem-se professores, vivenciaram experiências que os influenciaram. Dessa forma, é evidente que a formação inicial do professor, nos cursos de licenciatura, não tem conseguido superar as deficiências herdadas da educação básica, havendo assim, a necessidade de proporcionar ao docente, constante formação continuada que o auxilie, efetivamente, nos impasses que permeiam o ensino de literatura nas escolas.

O trabalho do docente, dissociado da prática de leitura, limita a atuação do professor. De acordo com Silva (2009a, p. 26), “[...] a docência não é um dom, mas um ofício constituído através de um processo formativo que envolve um percurso pessoal e profissional de vida. Um percurso que é dinâmico, contínuo e progressivo.” Assim, frisamos a importância do professor realizar leituras significativas, que promovam novos olhares, em razão de ser evidente que muitas obras lidas possuem teorias desconhecidas, que não enriquecem a experiência docente e também não o levam a desenvolver criticidade e coerência para tomar suas decisões pedagógicas.

Diante do panorama apresentado a respeito da formação profissional do professor, é preciso lembrar que ele é um elo frágil de um sistema que está atrelado por outras ações e também por uma série de recursos materiais e humanos. Suas condições de trabalho são depreciativas, o salário é baixo, as políticas educacionais são falhas. Enfim, ante esse quadro, como se pode esperar uma prática docente com vastas experiências de leitura, quando falta infraestrutura adequada, tempo para realizar leituras, recurso para compra de livros e formação docente eficaz?

Mas mesmo frente a tantos obstáculos alguns docentes, por meio de esforço pessoal, têm buscado aperfeiçoamento, já que faz parte do magistério a aprendizagem constante. Apesar dos inúmeros problemas que envolvem o ensino e aprendizagem, costuma recair sobre o professor as maiores cobranças e até mesmo, a responsabilidade pelos infortúnios que envolvem o ensino na escola.

Formar bons leitores revela-se como um caminho longo e de investimentos diante dos apelos que desviem esse objetivo, a escola é a principal agência de letramento e a instituição autorizada e legitimada pela sociedade letrada, suas práticas de letramento necessitam alcançar os estudantes de maneira significativa. Embora a escola valorize apenas o modelo de letramento autônomo em detrimento de outros existentes, a leitura precisa fazer parte da vida do estudante segundo as suas necessidades e interesses. A educação, de acordo com o modelo consumista da sociedade, faz o aluno procurar respostas prontas, sem confrontar ideias, e a

literatura contribui para a quebra dessas ideias prontas ao promover questionamentos e outras possibilidades de leituras e reflexões.

Neste âmbito, uma das principais funções da escola é formar leitores literários, pois, muitas vezes, esta é a única fonte de contato com o texto literário que alguns alunos possuem. Logo, nosso compromisso enquanto professores é o de contribuir com propostas de atividades que trabalhem a leitura e a escrita, focadas em práticas de letramentos que se realizam nas diversas esferas sociais, valorizando as experiências que os alunos trazem do seu meio cultural e social, para que, desse modo, possamos promover práticas significativas de aprendizagem, que não agenciem atividades fragmentadas e descontextualizadas, mas sim valorizem os letramentos praticados pelo aluno fora do ambiente escolar.

Certamente, o texto constitui-se como o intermediário entre o sujeito e o mundo, e a aprendizagem da leitura e da escrita internaliza diferentes experiências acumuladas com a linguagem, já que ler e escrever possibilita ao aluno assimilar os valores de uma sociedade. Detentora de um caráter social, a leitura possui sua importância enquanto mediadora do eu com o mundo, assim a formação significativa do leitor não envolve somente uma possível crise de leitura que nos cerca, mas também o ato de ler que envolve uma possível organização da sociedade.

De tal modo, faz-se necessário rever as metodologias aplicadas nesse contexto, tendo em vista a importância de instrumentalizar o aluno a realizar as leituras, de maneira que este seja habilitado a reconhecer os procedimentos formais e estilísticos que compõem o texto literário e que também permitam uma leitura prazerosa. Cosson (2016) defende que há uma escolarização inadequada da literatura nas escolas, com o foco em atividades que não proporcionam desenvolvimento do letramento literário e que acabam por descaracterizá-la. A esse respeito Soares (2011, p, 22) afirma que:

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

Essa escolarização inadequada do ensino de literatura tem feito o letramento literário enfrentar dificuldades para se efetivar no ambiente escolar, o que tem gerado resistência ou aversão à leitura. Segundo Soares (2009), essa prática é

bastante presente nos manuais didáticos, privilegiam exercício de textos literários para mera localização de informações de metalinguagem, e também, fazem o uso de fragmentos de textos, sem que estes apresentem textualidade, logo, esses fragmentos de narrativa são quase sempre pseudotexto, que apresentam uma ou outra parte da sequência narrativa.

De acordo com essas ponderações a respeito da concretização do letramento literário, percebe-se que a educação literária não tem se revertido em práticas escolares empenhadas na formação de leitores. O papel incerto que o ensino da literatura ocupa no currículo escolar relaciona-se com seu declínio como bem cultural. Com isso, fica evidente que muitos dos obstáculos para seu ensino estão condicionados a vários fatores, como, por exemplo, a falta de uma infraestrutura propícia que facilite a aprendizagem nas escolas.

Finalmente, para que se efetive a formação de leitores na escola é preciso haver uma valorização do que o aluno já possui como sendo suas práticas de letramento efetuadas fora do contexto escolar. No que se refere ao ensino, é preciso haver uma mudança nas metodologias aplicadas pela escola, uma escolarização adequada no ensino de literatura, que permita ao aluno a construção de novos sentidos, bem como a exploração das suas potencialidades.

É preciso, ainda, haver a valorização do professor, oferecendo a classe melhores condições de ensino, formação continuada para aperfeiçoamento da sua prática pedagógica, salários dignos e uma infraestrutura condigna que facilite sua atuação em sala de aula. Assim, teremos oportunidade de ter um ensino que, de fato, estimule a prática de leitura literária, de maneira prazerosa, que seja capaz de trilhar o aluno para um possível caminho que o torne um sujeito leitor.

3.4.1 Literatura na sala de aula

As reflexões a respeito das relações entre literatura e escola nos mostram, claramente, as práticas correntes que fazem do texto o pretexto para obtenção de outros saberes. Nesse âmbito, faz-se necessário propor novas alternativas para o modelo de leitura literária em vigor nas salas de aula, para que haja então uma mudança significativa deste cenário. Nesta ótica, é preciso considerar também os avanços teóricos que refletem sobre o ensino de literatura, pois, uma correta mediação torna-se primordial para que a leitura literária seja concretizada. Dessa

forma, pautamos nossa proposta nos pressupostos do Letramento Literário como uma alternativa e sugestão de trabalho mais apropriado com a literatura.

O letramento literário exige da escola um tratamento diferenciado, que vai além da leitura de textos literários e enfatize a experiência com a literatura, ou seja, “uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103). Enquanto professores, acreditamos que a escola precisa investir em uma escolarização adequada para que o ensino de literatura seja efetivado. Conforme Soares (2011, p. 25) uma escolarização adequada seria “aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e as atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar.”

Segundo Paulino e Cosson (2009), para efetivação do letramento literário há uma necessidade de contato direto e constante com o texto literário, cabendo à escola e ao professor a disponibilização de meios necessários para que esse contato se consolide. Nesse sentido, os autores afirmam que:

[...] a escola precisa oferecer biblioteca com acervo literário incentivador, banco de textos, de leitura ou, pelo menos uma estante em sala de aula onde o aluno possa manusear obras literárias. Também o ensino de literatura deve dispor de um espaço curricular, seja dentro da disciplina de língua, seja como disciplina à parte, com atividades sistematizadas e contínuas envolvendo os textos literários que devem ser desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74).

No processo de escolarização, o professor precisa estar alerta a muitas questões, pois, de acordo com Soares (2011), há várias instâncias de escolarização da literatura, como: a biblioteca escolar, que determina o local, tempo e o que se deve ler; a leitura de livros de literatura nas aulas de português, que se configura como tarefa ou dever escolar e por último, os fragmentos de textos, que são utilizados para leituras e interpretação nas aulas. Tais práticas, geralmente, culminam numa escolarização inadequada do ensino de literatura, que acaba por afastar e gerar, no aluno, uma aversão à leitura.

Quanto à leitura e estudo do texto literário, é preciso privilegiar os integrais em seus suportes originais, visto que ler diretamente no livro de literatura proporciona ao aluno uma relação direta com o objeto livro, com os elementos que o compõe, como, a capa, contracapa, ilustrações, o que difere da leitura feita em outros suportes. Outro cuidado que devemos ter é com os textos escolhidos de

manuais didáticos, já que muitos trazem fragmentos incoerentes que não possuem elementos de textualidade que caracterizem um texto, ou seja, são apenas uma sequência de frases soltas, na verdade, pseudotextos que, muitas vezes, são utilizados apenas para ensinar gramática, ignorando possíveis atividades de leitura.

O processo de formação do leitor literário considera essencial o acompanhamento da leitura. Portanto, mesmo aprendendo a ler, o aluno não se converte necessariamente em um leitor. A esse respeito, Zilberman (2009, p.30) afirma que se a escola “cumprir sua tarefa de modo integral, transforma o indivíduo habilitado à leitura em um leitor; se não o fizer, arrisca-se a alcançar o efeito inverso, levando o aluno a afastar-se de qualquer leitura.” Nesse aspecto, a leitura é uma aptidão que não depende unicamente da capacidade de decodificação do leitor, mas que “só se complementa na companhia do texto que demanda seu exercício”.

A escola possui a incumbência de contribuir para o letramento literário. Cosson (2016) sugere o trabalho com a literatura em duas sequências exemplares: a *sequência básica* e a *sequência expandida*, as quais correspondem à sistematização de atividades, seguindo pressupostos teóricos e metodológicos, a serem desenvolvidos nas aulas de literatura mediadas pelo professor. Essas etapas que compõem as sequências para se concretizarem, demandam um processo de ensino específico que somente a simples leitura de texto não consegue efetivar.

No que concerne à formação de um leitor ativo, Solé (1998) enfatiza a importância do professor nesse processo, e o que deve ser levado em conta na sua instrução, tendo em vista que, as estratégias precisam ser ensinadas para que resulte em leitores autônomos.

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

Nessa perspectiva, o ensino de estratégias deve estar baseado na participação conjunta de professor e aluno. Pois a aprendizagem de leitura requer uma intervenção dirigida, com apoio e incentivo proporcionados pelo professor, para constituição de um leitor consciente do seu papel produtivo.

O letramento literário, conforme Paulino e Cosson (2009, p. 67), é um estado permanente de transformação que “[...] não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa.” Por isso, ressaltamos que as leituras realizadas pelo leitor serão únicas, pois não há leituras iguais para o mesmo texto, de maneira que os significados dependem do que está escrito e dos interesses que o movem no ato da leitura. Logo, o indivíduo no decorrer do tempo, passa por transformações em diferentes âmbitos, tendo em vista que somos construídos pelos muitos textos que compõem nosso repertório cultural e que nos oportunizam vivenciar outras experiências, sendo nós mesmos.

Dessa forma, o trabalho com textos literários na escola deve acontecer de forma planejada, com objetivos estabelecidos, uma vez que, não basta o contato com textos diversos, é preciso preparar o aluno para recebê-los. Ao professor, compete estar fundamentado com subsídios teóricos que direcionem sua prática pedagógica para o ensino da literatura. Nesse sentido, promover o letramento literário, requer o interesse de professores de língua portuguesa para uma mediação eficaz que conduza a formação de leitores ativos e críticos.

4 ENSINO DA LITERATURA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos nossa pesquisa, explicitando as bases metodológicas que nos deram suporte. Discorreremos sobre a descrição da proposta interventiva, posteriormente, descrevemos a contextualização da pesquisa, em seguida, abordaremos os procedimentos metodológicos utilizados para a análise dos dados obtidos.

4.1 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA INTERVENTIVA

Esta proposta de intervenção é voltada para a formação de leitores no ensino fundamental II e propõe novas alternativas para abordagem do ensino de literatura que viabilize desenvolver o gosto pela leitura literária, como – leitura de obras integrais, outras relações com a linguagem, diferente das propostas dos livros didáticos e das práticas tradicionais desenvolvidas pela escola.

Após as reflexões sobre a constituição do sujeito leitor e as abordagens do ambiente escolar, pretendemos viabilizar um diálogo entre teoria e prática. Nesta perspectiva, partimos de uma concepção interacional que concebe a leitura como uma atividade interativa que envolve a relação autor-texto-leitor. Por isso, pensamos em um trabalho com textos literários, a partir de obras integrais, que não sirvam de pretexto para o estudo de questões gramaticais, sem segregar a experiência da leitura literária a algo prazeroso.

Discorrida na fundamentação teórica, a contribuição do texto literário é parte importante na formação do leitor autônomo, assim, optamos por trabalhar com o gênero conto. Nesse sentido, buscaremos estimular o aluno à leitura, motivando-o durante as etapas do processo a: reconhecer características, identificar elementos textuais, fazer inferências, comparar, relacionar textos, de modo que ele possa tornar-se um sujeito crítico e reflexivo.

Nesta proposta, o método adotado foi a *pesquisa-ação*, que é um tipo de pesquisa qualitativa em que há uma interação entre pesquisadores e objetos na situação investigada. Thiollent (2011, p. 20) define a pesquisa-ação como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes

representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação é uma forma participativa e diferente da pesquisa convencional que busca uma relação entre teoria e a aplicação prática, visto que ela surge da necessidade de superar as lacunas existentes entre ambas. Logo, esse método compreende uma intervenção direta do pesquisador na realidade a qual se encontra inserido, pois supõe uma forma de ação planejada em que seus participantes desempenham um papel ativo.

De acordo com Thiollent (2011, p. 28) a pesquisa-ação não é só ação e participação é uma modalidade em que “[...] é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas.” A prática dessa pesquisa exige que o professor busque conhecimentos para melhorar sua prática, o que implica diretamente no seu crescimento profissional, que de certa forma aprimora o ensino e conseqüentemente a aprendizagem do aluno.

Nesse âmbito, escolhemos utilizar esse método, porque havia uma intenção de modificar positivamente o sujeito, bem como promover a produção de conhecimentos. Essa estratégia metodológica é realizada em meio ao diálogo e confiança que há entre os envolvidos, o que possibilita trocas de experiências. É um procedimento que além de identificar o problema, busca solucioná-lo a partir de um processo interventivo.

Considerando que essa modalidade propicia a participação dos sujeitos envolvidos, utilizamos para coleta de dados e avaliação instrumentos como, questionários fechados (aplicados no início e no final da pesquisa) e a observação participante. Segundo Thiollent (2015) o planejamento das etapas e organização da pesquisa-ação é flexível, podendo uma eventual etapa ser acrescida ou retirada de acordo com a necessidade.

Acreditamos na importância desta proposta para o desenvolvimento do aluno, uma vez que surgiu da necessidade de ajudá-lo a superar suas dificuldades de leitura, principalmente a leitura literária. Para tanto, propõe-se um ensino voltado a apontar caminhos que propiciem uma mudança significativa no ensino de literatura na educação básica, objetivando promover o gosto pela leitura, bem como a formação do aluno em um efetivo leitor.

No processo de formação do leitor é importante o envolvimento da família e da escola, assim, é necessário que ambas estejam envolvidas nessa disseminação, pois se confia que, por meio do envolvimento com a comunidade escolar, se alcançará um bom desempenho nas atividades de leitura.

Além do mais, promover o desenvolvimento da capacidade leitora do aluno, certamente constitui-se como um dos objetivos mais ousados do professor de Língua Portuguesa, tendo em vista que numa sociedade marcada pelo uso das tecnologias, há inúmeros atrativos tecnológicos que se configuram como ferramentas de interação, informação e entretenimento para o aluno.

No entanto, é possível que a instituição escola desenvolva práticas que façam uso de livros e obras integrais que possibilitem o acesso à cultura letrada, promovendo a transmissão de conhecimentos, para que, dessa forma, o aluno possa fazer o uso consciente das diversas possibilidades de interação a sua volta.

Acreditamos também que uma postura crítica e aberta do professor em trabalhar com diferentes tipos de textos que circulam socialmente, ficcionais ou não, é um cerne muito importante. Assim, destaca-se nesta proposta interventiva a importância do trabalho com *contos literários*, um gênero que facilita a formação do sujeito cidadão, na medida em que funciona como fonte de informação e também estimula e oferece ao aluno a possibilidade de leituras plurais, levando-o a interrogar-se, sobre si e sobre o mundo, e também permite uma fruição da dimensão lúdica da linguagem.

Percebemos ainda que a leitura dos textos literários (contos) proporciona determinados efeitos sensoriais em quem lê, além do mais, esses textos não possuem compromisso imediato com a realidade e carregam uma linguagem repleta de significações, permitindo o despertar do prazer pela leitura da literatura de forma curiosa, compreensiva e como parte integrante do mundo, por isso é necessidade possibilitar ao aluno oportunidades, em posse de saberes que possam ser empregados e utilizados em sua vida de maneira significativa.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

4.2.1 Identificação

Esta proposta interventiva foi desenvolvida na disciplina de Língua Portuguesa, na turma do 9º ano A do Ensino Fundamental da Escola Deuzuita Melo

de Albuquerque, instituição que integra a rede pública municipal de Marabá, estado do Pará. A escola referida está localizada na Avenida dos Gaviões, S/N, Quadra Especial, Bairro Laranjeiras, CEP 68501-160.

4.2.2 Caracterização do campo da pesquisa¹

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Deuzuita Melo de Albuquerque, fundada em 05 de abril de 1984, recebeu esse nome em homenagem a uma professora da rede de ensino, que tinha falecido há um ano e que muito havia contribuído para a educação do município, prontamente aceito pela SEDUC, passou a ser o nome desta instituição.

A escola atende o Ensino Fundamental II, com turmas de 6º ao 9º ano, funcionando em dois turnos, matutino e vespertino. É uma escola construída há 34 (trinta e quatro) anos, cuja estrutura física é relativamente boa. A escola foi recentemente reformada, no ano de 2016, reforma na qual recebeu retalhamento, nova pintura e consertos em geral. Nesta reforma aconteceu um avanço importante, há bastante tempo reivindicado, que foi a climatização das salas de aula, assim como das demais dependências da escola. Neste mesmo ano a escola encerrou suas atividades noturnas, ou seja, a Educação de Jovens e Adultos – EJA – deixou de funcionar neste estabelecimento.

Atualmente a escola é composta por 10 (dez) salas de aula, 01 (um) laboratório de informática, que também é usado como sala de vídeo, 01 (uma) sala de leitura, 01 (uma) sala de professores, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) sala de coordenação pedagógica, 01 (uma) sala de direção, 05 (cinco) banheiros, sendo 03 (três) para os alunos e 02 (dois) para os demais funcionários, 01 (um) refeitório, 01 (um) pátio com jardim e 01 (um) ginásio poliesportivo.

O quadro de funcionários é comportado por 46 (quarenta e seis) servidores: 21 (vinte e um) professores, 01 (uma) diretora, 01 (um) vice-diretor, 01 (uma) coordenadora pedagógica, 01 (uma) orientadora educacional, 01 (um) secretário e mais 18 (dezoito) colaboradores de apoio (agentes de portaria, auxiliares de secretaria, merendeiras e serventes). Esses servidores atendem uma clientela de 744 alunos regularmente matriculados e distribuídos em dois turnos, matutino e vespertino.

¹ Informações fornecidas pelos componentes da gestão, secretaria escolar e pelo PPP da escola.

Na instituição não há atendimento educacional especializado a pessoa com deficiência. A sala de leitura escolar é modesta e possui um acervo pequeno, que engloba livros didáticos, paradidáticos, revistas, enciclopédias, manuais e dicionários, não há exemplares de livros suficientes para realizar a leitura de uma obra com uma turma. Dos 744 alunos matriculados na escola, poucos são frequentadores assíduos da sala de leitura. O controle de empréstimos de livros e demais acervos é feito por uma professora readaptada, mediante anotações manuais em um livro de controle. O espaço da sala é frequentemente visitado por alunos na hora do intervalo para procura de livros para empréstimos ou para leitura no próprio espaço. Vale ressaltar que não há projetos pedagógicos nesse espaço que aproximem a leitura literária dos educandos.

A escola está localizada no bairro Laranjeiras, um dos bairros mais antigos da cidade, é constituído por pessoas simples e trabalhadoras que ainda possuem o costume de sentar na frente de suas casas para conversar. Apesar de possuir vários comércios, ainda é um bairro predominantemente residencial, que não possui área de lazer, campo de futebol ou um espaço cultural, para uso da comunidade.

As famílias dos educandos geralmente sobrevivem em média com uma renda de um salário mínimo, os pais exercem profissões diversas como: domésticas, comerciários, agricultores, funcionários públicos, profissionais liberais, aposentados ou estão desempregados. Outro dado característico do público desta escola é que grande parte dos alunos não moram junto com os pais, geralmente residem com os avós, tios ou somente com o pai ou a mãe. Por essas e algumas outras razões, vários alunos vêm apresentando problemas como: ausência de limites e crescente aumento de agressividade. Há também falta de acompanhamento das atividades escolares e outras situações que convergem para conflitos dentro da escola.

A escolha desse espaço para realização desta pesquisa ocorreu devido ao fato de que já sou professora nessa escola há seis anos, o que nos faz conhecer bem o público, suas dificuldades de compreensão leitora, além do mais, também fui aluna deste estabelecimento, no qual cursei todo o Ensino Fundamental II. Sendo assim, senti que contribuir com o ensino de leitura literária seria uma experiência significativa, pois na escola não há nenhum projeto que aborde o ensino e a aprendizagem de leitura juntamente com a literatura.

4.2.3 Sujeitos da intervenção

A turma selecionada para realizar a pesquisa foi o 9º ano A do Ensino Fundamental II. Os alunos possuem a faixa etária de 13 a 14 anos de idade e demonstraram quase nenhuma experiência com a leitura literária e pouco apreço por esta. No que remete à leitura literária, o contato maior que o aluno possui acontece por meio de excertos de textos presentes no livro didático de Língua Portuguesa: *Tudo é Linguagem*, da editora SM, que foi adotado pela escola.

O motivo da escolha desta turma deve-se, primeiro, ao fato de que essa é uma das turmas em que lecionei a disciplina de Língua Portuguesa pelo período de um bimestre no ano de 2017, portanto, conheço um pouco as dificuldades de leitura que os alunos dessa turma têm, segundo, por se tratar da série final dessa etapa de estudo, logo, pressupõe-se que os alunos estão maduros para o trabalho com a leitura crítica e, finalmente, o fato de que esses alunos precisam chegar ao ensino médio dominando melhor as habilidades de leitura, para que tenham nessa etapa do ensino um melhor aproveitamento.

O alunado pode ser caracterizado como de baixa renda, oriundos de famílias que possuem poucos recursos financeiros, muitos são cadastrados no programa social, *Bolsa Família*, oferecido pelo Governo Federal. Os estudantes matriculados na escola pertencem também a outros bairros, como o Bairro da Paz², Liberdade, Bom Planalto, Novo Planalto, Jardim União, Bela Vista, entre outros. Porém, a maioria são moradores do bairro Laranjeiras ou circunvizinhos, não necessitando de transportes para chegar até a escola, geralmente vem a pé e apenas uma pequena parte utiliza a bicicleta como meio de transporte.

A turma inicial é composta por 41 (quarenta e um) alunos, dentre os quais 01 (uma) aluna que iniciou a pesquisa foi transferida para o turno vespertino, restando 40 (quarenta) alunos. Para efeito de análise, as falas expressas nos recorte foram representadas pela letra A (alunos) durante a análise de dados. Os estudantes desta turma demonstraram algum interesse em realizar as leituras, poucos tiveram resistências para executar as propostas de atividades nas aulas. Ressaltamos que as atividades foram desenvolvidas em sala de aula, pois os alunos geralmente não fazem tarefas em casa.

² Área de ocupação popularmente conhecida como “Invasão da Lucinha”.

A proposta interventiva foi construída levando em consideração as características dos alunos. Os sujeitos ainda não possuem habilidades satisfatórias para o processamento da leitura, ou seja, poucos compreendem o que leem ou conseguem tecer comentários satisfatórios nas discussões propostas acerca do texto. Geralmente, são jovens que não revelam grandes perspectivas para o futuro quanto à conclusão dos estudos, almejam concluir o ensino médio e apenas alguns vislumbram o ingresso em uma universidade.

O panorama exposto nos impulsionou a buscar alternativas para ampliar a capacidade de compreensão leitora do aluno por meio do ensino de estratégias de leitura. O professor passaria a ensinar o aluno a não somente ler, mas a planejar sua leitura de acordo com os objetivos estabelecidos, afinal, o ato de ler precisa ser ensinado, já que é um processo contínuo que deve ser estendido ao longo de toda escolaridade.

4.3 PROCEDIMENTOS ADOTADOS

Para efetivação do letramento literário é preciso trabalhar, adequadamente, o texto previamente escolhido, para isso, segundo Cosson (2016), é necessário considerar as três etapas que guiam o processo de leitura na perspectiva do letramento literário: *antecipação, decifração e interpretação*. Cada etapa realizada precisa ocorrer adequadamente e o professor deve estar atento para identificar em qual procedimento o aluno está, eventualmente, enfrentado dificuldades, para investigar e descobrir a causa que o impede de completar o processo de leitura, chegando assim a uma proposta de intervenção adequada à necessidade do aluno.

Nesta perspectiva, para redimensionar esse processo de letramento literário de maneira satisfatória, o referido autor, propõe novo caminho. Seus pressupostos determinam: em primeiro lugar, que o ensino de literatura deve ter como centro a *experiência com o literário*; em segundo, que a literatura constituída por um *conjunto de sistemas* (cânone, atualidade e diversidade) que não seja apenas o canônico e por último, adotar como princípio do letramento literário a construção de uma *comunidade de leitores*.

Assim, para articular esses pressupostos tornando-os presentes na escola Cosson (2016, p.48), propõe como caminho duas sequências exemplares: uma básica (para o Ensino Fundamental) e outra expandida (para o Ensino Médio), com

o objetivo de “apresentar duas possibilidades de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura no ensino básico.”

Essas sequências do letramento literário procuram sistematizar três perspectivas metodológicas, a saber: *oficina*, *andaime* e *portfolio*, para o seu funcionamento. A primeira constitui-se em levar o aluno a construir seu conhecimento pela prática, variando entre atividades de leitura e escrita. A segunda perspectiva consiste em dividir com o aluno ou em transferir a ele a edificação do conhecimento, ao professor compete mediar as atividades desenvolvidas pelos alunos. A última perspectiva oportuniza ao professor e ao aluno a possibilidade de registrar as atividades realizadas, assim como fazer a comparação entre os registros iniciais com os últimos, permitindo a visualização do crescimento alcançado.

Segundo Solé (1998) a aprendizagem da leitura se articula em torno de estratégias de leitura, que precisam ser ensinadas para a formação de leitores autônomos. A mediação é importante e as práticas guiadas por meio do professor proporcionam aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente as estratégias de leitura. Embora não sejam técnicas infalíveis, elas devem ser ensinadas antes, durante e depois da leitura, visto ser um processo flexível que deve estar de acordo com as necessidades dos envolvidos no processo de leitura.

4.3.1 Sequência Básica

Adotamos, nesta intervenção, o modelo de sequência básica para a promoção do letramento por ser um procedimento que nos proporciona nas aulas a centralidade da leitura com textos integrais, como também o ensino de ferramentas para o auxílio nas leituras, por meio de estratégias de compreensão leitora.

De acordo com Cosson (2016), a Sequência Básica é constituída por quatro etapas: *motivação*, *introdução*, *leitura* e *interpretação*. A *motivação* constitui em preparar o aluno para leitura do texto, se possível, na sua efetivação, envolver simultaneamente atividades de leitura, escrita e oralidade, recomenda-se que ela não ultrapasse uma aula, já que o objetivo de motivar a leitura literária pode se perder.

A *introdução* consiste na apresentação breve do autor e da obra, enfatizando as características de ambos, é o momento de incentivar o porquê da escolha permitindo que o aluno a receba de maneira positiva. A *leitura* consiste numa etapa que precisa de acompanhamento do processo de leitura, pois neste espaço o professor negocia o período necessário para a realização da mesma e também estabelece intervalos de leitura, que funcionam como um diagnóstico da etapa decifração, permitindo ao professor perceber as dificuldades de leitura enfrentadas pelo aluno e, assim, possa iniciar uma intervenção eficiente.

E por último a *interpretação* que, no âmbito do letramento literário é proposto pensá-la em dois momentos: o momento interior, que acompanha a decifração, já que é o encontro de caráter individual entre o leitor e a obra, e este não pode ser substituído por nenhum outro recurso pedagógico que não seja a obra; o momento externo, “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido de uma determinada comunidade” (COSSON, 2016, p.65). Nesta etapa, mediante as reflexões a respeito da obra, consiste o momento do registo das impressões de leitura, por meio de atividades que dependerão de fatores como: faixa etária, tipo de texto e do objetivo construído pelo professor.

Já a sequência expandida possui os mesmos passos: motivação, introdução, leitura e interpretação, porém, na etapa interpretação há dois momentos, a saber: a compreensão global e o aprofundamento de um dos aspectos da obra. Essa sequência proporciona a aprendizagem sobre literatura e destaca a importância do processo de intertextualidade, inferindo diálogos possíveis com outras obras quando possível. Não nos ateremos em aprofundar as etapas da sequência expandida, tendo em vista que não a utilizaremos nessa pesquisa.

4.3.2 Questionário inicial

A primeira etapa desenvolvida nesta proposta foi a aplicação de um questionário aos alunos para identificação do perfil leitor da turma, para, dessa forma, conhecer a necessidade dos alunos. Por meio desse diagnóstico inicial passamos a ter um conhecimento mais amplo da realidade dos educandos, analisando seus interesses e suas experiências enquanto leitores. Após a realização do diagnóstico, partimos para implantação do projeto de intervenção pedagógica aos alunos.

A proposta de leitura desenvolvida foi organizada, com objetivos definidos, considerando o perfil da turma, faixa etária, pois na perspectiva da formação de leitores se faz necessária uma escolha planejada dos textos a serem trabalhados e também da metodologia, por isso, aplicamos um questionário para que nos auxiliasse na escolha dos contos que serão explorados nas aulas.

Os textos selecionados para esta proposta compõem a coletânea *Contos Brasileiros Contemporâneos*, obra organizada por Julieta de Godoy Ladeira (2005). A escolha dessa obra deve-se, primeiro, pela representatividade dos contos brasileiros da segunda metade do século XX, e segundo, pela diversidade temática e estilo que gênero conto abrange. O primeiro conto escolhido para ser explorado foi *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector e o segundo conto foi *A Moça Tecelã*, da autora Marina Colasanti. Nas obras selecionadas, procuramos mostrar o quanto é rico o trabalho com contos em meio à diversidade existente.

Com base em Cosson (2016) apresentaremos a sequência básica e a análise do gênero conto, no próximo capítulo, com a descrição de cada etapa da sequência.

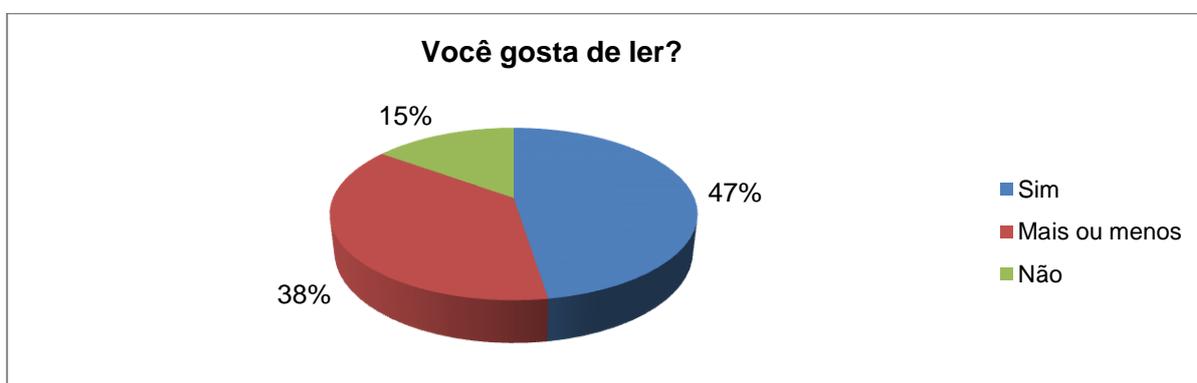
5 INTERVENÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, tratamos de descrever as ações realizadas na pesquisa, no qual apresentamos os instrumentos de coleta de dados, posteriormente discorreremos sobre o uso de uma sequência básica alinhada ao processo de intervenção na escola e por fim, expomos a análise de dados obtidos durante todo o processo interventivo.

5.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO INICIAL

A pesquisa foi realizada com 40 alunos sendo 22 meninos e 18 meninas, matriculados no turno matutino. Nosso primeiro encontro foi no dia 08 de fevereiro e teve a duração de uma aula³ e a primeira tarefa desenvolvida na classe foi a aplicação de um questionário (APÊNDICE A) composto por 07 (sete) questões, com o intuito de conhecer o perfil leitor da turma, as dificuldades e comportamentos. Os dados gerados com o questionário serviram para traçar o perfil leitor e também para realizar uma sondagem, o que é importante para a etapa seguinte da intervenção na escola. Após a aplicação do questionário realizamos uma discussão em sala a respeito das respostas dadas pelos alunos.

Gráfico 1 – Você gosta de ler?



Fonte: A pesquisadora (2018)

O gráfico acima aponta que 47% dos alunos gostam de ler, 38% gostam mais ou menos de ler, e 15% não gostam de ler. Como constatamos, a maioria dos alunos afirmou que gosta de ler, para nossa surpresa, e justificaram o gosto por

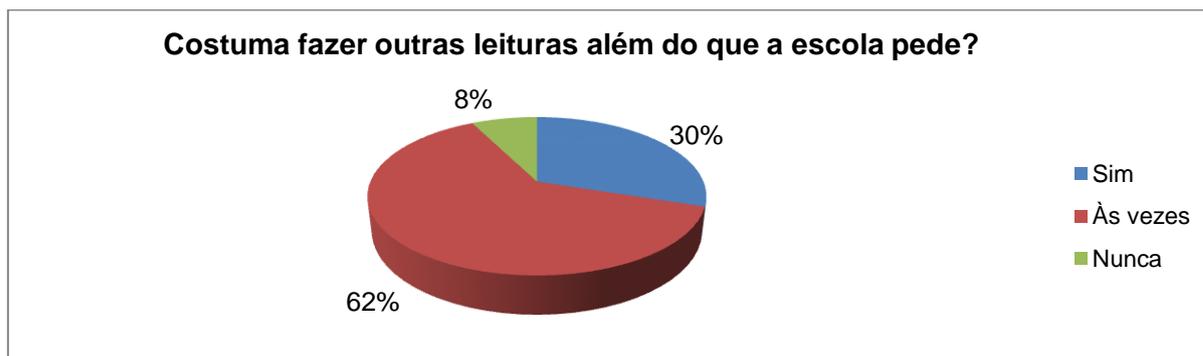
³ Cada aula possui a duração de 50 minutos.

diversos tipos de leitura: textos curtos, séries de ficção juvenil, algumas narrativas clássicas, entre outros, o que podemos ratificar no (Quadro 1) a seguir. Já os que responderam que não gostam de ler ou gostam mais ou menos, justificaram que acham a leitura chata, de difícil compreensão e alguns afirmaram ter preguiça de ler e por isso não executam tal atividade.

As leituras realizadas na sala de aula são caracterizadas por diversos fatores, como: por alunos que não sabem ler (decodificar), que leem e não compreendem e por outros que leem, mas ainda não conseguem dialogar com o texto. Logo, esse cenário reflete na relação do aluno com a leitura, pois, eles apresentam dificuldades de compreender e relacionar os sentidos do texto.

Assim, esse possível gosto pela leitura nos faz analisar se de fato esses dados condizem com a realidade, uma vez que se percebe que muitos alunos procuram apresentar respostas que eles acham que o professor espera ouvir, embora tenham sido orientados a responder o questionário de forma sincera e objetiva, percebemos contradições em algumas respostas apresentadas.

Gráfico 2 – Costuma fazer outras leituras além do que a escola pede?

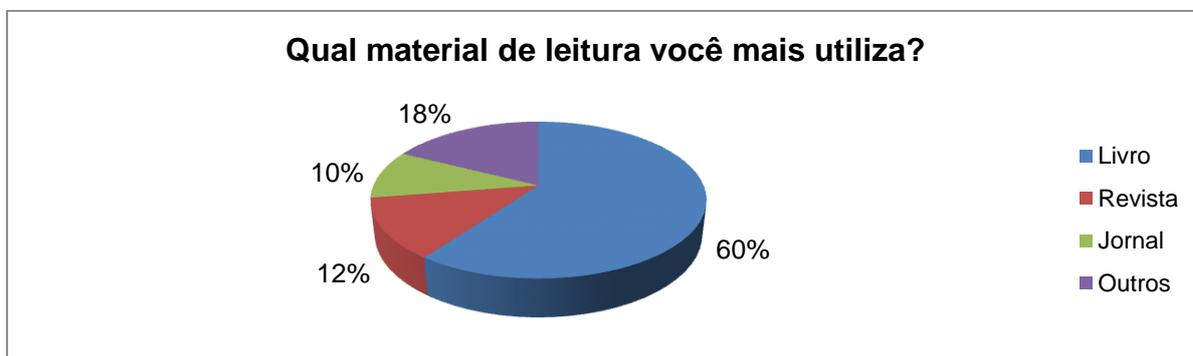


Fonte: A pesquisadora (2018)

O gráfico 2 mostra que 30% dos alunos afirmaram realizar outras leituras além das indicadas pela escola, outros 62% costumam, às vezes, realizar outras leituras e 8% mencionaram que nunca leem outras leituras. Esses dados nos mostram que nossos alunos realizam algumas leituras além do que a escola solicita, embora a maioria não leia constantemente, às vezes, só leem o que a escola pede, o que acaba sendo uma contradição nas respostas dadas por eles ao questionário, já que no gráfico 1 a maioria afirmou gostar de ler. Na realidade, a maioria dos alunos não costuma realizar outras atividades que não seja na sala de aula, o que

de certa forma demonstra que as informações do primeiro gráfico não são de fato reais, ou seja, a maioria dos alunos ainda não gosta de ler.

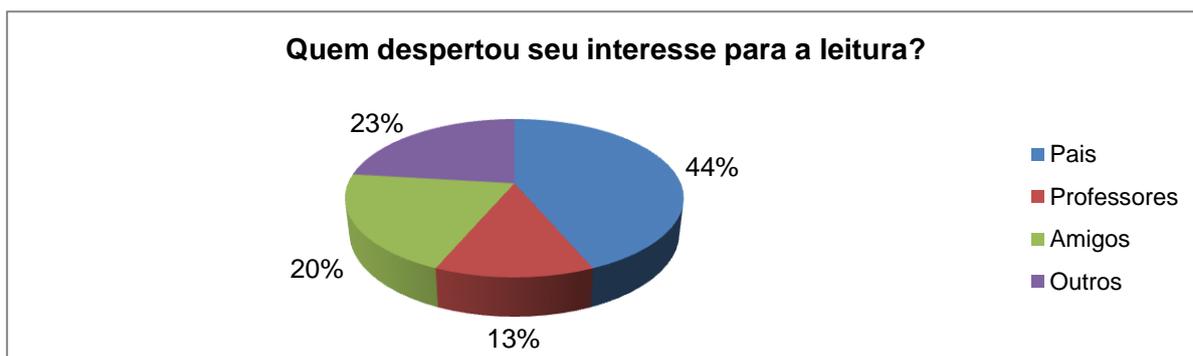
Gráfico 3 - Qual material de leitura você mais utiliza?



Fonte: A pesquisadora (2018)

O gráfico 3 mostra os principais materiais de leitura utilizados pelos alunos. Logo, 60% afirmaram ser o livro, 18% apontaram revista, 10% jornal e 18% mencionaram outros materiais. Dentre os materiais apontados pelos alunos, o livro didático constitui o principal meio de contato do aluno com textos literários. A literatura presente neste suporte, geralmente, costuma ser evidenciada por meio de fragmentos que, por sua vez, costumam direcionar o ensino de literatura nas escolas. Pois, o professor costuma seguir as orientações desses manuais, que estão repletos de atividades que não trazem uma escolarização adequada da literatura.

Já as leituras de jornais e revistas, têm cada vez mais dado espaço a outras modalidades, como as leituras realizadas no suporte celular, na qual o aluno tem acesso a uma infinidade de informações pela *internet*, que trazem notícias de diversos *sites*. As redes sociais constituem-se um meio muito utilizado pelos alunos que estão a todo tempo lendo, escrevendo e interagindo com outras pessoas, o que poderia também ser usado como um recurso a favor do ensino e aprendizagem.

Gráfico 4 – Quem despertou seu interesse para a leitura?

Fonte: A pesquisadora (2018)

O gráfico 4 revela que 44% dos pais foram os responsáveis em despertar o interesse do aluno pela leitura. Diversos estudos apontam que a família é uma das principais incentivadoras do aluno a prática de leitura. Porém, esse número não condiz com a realidade da comunidade em que nossos alunos estão inseridos, as famílias são de baixa renda e apresentam inúmeras dificuldades.

Despertar o gosto do aluno pela leitura constitui-se um desafio aos pais e professores. Assim, ler é um processo que deve ser iniciado nas séries iniciais, com o acompanhamento da família. Embora a maioria tenha mencionado os pais como os incentivadores, grande parte dos alunos moram com os avós, tios ou somente com o pai ou a mãe. Logo, estes responsáveis pelos alunos não acompanham regularmente suas trajetórias escolares, tendo em vista que a maioria não comparece nem mesmo as reuniões bimestrais e geralmente as atividades extraclasse não costumam ser realizadas.

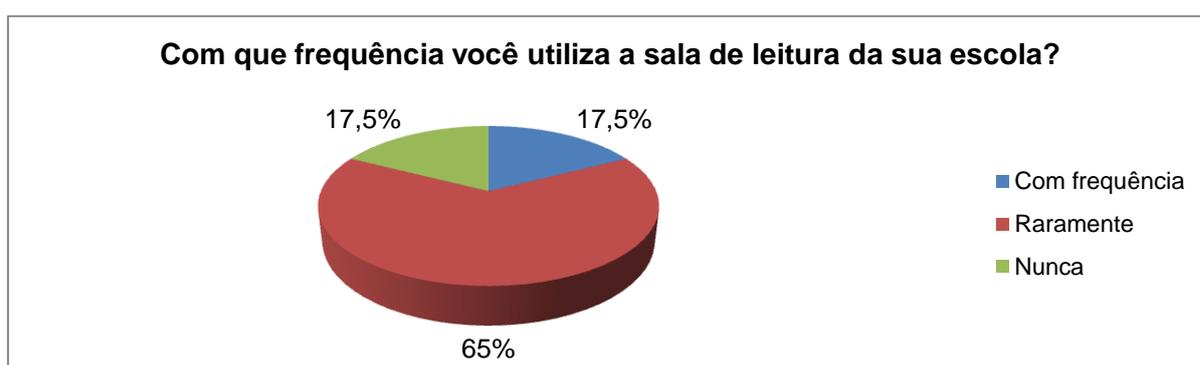
Os professores, com 13%, constituem uma figura importante nesse processo, e precisa participar mais ativamente, pois de acordo com Solé (1998) ele serve de modelo para seus alunos, então uma das melhores formas do professor incentivar o aluno é lendo, além do mais o docente é um mediador nesse processo de aprendizagem e é o responsável em estimular o aluno a ler com proficiência, bem como a desenvolver nele um gosto pela leitura dos mais diversos tipos de textos.

O gráfico também aponta que 20% dos alunos sentiram-se despertados para a leitura pelos amigos e outros 23% afirmaram outros motivos. Alguns alunos da turma costumam emprestar os livros que leem aos colegas, principalmente quando correspondem a suas expectativas de leitores adolescentes, o que acaba motivando a leitura das obras comentadas entres eles. Durante as aulas foi possível observar

que essas trocas realmente ocorreram e de forma espontânea, o que, aliás, são práticas que promovem o interesse nos alunos pela leitura, já que partiram de suas vontades.

Neste cenário, fica evidenciado que nós, professores, precisamos de alguma forma contribuir de maneira mais incisiva para que o aluno se sinta motivado a realizar leituras, os números apresentados no gráfico reforçam que o docente de alguma forma deve encorajar mais o aluno a torna-se um leitor efetivo. Por mais que existam obstáculos, o professor possui um papel essencial nesse processo.

Gráfico 5 – Com que frequência você utiliza a sala de leitura?



Fonte: A pesquisadora (2018)

O gráfico 5 mostra com que frequência os alunos utilizam a sala de leitura, cerca de 17,5% utilizam esse espaço frequentemente, 65% dos alunos apontam que raramente frequentam e outros 17,5% mencionaram que nunca frequentam a sala de leitura da escola. Esses dados revelam que a sala de leitura não costuma ser utilizada como recurso pedagógico pela escola. O desinteresse do aluno em frequentar esse espaço é motivado por diversos fatores, como: a falta de um acervo com obras atuais, não há exemplares suficientes para o professor trabalhar com uma única obra, enfim, os alunos não possuem uma relação espontânea com a sala de leitura, que é vista por alguns, apenas como espaço de pesquisa e estudo.

De acordo com Silva (2009b, p.188),

continuam as nossas escolas a agir como 'instrumentos imperfeitos', não apresentando condições concretas para a formação de leitores e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do gosto pela leitura junto ao segmento estudantil.

Os alunos frequentam pouco esse espaço, o que está diretamente ligado à visão que muitos possuem sobre a leitura: algo chato e difícil que não é visto como

uma prática prazerosa ou divertida. Poucos alunos possuem pais leitores, livros e estímulos, por isso a importância da sala de leitura/ biblioteca, uma vez que o hábito de ler é algo que precisa ser explorado, pois se constitui um dos principais objetivos da escola no ensino fundamental a formação de leitores.

Gráfico 6 – O que motiva sua leitura?



Fonte: A pesquisadora (2018)

O gráfico 6 revela que 20% dos alunos são motivados pela busca de informações, 22% leem para se divertir, 5% leem por obrigação, 37% leem para obter conhecimento, 8% leem em busca do prazer e outros 8% leem com outra finalidade. Como podemos observar a maioria dos alunos veem na leitura uma forma de obter conhecimento, logo, compete à escola ampliar essa possibilidade levando o aluno a compreender o que lê. Solé (1998) afirma que um objetivo fundamental da escola é ensinar o uso da leitura como instrumento de aprendizagem. Somente, uma minoria dos alunos lê motivados pelo prazer, já que as atividades leitoras desenvolvidas pela escola provêm, basicamente, de práticas desmotivadoras.

A última pergunta do questionário foi uma pergunta do tipo aberta (Cite o nome das obras que vocês já leram), e tinha a finalidade de conhecer o que os alunos costumam ler. Várias obras foram citadas, contudo selecionamos as obras mais mencionadas pelos alunos, conforme apresentamos no quadro abaixo.

Quadro 1 – Principais leituras mencionadas pelos alunos

Obras lidas	Número de leitores
<i>Diário de um banana</i> , de Jeff Kinney	11
<i>A culpa é das estrelas</i> , de John Green	10
<i>Bíblia</i>	5

<i>Cidades de papel</i> , de John Green	3
<i>Simplesmente acontece</i> , de Cecelia Ahern	2
<i>Harry Potter a câmara secreta</i> e <i>Harry Potter a relíquia da morte parte II</i> , de J. K. Rowling	2
<i>50 tons de cinza</i> , de E L James	2
<i>Minha mãe é uma peça</i> , de Paulo Gustavo	2
<i>Histórias em quadrinhos, Mangás</i>	6
<i>Contos de fadas</i> (Branca de Neve - 3, Cinderela - 3, A bela e a fera - 2, Três porquinhos -1 e Pinóquio – 1)	10
<i>Romeu e Julieta</i> , de Willian Shakespeare	2
<i>O Pequeno Príncipe</i> , de Antoine de Saint-Exupery	2
TOTAL	57 textos citados

Fonte: A pesquisadora (2018)

Conforme a lista, os livros mais lidos pelos alunos pertencem ao universo dos adolescentes, como se pode perceber, eles desenvolvem a leitura de diversos tipos de textos. Outro dado evidenciado é a posição que os clássicos ocupam na tabela, os últimos lugares, com dez leitores de contos de fadas e dois leitores para cada obra: *Romeu e Julieta*, de Willian Shakespeare e *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupery, a literatura brasileira, por sua vez, não teve nenhuma obra citada.

A tabela é reveladora, pois mostra que nossos alunos realizam outras leituras fora do contexto escolar, embora em uma proporção ainda tímida, como vimos no gráfico 2. Os *best sellers* são suas obras preferidos, todavia, não são leituras valorizadas pela escola, esta valoriza apenas os textos canônicos. A esse respeito Abreu (2016, p. 110) afirma que “obras não eruditas são avaliadas como imperfeitas e inferiores. Na verdade, elas são apenas diferentes.” A autora defende que os livros preferidos do aluno podem e devem ser lido na escola, uma vez que é necessário garantir espaço a diversidade de textos, pois o texto erudito é apenas um dos textos que a escola deve oferecer ao aluno.

De acordo com Abreu (2016) a escola nos “treina” a dar respostas socialmente aceitáveis, sobre determinados livros e autores independente de nosso gosto pessoal, se você ler os eruditos será considerado intelectual, caso leia os *best sellers* será considerado menos culto. Percebe-se que há muitos contrapontos no ensino de literatura nas escolas, assim, em um país em que o hábito da leitura é

raro, partir das leituras realizadas pelos alunos fora do contexto escolar pode ser o ponto de partida para ampliar os conhecimentos dos alunos para que se tornem leitores também de obras literárias.

Numa perspectiva de trabalho com a leitura de textos literários, Cosson (2016) enfatiza também que trabalhar com a diversidade é fundamental, para isso, deve-se partir do que o aluno já conhece para, na sequência, ampliar o universo de leituras do aluno. Assim, como mostra a tabela, os alunos leem, porém não é o que a escola acha que eles deveriam ler. Desse modo, o importante é ajudá-los a se apropriar de ferramentas que os auxiliem a realizar os mais diversos tipos de leitura.

Com base no questionário aplicado aos alunos, conseguimos traçar de maneira mais objetiva essa proposta interventiva, já que o questionário serviu como uma sondagem do perfil leitor da turma. Dessa forma, percebemos que em algumas perguntas os alunos procuraram dar respostas, nas quais, eles acreditavam que o professor gostaria de ouvir, o que foi prontamente percebido durante a análise dos dados, visto que notamos algumas contradições nas respostas apresentadas.

As dificuldades de leitura dos alunos foi algo que ficou bem claro, uma vez que levamos em consideração não apenas as repostas mencionadas as questões, como também as informações sobre a comunidade escolar e o contato com a turma. Outro dado evidenciado foi em relação com a sala de leitura, um espaço que não é frequentado espontaneamente pela maioria dos alunos, pois a relação do aluno com a leitura ainda não é aquela que o conduz ao caminho do prazer, apesar de alguns alunos realizarem outras leituras exteriores a escola. Assim, a partir desse cenário, elaboramos a proposta de intervenção.

5.2 SEQUÊNCIA BÁSICA DO GÊNERO TEXTUAL CONTO

5.2.1 Apresentação da proposta

A proposta de intervenção foi realizada entre fevereiro e maio de 2018⁴, na turma 9º ano A, composta por 40 alunos, na escola Deuzuita Melo de Albuquerque.

⁴ O tempo de desenvolvimento da pesquisa estendeu-se, pois nos meses de março e abril precisei ausentar-me durante três semanas em decorrência de duas disciplinas do Mestrado que foram ofertadas neste período, na escola também houve uma semana somente de avaliações e outra para Conselho de Classe, nas quais ficamos impedidas de dar continuidade com as atividades por duas semanas. Dessa forma, só foi possível finalizar a intervenção no início de maio.

O primeiro conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, foi trabalhado no mês de fevereiro e o segundo conto *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti, no mês de março. Escolhemos apenas um conto para fazer a análise, pois os procedimentos da sequência básica ficariam muito repetitivos.

No segundo encontro (02 aulas), dia 16 de fevereiro, estabelecemos um diálogo com a turma, a respeito da pesquisa, na qual fizemos a apresentação dos procedimentos que seriam abordados para conduzir a proposta interventiva. Nesse sentido, apresentamos o gênero conto, e explicamos suas principais características, estrutura e diversidade temática. Posteriormente, retratamos a importância da leitura e justificamos a escolha deste gênero para trabalhar na sala de aula.

Em seguida, a partir do questionário inicial (APÊNDICE A) aplicado aos discentes, na etapa que antecede a intervenção, realizamos a análise das respostas, que serviram como sondagem do perfil leitor da turma. Logo após, apresentamos aos alunos a lista dos principais livros lidos mencionados por eles na última pergunta do questionário inicial (Quadro 1), a partir de então, houve um momento de interação e conversa, no qual alguns alunos compartilharam suas experiências de leitura.

Logo depois, exibimos o vídeo “*A menina que odiava livros*⁵”, baseado no livro de *Manjusha Pawagi*, para que alunos pudessem sentir-se motivados a participar das atividades de leitura que lhes seriam propostas. Posteriormente, conversamos sobre o enredo da narrativa e os alunos mostraram-se interessados com a história e com as discussões acerca do mundo da leitura e já passamos para a primeira etapa da sequência básica.

SEQUÊNCIA BÁSICA: DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

CONTO: *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti (ANEXO B)

SÉRIE: 9º ANO A

MATERIAL/RECURSOS:

- Livro *Contos Brasileiros Contemporâneos* de Julieta de Godoy Ladeira. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2005.

⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=geQl2cZxR7Q>>

- Data show;
- Notebook;
- Imagens e fotos;
- Dicionário;
- Quadro branco e pincel;
- Papel, pincel permanente, tesoura e cola;
- Cópias do conto;
- Caderno e lápis

1° ETAPA: MOTIVAÇÃO

(01 aula)

Esta primeira etapa da sequência básica é muito importante, uma vez que é uma atividade de preparação para a leitura do texto. A motivação contribui para que os alunos ativem seus conhecimentos prévios e para o estabelecimento de previsões (hipóteses) e expectativas para a leitura do texto. Cosson (2016 p. 54) defende que “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende da boa motivação”. O ambiente escolhido para o início da atividade foi o laboratório de informática, que funciona como sala de vídeo, pois exibiremos *slides* durante a aula e também por ser um local diferente da sala de aula.

1° momento: Realizamos uma *atividade oral*, com o intuito de prepará-los para a boa receptividade da leitura. Dessa forma, fizemos alguns questionamentos a respeito do título do conto, no intuito de aguçar a curiosidade dos alunos:

- O que a palavra *tecelã* significa para você?
- O que é *tecer*?
- O que você espera de um conto com esse título?

Ações:

- Após apresentar o título, conduzimos os alunos a uma reflexão sugerindo o levantamento de hipóteses a partir do título.

2° momento: Apresentamos imagens em *slides* (APÊNDICE F) de uma *tecelã* aos alunos, para que pudessem conhecer como é o trabalho de um *tecelão*.

3º momento: Disponibilizamos um espaço para os alunos apresentarem suas hipóteses.

2º ETAPA: INTRODUÇÃO

(01 aula)

Essa etapa consiste na apresentação da obra e do autor aos alunos, tratando dos aspectos que justifiquem a sua escolha, é realizada uma breve exposição com informações básicas. Segundo Cosson (2016 p. 60) o professor deve ter alguns cuidados durante este processo para que não se transforme em algo cansativo e acabe afastando o aluno do objetivo da leitura, logo, “cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim, sua escolha.”

1º momento: Apresentação da autora Marina Colasanti, por meio de *slides* (APÊNDICE F), no qual exibimos sua biografia com fotos/imagens e falamos brevemente sobre sua vida. Procuramos saber se os alunos já conheciam ou se já leram livros da referida autora.

2º momento: Apresentamos a antologia de contos, intitulada “*Contos Brasileiros Contemporâneos*” organizados por *Julieta de Godoy Ladeira* (APÊNDICE F), da qual faz parte o conto *A Moça Tecelã*, a partir de então reforçamos o porquê da escolha do gênero textual e também explicamos aos discentes o que seria um conto contemporâneo.

3º momento: O livro foi apresentado fisicamente (capa, dados bibliográficos, contra capa), enfatizamos aos alunos que se tratava de uma obra literária que possui diversas temáticas e que reúne os principais autores a partir da segunda metade dos anos 50.

Ações:

- Observar atentamente as imagens, os detalhes, para discussão em sala.
- Mediar à leitura das imagens levantando hipóteses sobre o possível assunto do conto.
- Permitir que o livro circule entre os alunos para que possam manusear observando os elementos como título, autor, capa, etc.

- Propiciar momentos para os alunos apresentarem suas hipóteses.

3° ETAPA: LEITURA

(02 aulas)

A terceira etapa da sequência básica é o momento de conhecer o enredo da história, é quando o professor faz o acompanhamento da leitura realizada pelo aluno. No caso do gênero conto, que é uma narrativa curta, a leitura integral foi realizada na sala de aula com a mediação do professor. Cosson (2016, p. 62), orienta que “O professor não deve vigiar o aluno, [...] mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades”. Nesse momento o professor verifica se os alunos estão compreendendo a leitura, se há problemas na decifração para auxiliá-los a solucionar possíveis dúvidas que a turma venha a enfrentar.

1° momento: Antes do início da leitura, negociamos com a turma o período necessário para que realizassem a atividade leitora. Em seguida, os alunos receberam uma cópia impressa do conto *A Moça Tecelã* para realização da *leitura de reconhecimento*, que é aquela realizada silenciosamente, solicitamos que destacassem palavras desconhecidas ou não entendidas durante a leitura. É importante que no trabalho com o texto literário haja esse contato pessoal entre o leitor e a obra, para que os discentes expressem o que sentiram, se compreenderam ou mesmo o que acharam da obra.

2° momento: Corresponde à *leitura oralizada* do conto pela professora. Assim, após essa leitura, realizamos uma discussão com os alunos na intenção de verificar como eles conseguiram estabelecer uma associação com as atividades trabalhadas na motivação e na introdução. Nosso debate oral foi norteado pelas seguintes questões:

- O que acharam do conto?
- Vocês gostaram da história?
- Quem são os personagens?
- Qual é o tema do conto?
- O que a moça fazia?

- Como ela era no início do conto?
- Qual concepção de marido a moça tinha?
- O marido correspondeu às expectativas dela?
- Descreva a moça e o marido.
- Como é o final do conto?
- Podemos comparar essa história com nossa vida nos dias de hoje?

Após os questionamentos, os alunos tiveram a oportunidade de falar livremente sobre o conto lido.

Ações:

- Registrar o que os alunos disseram a respeito do conto.
- Propiciar tempo para os alunos socializarem suas impressões sobre o conto e sobre o final da narrativa.
- Relembrar previsões iniciais.

4° ETAPA: INTERPRETAÇÃO

A última etapa da sequência básica, a interpretação, consiste no momento de reflexão acerca da temática, das impressões e sentidos construídos no processo de leitura. Constitui-se em fazer o registro da leitura de acordo com a faixa etária, tipo de texto e objetivo estabelecidos pelo professor.

(02 aulas)

- Recapitulação da aula anterior, retomando os principais pontos do texto.

1° momento: Após a leitura, foi copiado no quadro um exercício com questões sobre a narrativa para que os alunos respondessem.

Responder a atividade de interpretação do conto *A Moça Tecelã* de acordo com as seguintes questões:

01. *Com base na leitura e nas discussões realizadas, a narrativa “A moça tecelã” pode ser considerada um conto ficcional? Justifique sua resposta.*
02. *O narrador do conto pode ser narrador personagem ou narrador observador. Que tipo de narrador o conto apresenta? Retire um trecho do texto para justificar sua resposta.*

03. *Quem são os personagens da narrativa?*
04. *Onde os fatos da narrativa ocorreram?*
05. *Cite as características físicas ou psicológicas da moça tecelã e do moço.*
06. *Descreva o comportamento da moça antes e depois do casamento.*
07. *O marido agiu de forma correta com a mulher? Justifique sua resposta.*
08. *E a moça, agiu de forma correta ao desfazer seu companheiro? Justifique sua resposta.*
09. *Você esperava uma atitude diferente da protagonista?*
10. *Como você reagiria se tivesse um(a) companheiro(a) como o(a) do conto?*
11. *Agora se você fosse o companheiro, como reagiria?*
12. *Faça uma relação entre os papéis masculinos e femininos apresentados no conto.*
13. *No trecho: “E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo”. Como você pode interpretar essa passagem, em relação ao comportamento da mulher no casamento?*

- Reunir os alunos em grupos para ampliar as discussões e responder as questões;

(01 aula)

2° momento: Comentários sobre a leitura e retomada da atividade em grupos, da aula anterior, para os alunos concluírem a interpretação do conto.

(02 aulas)

3° momento: Orientação geral a respeito de como funciona um debate, ordem das falas e organização dos grupos.

Ações:

- Corrigir a atividade em grupo.
- Debater e socializar as questões de cada grupo.

Esse momento foi muito produtivo, visto que os alunos trouxeram para a sala de aula suas impressões de leitura, comentários, e juízos de valores sobre o conto. Essa tarefa consistiu em avaliar o percurso de leitura e também como os alunos estavam interagindo com a narrativa.

(01 aula)

4º momento: Foi proposto aos alunos ler novamente o conto para que por meio de um desenho eles ilustrassem a narrativa sintetizando a história em três momentos. Antes de iniciar o desenho pedi que eles imaginassem cada momento do conto para que pudessem ilustrar cada etapa da narrativa. Essa atividade permitiu aos alunos que criassem uma imagem da história em sua mente, pois ao visualizar eles inferem significados que se conectam com o texto e melhoram a sua capacidade de compreensão.

Ações:

- Na releitura do conto observar se os alunos perceberam algum elemento novo.
- Incentivar a imaginação de cada momento da narrativa.

(02 aulas)

5º momento⁶: Seguimos com outras atividades para aprimoramento da capacidade leitora dos alunos, dentre elas realizamos uma pequena oficina sobre “Estratégias de Leitura” na qual fizemos uma recapitulação sobre a importância de se conceber a leitura como um instrumento de aprendizagem. Logo, fomos resgatando as etapas que utilizamos para realização da leitura dos Contos Literários, e iniciamos com alguns questionamentos sobre o porquê é importante: conhecer o autor, estabelecer um objetivo para a leitura, prevê hipóteses, reler o texto, observar marcas, buscar o significado de palavras não conhecidas e etc.

Quando lemos vários pensamentos preenchem a nossa mente e fazemos conexões baseadas em conhecimentos e experiências que se integram aos círculos de leitura. Desse modo é fundamental ensinar os alunos a pensar sobre a compreensão de um texto durante a leitura. Partimos para uma breve explanação de um conjunto de estratégias leitoras, a luz da teoria metacognitiva dos norte-americanos no intuito de aprimorar a aprendizagem da leitura.

Assim, realizamos a recapitulação dos contos *Felicidade Clandestina* e *A Moça Tecelã*, e propusemos atividades a partir dessas leituras utilizando as estratégias de leitura. Logo, ressaltamos que as atividades deste momento foram

⁶ Consiste na retomada das atividades paralisadas, pois foi necessário envolver novamente os alunos com as narrativas para a produção das atividades finais.

importantes para que os alunos pudessem visualizar como o processo de leitura é concebido a partir de então seguirmos para a atividade de produção textual.

(01 aula)

6° momento: Como última atividade de registro, solicitamos a produção de um texto escrito sobre o conto *A Moça Tecelã* ou sobre o conto a *Felicidade Clandestina* oportunizando aos alunos explorarem suas percepções e opiniões acerca das leituras realizadas. A atividade foi norteada pelas seguintes sugestões: Falar resumidamente sobre um dos contos escolhidos; o que mais gostou na narrativa; se houve alguma mudança em seus hábitos de leitura e o que sentiu quando leu o texto, o que aprendeu.

Essa produção textual tornou-se significativa, visto que incorporou temáticas de relevância social na história narrada, estimulando os alunos a buscarem significados contidos nos textos e também a estabelecer relações com suas práticas cotidianas. Como as produções foram escritas a partir da leitura de um dos contos, as produções foram diversas, bem subjetivas, pois o texto literário possui uma linguagem plurissignificativa, o que permite diversas interpretações.

5.3 TEÓRIA E PRÁTICA: RESULTADOS DA INTERVENÇÃO

Nesta seção, expusemos os resultados que obtivemos com a intervenção da sequência básica em prol do letramento literário. Os dados apresentados resultam da análise qualitativa feita a partir das atividades desenvolvidas na sala de aula. Para tanto, pretendemos descrever e analisar essa proposta de intervenção, que possui a intenção de promover a leitura literária como um caminho para a formação do leitor.

Durante o caminho percorrido, adotamos a perspectiva interacionista de leitura que enfatiza que o sentido da enunciação está na interação entre autor-texto-leitor, pois nesse enfoque o sujeito é visto como sujeito ativo. De acordo com Antunes (2009, p. 202) “Os sentidos de um texto, melhor dizendo, resultam de uma confluência de elementos que estão, simultaneamente, dentro e fora dele” dessa forma, o leitor interage com diferentes tipos de conhecimentos que ele mobiliza ao entrar em contato com o texto.

Quando pensamos a leitura na escola, discorremos a respeito de um ensino voltado para as práticas sociais dentro de um contexto de letramento, no qual a leitura deve ser significativa. Partindo desse pressuposto, as práticas de leitura legitimadas pela escola, que deveriam atrair os alunos, muitas vezes acabam por afastá-los da literatura. Dessa forma, o que vemos nas escolas é um descaso com a literatura, uma vez que seu ensino tem sido abordado de maneira descuidada e fragmentada.

Para concretizar a investigação em uma turma de 40 alunos, articulamos diferentes situações de leitura (silenciosa, oral e individual) que foram efetivadas em atividades específicas da sequência básica. As práticas desenvolvidas com um número grande de alunos foi nossa primeira dificuldade, pois exigia um desdobramento maior para ministrar as aulas, o que acabou levando um tempo maior para o desenvolvimento das atividades. Durante as aulas, não tivemos muitos problemas com a turma no que diz respeito à indisciplina ou falta de participação. A turma no geral conversava bastante, porém mostravam-se interessada em participar da pesquisa e fazer as atividades.

Desde o início, houve uma preocupação em propor atividades em que os alunos fossem motivados e estimulados, a realizar as leituras propostas para que ativassem seus conhecimentos prévios e desenvolvessem a habilidade de construção de sentidos dos textos, por meio de debates, atividades em grupos e diálogos.

No que concerne ao trabalho com a literatura, é necessário garantir condições especiais aos alunos no ambiente escolar para que eles estejam habilitados a realizar uma exploração adequada do texto literário. Cosson (2016) evidencia a necessidade de uma escolarização correta da literatura que estimule a leitura literária e promova o gosto por ela.

No entanto, o que se tem observado, especificamente, nesta instituição de ensino é que, apesar de haver uma Sala de Leitura com um espaço agradável, o acervo é pequeno, são poucos os exemplares de uma mesma obra e os existentes são antigos. Assim, a falta de um acervo bibliográfico, a nosso ver, é um obstáculo para formação de leitores e também para o trabalho com a literatura.

Antes de aplicarmos a proposta de intervenção fez-se necessária uma reflexão a respeito da relação do aluno com a leitura. Mediante observações nas aulas e da análise dos dados obtidos, é notório que os alunos possuem dificuldades

de leitura no que tange à decodificação e compreensão e muitos não se interessam pelas leituras oferecidas pela escola. Logo, os alunos até realizam outras leituras fora do ambiente escolar (Quadro 1), porém não é a leitura valorizada e incentivada pela escola. Desse modo, nos resta refletir a respeito do tipo de mediação que se utiliza para o trabalho com a leitura na sala de aula.

Com relação ao ensino de literatura, já evidenciamos ao longo da pesquisa que durante as aulas de Língua Portuguesa a literatura tem ocupado um espaço pouco relevante, há uma preocupação maior com questões ligadas à análise linguística. Nesse sentido, observamos que a literatura comumente aparece como pretexto para o ensino de gramática. Segundo Antunes (2009, p.200)

[...] literatura, tinha que ser trazida para a sala de aula; não para exemplificar o emprego das classes de palavras e outras questões gramaticais. Mas, para se aprender, pouco a pouco, a sentir o prazer, a emoção de curtir a beleza dos objetos artísticos criados com a palavra.

Diante das reflexões apresentadas, a respeito do ensino de literatura na escola, passemos para as considerações sobre o caminho percorrido durante as etapas da pesquisa.

O trabalho realizado com leitura durante a intervenção teve um reflexo positivo na turma de modo que percebemos o entusiasmo, colaboração, interação em boa parte dos alunos. Desde o momento da *Motivação* a turma envolveu-se com as atividades e responderam aos questionamentos. Os alunos mencionaram suas opiniões e leram os textos propostos.

Na primeira tarefa de motivação para a leitura do conto a *Moça Tecelã* realizamos uma atividade de oralidade com o objetivo de ativar os conhecimentos prévios, que continham alguns questionamentos a respeito do título do conto: “O que a palavra tecelã significa para você? O que é tecer? O que você espera de um conto com esse título?”. A partir destes questionamentos, registramos a opinião de alguns alunos sobre o que esperavam encontrar a partir dos questionamentos realizados.

A15 – “Eu acho que fala da história de uma moça construída de tecido.”

A32 – “Fala de uma moça que era uma costureira, mexia com tecidos.”

Os alunos a partir dos questionamentos foram criando suas primeiras impressões a respeito do conto, questionados quanto ao sentido da palavra tecelã, em face de suas dúvidas foram incentivados a buscar o significado da palavra no

dicionário. A maioria das respostas dos alunos ponderava que o conto seria sobre a história de uma moça feita de tecidos ou de mulher que era uma costureira. As hipóteses formuladas pelos alunos acerca na narrativa levaram em consideração apenas o campo semântico que envolvia as palavras do título do conto. Nesse sentido, as previsões iniciais de leitura não foram confirmadas.

A etapa seguinte foi à análise de imagens (APÊNDICE F) de uma tecelã para que pudessem conhecer como é o trabalho de um tecelão e, assim, compreenderam que o tecelão é alguém que tece tecidos, que trabalha com tear. Na intenção de acionar os conhecimentos prévios dos alunos promovemos perguntas sobre as imagens para formulação de outras hipóteses a respeito do conto. Os alunos por meio das imagens ampliaram sua imaginação a respeito do texto e alguns reformularam suas hipóteses, um dos alunos afirmou que o conto fala de:

A32 – “Uma moça que construía um tecido mágico, ela tinha tear mágico.”

As previsões levantadas, a partir dos questionamentos, aguçaram a curiosidade dos alunos sobre o possível assunto do conto, o que já é um fator positivo para ampliação do conhecimento deles acerca do tema. Durante essas atividades os alunos interagiram entre si e mostraram-se interessados e curiosos para a leitura do conto. Por outro lado alguns ainda estavam tímidos e receosos de emitir suas opiniões, porém aos poucos foram se soltando e participando mais ativamente.

Sobre a importância da preparação para a leitura literária, Solé (1998, p. 91) evidencia que “Nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido.” Nós, professores, precisamos motivar o aluno à leitura, mas para isso, a leitura precisa estar ligada aos interesses do aluno (objetivos), visto que a leitura só assume sua perspectiva interacionista a partir de sua motivação.

Cosson (2016, p. 54) enfatiza que a motivação consiste em preparar o aluno para entrar no texto, “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação.”, uma vez que, o modo correto de introduzir a leitura literária é muito importante. Dessa forma, passamos a segunda fase.

Iniciamos a *Introdução* da sequência básica com uma breve apresentação da autora Marina Colasanti, por meio de *slides* (APÊNDICE F), no qual exibimos a biografia com fotos/imagens da autora, assim os alunos passaram a conhecer um

pouco da história e carreira da escritora. Durante a apresentação, procuramos ser sucintos para que a atividade não se tornasse algo cansativo para os alunos, como enfatiza Cosson (2016).

Em seguida apresentamos a antologia de contos, intitulada “*Contos Brasileiros Contemporâneos*” organizados por *Julieta de Godoy Ladeira*, da qual faz parte o conto *A Moça Tecelã*, a partir de então reforçamos o porquê da escolha do gênero textual e também explicamos aos discentes o que seria um conto contemporâneo. Logo após, o livro foi apresentado fisicamente (capa, dados bibliográficos, contra capa), enfatizamos aos alunos que se tratava de uma obra literária que possui diversas temáticas e que reúne os principais autores a partir da segunda metade dos anos 50.

De acordo com Kleiman (2016),

Fazer predições baseadas no conhecimento prévio, isto é, adivinhar, informados pelo conhecimento (procedimento que chamamos de formulação de hipóteses de leitura), constitui um procedimento eficaz de abordagem do texto desde os primeiros momentos de formação do leitor até estágios mais avançados, e tem intuito de construir a autoconfiança do aluno em suas estratégias para resolver problemas na leitura. (KLEIMAN, 2016, p. 84).

Para a leitura de um texto é importante que os alunos conheçam o autor, o gênero, suporte, pois esses elementos os auxiliam na compreensão e contribuem para a formulação de hipóteses sobre o desenvolvimento do texto, já que se trata de uma etapa que antecede a leitura. Após essa atividade os alunos estavam mais motivados a comprovar se as suas impressões iniciais de leitura correspondiam ou não as suas expectativas construídas.

Neste terceiro momento da sequência básica iniciamos a etapa da *Leitura* do conto, é o momento em que o professor faz o acompanhamento da leitura realizada pelo aluno. Por ser uma narrativa curta a leitura integral do conto foi realizada na sala de aula com a mediação do professor. Nessa etapa, o professor discutiu e questiona os alunos no intuito de verificar se eles estavam compreendendo a obra, se há problemas de decifração a fim de solucionar quaisquer dúvidas.

Antes da leitura, os alunos receberam uma cópia impressa para realização de uma leitura silenciosa, foi solicitado que destacassem palavras desconhecidas ou não compreendidas durante a leitura. É importante que no trabalho com o texto

literário haja esse contato pessoal entre o leitor e a obra, para que os discentes expressem o que sentiram, se compreenderam ou mesmo o que acharam da obra.

Durante esta etapa, relembramos as previsões iniciais estabelecidas antes da leitura pelos alunos que formularam hipóteses a respeito do texto. A leitura trouxe a quebra de expectativas de alguns alunos e também a confirmação, em parte, das hipóteses de outros, como vimos na primeira etapa da motivação nas falas dos alunos A15 e A32.

Desse modo, os alunos puderam perceber que a moça tecelã, não era uma mulher costureira ou mesmo uma moça feita de tecidos, mas era alguém que possuía o poder do tear. Assim, os alunos compreenderam que o tear da protagonista era realizado em um tear mágico. Nele a moça criava todo o seu mundo e tecia tudo o que desejava.

Posteriormente à leitura de reconhecimento foi realizada a leitura *oralizada* do conto pela professora, em seguida realizamos uma discussão com a turma no intuito de verificar como eles conseguiram estabelecer uma associação com as atividades trabalhadas na motivação e na introdução. Nosso debate oral foi norteado pelas seguintes questões: O que acharam do conto? Vocês gostaram da história? Quem são os personagens? Qual é o tema do conto? O que a moça fazia? Como ela era no início do conto? Qual concepção de marido a moça tinha? O marido correspondeu às expectativas dela? Descreva a moça e o marido. Como é o final do conto? Podemos comparar com nossa vida nos dias de hoje?

Durante o debate percebemos nas falas que os alunos se solidarizaram com a história da moça e demonstraram uma certa compreensão do texto por meio de suas respostas, pois a jovem sofria com as atitudes do marido que, por sua vez, não se importava com os seus sentimentos, como podemos ver nas falas a seguir:

A34 – “Coitada da moça, ela não fazia o que queria.”

A31 – “Eu achei triste, ele não deu felicidade pra ela.”

A14 – “Foi triste, porque ela decidiu ficar sozinha.”

Os alunos perceberam que a moça tecelã era feliz no primeiro momento da narrativa, no qual ela criava seu mundo, apesar de ter o poder da criação em suas mãos ela sentiu-se sozinha e se entregou ao desejo de criar para si um companheiro.

A aluna A34 afirma que a moça não fazia o que queria, fato este que retrata o destino das mulheres antigamente: ser uma espécie de serva do homem e atender

aos seus desejos e vontades, pois o homem idealizado por ela não correspondia a suas expectativas e a sua realidade.

O aluno A31 achou a história triste porque ele (o marido) não deu felicidade a ela. Esta fala nos evidencia a postura convencionalmente imposta pela sociedade patriarcal de que é preciso ter alguém para ser feliz, no caso da tecelã, ela desejou um marido, ao invés de um amigo ou um namorado no momento de solidão.

A resposta da aluna A14 enfatiza que a história é triste, porque ela decidiu ficar sozinha, porém a moça quando sozinha não estava triste, ela queria aumentar a sua felicidade ao buscar um marido que daria a ela filhos, já que era ensinado à mulher que para ser feliz ela também precisaria gerar filhos.

Nessas afirmações dos alunos podemos perceber a influência de paradigmas da sociedade patriarcal e machista, nesse momento em que comentam sobre as atitudes das personagens e sobre o comportamento delas, sinalizando uma leitura para além da superfície do texto, pois os alunos relacionam as informações textuais e os conhecimentos que possuem, logo, apontam que o trabalho de socialização de ideias é importante e contribui para o desenvolvimento da criticidade.

A moça tecelã não absorve os valores estabelecidos, ela é uma mulher que busca um marido para dividir a vida e aumentar sua felicidade, visto que cada um é responsável por sua própria felicidade. Ao decidir ficar sozinha ela descobre que a felicidade depende mais dela do que de outras pessoas. Dessa forma, ela passou a ter consciência de que o poder está em suas mãos, então, os alunos perceberam que o conto aponta para uma mulher que sonha e suas ações nos levam a refletir sobre o universo feminino.

O momento do debate foi importante para compreensão do conto, posto que os alunos acionaram seus conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores da sequência básica, embora em meio às conversas e brincadeiras. A partir das discussões, a turma tinha conseguido compreender e estabelecer relações entre seu dia a dia e a história lida, assim, os alunos trouxeram o conto para suas reflexões e realidade.

Os alunos puderam compreender, por meio da atitude dos personagens, suas características, qualidades e defeitos que foram apresentados no texto durante a leitura. Pois, no enredo, o narrador caracteriza a moça tecelã e o marido pela descrição de suas ações e por meio de adjetivos.

A moça tecelã é descrita como jovem, solteira, uma mulher simples que morava numa casa pequena que tinha um jardim, apesar de possuir um tear mágico em suas mãos, vivia em meio à simplicidade. O marido é apresentado fisicamente com “chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado” um homem aparentemente bonito que não atendia as necessidades da moça e ainda a explorava como mostra as falas dos alunos abaixo:

A32 – “A moça queria uma pessoa (marido) que pudesse fazer companhia e lhe amasse.”

A21 – “O marido fez dela uma escrava, era um mandão e ambicioso.”

A14 – “A moça era escrava do marido, fazia tudo que ele mandava.”

As falas dos alunos mostram que eles se identificaram com a protagonista e ficaram solidários a sua tristeza e sofrimento, que eram ocasionados pelas ações do *antagonista*, seu marido, que foi prontamente caracterizado como egoísta, mandão, preguiçoso que só pensava em suas vontades, como vimos nas falas dos alunos A21 e A14. Eles ainda se posicionaram a favor da moça, fato este revelado pelo desejo que possuíam de que ela fosse feliz, já que havia a ideia do amor idealizado presente na fala da aluna A32, uma vez que a busca pela felicidade é uma constante na vida do ser humano, pois é um valor repassado pela sociedade e transmitido pelo conto.

Essa atividade de leitura literária em sala de aula, quando realizada com propósitos de explorar os sentidos que o texto literário possui, contribui para fazer o aluno sentir e pensar o texto, o que favorece seu desenvolvimento e promove momentos de reflexão e análise que contribuem para o letramento literário.

De acordo com Cosson (2016) apenas ler é uma resistência ao letramento literário, e quando se deseja promovê-lo é preciso ir além da simples leitura, então a escola precisa ensinar o aluno a explorar a literatura adequadamente. Acreditamos que na sociedade letrada da qual fazemos parte, não basta apenas o saber ler e escrever, os sujeitos na verdade, devem fazer uso dessas habilidades e incorporá-las em suas vivências.

A leitura é um processo que precisa ser acompanhado. Solé (1998) e Cosson (2016) comungam da ideia de que a leitura é dirigida pelos objetivos que estabelecemos para ela, e esse objetivo não pode ser perdido de vista. Por isso, o momento da leitura deve ser planejado como um todo, para que se torne uma atividade que proporcione uma aprendizagem significativa, que seja capaz de formar

leitores autônomos que leiam e compreendam textos com diversos níveis de complexidade.

No decorrer das atividades de leitura, percebemos um aumento da participação dos alunos que expuseram suas opiniões, pois a abordagem do conto foi direcionada e as interpretações livres revelaram a maneira como os alunos refletem o texto literário, direcionando-o para sua realidade, cada aluno pôde tecer seus comentários, opiniões e impressões a respeito do texto.

A última etapa da sequência básica, a *interpretação*, consiste no momento de inferências e reflexões acerca da temática. Após a leitura, passamos um exercício com questões sobre o texto no quadro para serem copiados e respondidos pelos alunos a partir da leitura e das discussões realizadas, eles reuniram-se em grupos para ampliar suas reflexões e responderam as questões em seus cadernos, em seguida formamos um círculo na sala de aula e fizemos leitura das respostas de cada grupo. Dentre as questões analisamos as mais pertinentes para este estudo. Os dados transcritos estão conforme a escrita dos alunos.

Nas questões 07 e 08 perguntamos (ANEXO C) “O marido agiu de forma correta com a mulher? Justifique sua resposta.”; “E a moça, agiu de forma correta ao desfazer seu companheiro? Justifique sua resposta.” Para promover a interpretação exterior, ou seja, momento em que o leitor materializa suas impressões de leitura incentivamos os alunos a dar suas opiniões a respeito das atitudes do marido e da moça.

A23 – Não, porque ele só pensava nele e abusava da bondade de sua esposa; Sim, seu companheiro não a fazia feliz e pedia coisas, as quais deixavam-na desgastada e oprimida.

A30 – Não, porque ele foi egoísta e ganancioso e orgulhoso e só pensava nele mesmo; Sim, porque ela tava sendo manipulada pelo marido e sendo tratada como empregada.

Nas respostas dos alunos vimos que eles não concordam com a maneira como o marido tratava a mulher. Pois a moça tecelã com a chegada do seu desejado esposo, transforma-se em uma mulher serviçal e tecedeira, deixando-se aprisionar, passa a ter uma vida recatada e oprimida no interior do palácio. Nesse momento ocorre a metamorfose da esposa, que se torna triste e deprimida em face às exigências do marido que saiu do plano de homem ideal e revelou-se um marido possessivo e cheio de cobiça.

Os alunos, tanto os meninos quanto as meninas, mostraram-se favoráveis à atitude da moça em desfazer o marido e compreenderam a sua realidade diante do relacionamento abusivo que ela vivia. Percebemos que os alunos ficaram sensíveis a situação da personagem. Cosson (2016, p.17) acredita que:

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. [...] A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência.

Logo, a literatura é um exercício que nos permite vivenciar experiências de outras pessoas, sem deixarmos de ser nós mesmos. A figura feminina é retratada expondo traços da realidade. Dessa maneira, por mais que o conto seja uma história inventada ele possui traços que transmitem credibilidade ao leitor como se fosse uma história verídica e, assim, desenvolve um elo íntimo com o leitor, por isso os alunos compreenderam a atitude da moça de desfazer-se do marido.

Durante a atividade em grupo, houve um momento de interação entre os alunos que possibilitou uma reflexão sobre a narrativa de modo que eles puderam ampliar suas ideias e sentidos construídos individualmente durante a leitura do texto. Assim, evidenciamos a importância de trabalhos em grupos e da socialização de ideias, visto que elas revelam como os alunos podem contribuir uns com os outros a partir de suas opiniões.

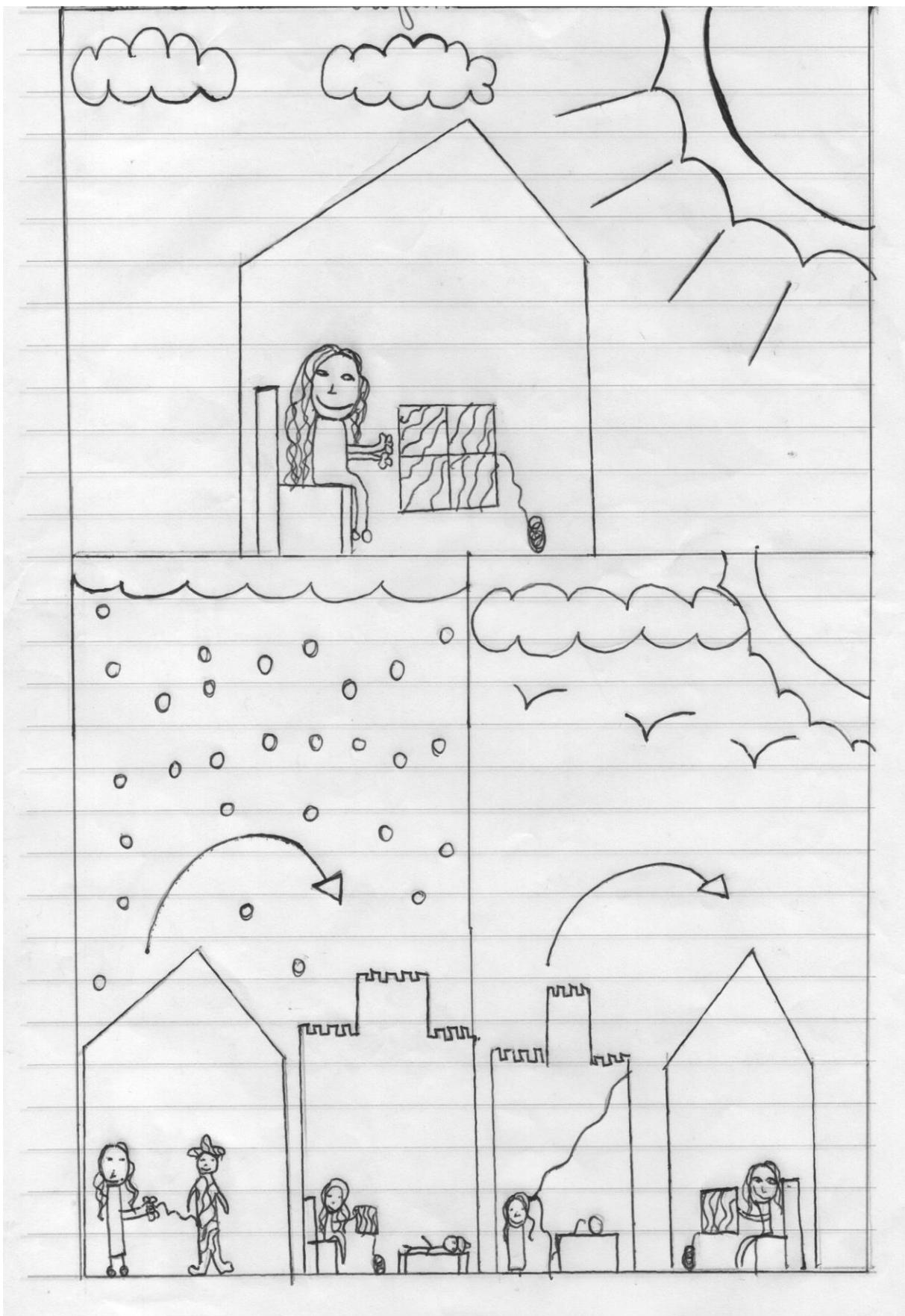
Para Kleiman (2016, p. 36) “[...] é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre os aspectos relevantes do texto.” Ou seja, foi durante as discussões, nas quais os alunos expuseram suas opiniões, que os sentidos do texto foram construídos, pois é um momento de mediação em que o professor conduz as discussões e também acompanha as possíveis dificuldades que os alunos venham apresentar.

Com base nas respostas apresentadas para as questões, pudemos depreender que houve uma ampliação no nível de interpretação e compreensão dos alunos, comparado às discussões iniciais, tendo em vista, que as discussões em grupos foram muito produtivas, uma vez que os alunos interagiram e estavam mais soltos para falar a respeito do texto e de suas opiniões.

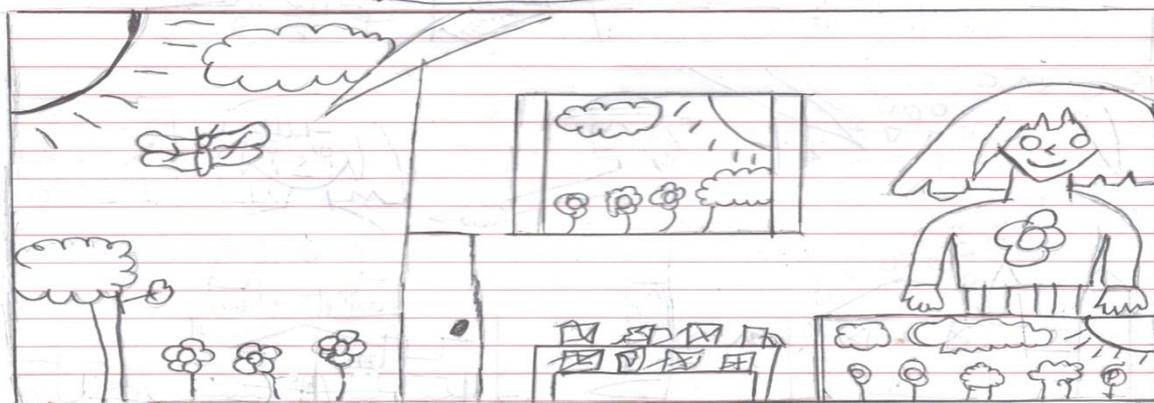
Outra proposta desenvolvida foi a releitura do texto para que, por meio de um desenho, os alunos ilustrassem o conto sintetizando a história em três momentos.

Antes de iniciar a atividade eles foram orientados a imaginar cada momento do conto para que ilustrassem cada etapa da narrativa. Essa atividade permitiu aos alunos que visualizassem a história em suas mentes, porque ao imaginar eles inferem significados que se conectam com o texto e melhoram a sua capacidade de compreensão. Em seguida apresentamos a produção de dois alunos, o desenho da aluna A26 e do aluno A33:

Desenho da aluna A26 – A Moça Tecelã



Desenho do aluno A33 – A Moça Tecelã



Nesse momento, os alunos transformaram as palavras do texto em desenhos, nos quais foram capazes de descrever a imagem que haviam criado em suas mentes. Essas imagens concebidas pelos alunos são pessoais e fazem parte das suas experiências de leitura, pois eles usaram seus conhecimentos prévios e os detalhes importantes do texto para construí-las.

Os desenhos dos alunos A26 e A33 configuraram a história da moça tecelã, demonstrando na *primeira parte* da narrativa a simplicidade, a delicadeza da protagonista e suas ações concentradas em tecer seus trabalhos. Aos poucos o conto transcende para imagens que expressam sentimentos e percepções.

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicados traços cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava. (COLASSANTI, 2005, p. 70).

Percebemos nas ilustrações que a protagonista se encontra feliz, realizada e dispõe de tudo o que deseja para o seu bem estar, já que era detentora de um tear mágico. A casa em que ela vive é pequena e possui um belo jardim em que é possível contemplá-lo da sua janela, como mostra em mais detalhes o aluno A33.

Na *segunda parte* do enredo os alunos ilustraram o momento de solidão da moça que sonhava com um marido para compartilhar a vida e aumentar a sua felicidade com os lindos filhos que poderiam ter.

Mas tecendo e tecendo, ela própria o tempo que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou como seria bom ter um marido ao lado. Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia.” (COLASSANTI, 2005, p. 71).

Os alunos A26 e A33 também retratam o instante da chegada do desejado companheiro que por um curto período a fez sentir-se feliz. Nas imagens é possível acompanhar as transformações pelas quais a moça passa em decorrência do comportamento ambicioso do marido que só pensava nas coisas que ela poderia conceder a ele. A aluna A26 mostra em seu desenho a figura discreta de uma mulher triste em um castelo atendendo as muitas imposições do marido. Já o aluno A33 ressalta na sua ilustração a figura masculina de um homem imponente

apontando o dedo para a esposa, exigindo que ela continuasse a trabalhar para atender os seus caprichos e vontades.

Percebemos um desencantamento da moça poderosa nas duas ilustrações, a tristeza e o choro são traços presentes, afinal, ao construir um marido ela adotou uma postura convencionalmente imposta pela sociedade patriarcal de que ela precisaria de alguém para ser feliz, porém o homem idealizado não correspondeu as suas expectativas. Ao ilustrar essa parte possivelmente os alunos resgataram em seus conhecimentos prévios, suas experiências cotidianas de uma sociedade marcada por diversos tipos de preconceito e violência contra a mulher.

A terceira e última parte da narrativa revela o *desfecho* do enredo, a moça envolta em tristeza que a consumia renasce trazendo sua felicidade de volta.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. [...] E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim da janela. A noite acabava quando o marido, estranhando a cama dura, acordou, e espantado olhou em volta, não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu. (COLASSANTI, 2005, p.73).

Nas ilustrações dessa etapa os alunos A26 e A33 apresentaram a protagonista repleta de tristeza, do alto da torre do castelo ela decide desfazer o marido que tornou sua vida infeliz. O marido aparece traçado com parte do corpo desfeita assim como os criados e o castelo, foi neste momento que a moça se libertou do motivo da sua tristeza. Agora livre e mais segura de si ela percebe que pode ser feliz novamente, no último desenho os alunos revelam o seu riso de felicidade marcando o recomeço de sua vida, pois a moça tecelã volta a morar na sua casa pequena.

O aluno A33 destaca ao fundo a imagem de uma janela aberta em que é possível ver o sol brilhando novamente em torno de um lindo jardim, com a chegada das luzes do dia houve o resgate da autoestima da moça, pois ela foi capaz de superar os obstáculos que atravessaram sua trajetória. No final da história, não existiram soluções mágicas para a protagonista, mas um final marcado por uma autorreflexão que motivou uma mudança interna. Dessa forma percebemos que o ideal de felicidade da moça é marcado por suas conquistas e por estar em paz consigo mesma.

Essa atividade desenvolvida com os alunos permitiu que eles se transportassem com mais intensidade para dentro do texto, melhorando a sua capacidade de compreensão. Ao transpor para um desenho os três momentos do conto, os alunos resgataram suas experiências de leitura, já que ao construir as imagens mentais eles externalizaram as suas interpretações do conto, transformando em desenho palavras e sentimentos. Assim, reforçamos que a compreensão de um texto não ocorre apenas durante o ato de ler, mas centra-se em seu processo, como afirma Solé (1998), de forma que cada recurso utilizado pelo docente traz contribuições importantes para a formação do leitor.

As primeiras etapas da sequência (motivação, introdução e a leitura), a história de vida e as de leituras de cada aluno, foram importantes para interpretação do conto, que é construída pela junção de todos esses elementos. Conforme Cosson (2016, p.65) “a interpretação é feita com o que somos durante leitura.” Desse modo, esse processo de interpretação depende da relação entre autor, leitor e das condições em que esta acontece.

Seguimos com outras atividades para aprimoramento da capacidade leitora dos alunos, dentre elas fizemos uma recapitulação sobre a importância de se conceber a leitura como um instrumento de aprendizagem. Logo, fomos resgatando as etapas que utilizamos para realização da leitura dos Contos Literários, e iniciamos com alguns questionamentos sobre o porquê é importante: conhecer o autor, estabelecer um objetivo para a leitura, prever hipóteses, reler o texto, observar marcas, buscar o significado de palavras não conhecidas e etc.

Quando lemos, vários pensamentos preenchem a nossa mente e fazemos conexões baseadas em conhecimentos e experiências que se integram aos círculos de leitura. Portanto é fundamental ensinar o aluno a pensar sobre a compreensão de um texto durante a leitura.

Como última atividade de registro, os alunos fizeram uma produção escrita do conto *A Moça Tecelã* no qual foram orientados a expor suas opiniões e percepções sobre a narrativa. Essa produção textual foi bastante significativa, em razão de incorporar temáticas de relevância social na história narrada, estimulando os alunos a buscarem significados contidos nos textos e também a estabelecer relações com suas práticas cotidianas. Apresentamos a produção textual da aluna A26 e do aluno A41 digitalizadas, de acordo com suas escritas.

Língua Portuguesa

A moça tecelã

A moça tecelã, Era uma moça que teceria tudo de que fazia. Todo dia acordava ainda no escuro para tecer e assim era seu dia a dia, fazia o seu dia e a noite. Depois de um tempo se sentiu sozinha. Então resolveu fazer um marido que era seu sonho, mas o marido não era a pessoa que ela queria, por que só pensava nele e na moça. Então mandou seu marido e voltou para sua vida do dia a dia. Por que é melhor sozinha do que mal acompanhada.

Gostei muito do texto, por que mostra que não devemos ficar com um homem que não tá nem aí pra sua mulher. Entendi que nem sempre o sonho mesmo é o que nos pensa. Depois desse texto sei que é muito bom ler por que lendo podemos aprender muito. Senti uma coisa boa, por que nem sempre é ruim ler.

A produção da aluna A26 revelou a maneira como a maioria dos alunos refletiu sobre o texto literário trazendo para o seu contexto. Ao expor sua opinião a respeito da ação dos personagens, a aluna reforçou mais uma vez não concordar com a atitude do marido opressor e se posicionou a favor da moça, como podemos observar no excerto.

A26 – Gostei muito do texto, por que mostra que não devemos ficar, com um homem que não tá nem aí pra sua mulher.

Percebemos por meio da sua opinião que os valores apreendidos a partir do conto correspondem à busca pela própria felicidade, logo a aluna A26 desejava que a protagonista fosse feliz, pois se identificou com a mulher que era maltratada pelo companheiro e trouxe o problema para sua realidade. Então, depreendemos que o texto literário se efetiva como um transmissor de valores que favorece o envolvimento da aluna com o texto e contribui para a formação da sua criticidade como mulher consciente de seu papel perante a si mesma e também perante a sociedade.

No trecho a seguir, a aluna A26 por meio do seu conhecimento de mundo faz alusão a um *provérbio popular* em seu texto para enfatizar seu apoio à decisão da moça em desfazer o marido:

A26- por que so pensava nele a moça desmanchou seu marido e voltou para sua vida do dia a dia. Por que é melhor sozinha do que mal acompanhada.

Nesse momento, ao acionar seus conhecimentos de mundo, sobre outras histórias a aluna relaciona ao que já sabe a respeito do texto para construir sua opinião sobre a narrativa, a aluna passa a representar a mulher de dentro do texto ao se por no lugar dela. Assim, percebemos o poder que a literatura possui de representar a realidade e também de criticar os problemas que acometem a sociedade. A esse respeito, Candido (2011) afirma que o trabalho com a literatura como força humanizadora possui entre suas funções reelaborar o real por meio da ficção, assim, ajuda o homem a encontrar a sua própria identidade. O que mostra que o leitor é levado a refletir sobre seu ponto de vista para ajustar sua interpretação.

Outra parte da produção escrita que destacamos foi o momento em que a aluna A26 mencionou que ler nem sempre é ruim, pois para muitos alunos a leitura é algo chato e difícil.

A26 – Depois desse texto vir que e muito bom ler por que lendo podemos aprender muito. Senti uma coisa boa, por que nem sempre e ruim ler.

A aluna A26 descreve a impressão que teve do conto lido como algo *muito bom*. Essa afirmação está ligada as emoções que ela sentiu durante a leitura, o que indica que houve um envolvimento e que o conto despertou seu interesse. Nesta perspectiva, a declaração da aluna no final do texto é valiosa e evidencia a validade das atividades trabalhadas. Neste caso acreditamos que quando ela afirma que sentiu uma coisa boa ao ler, o prazer surgiu espontaneamente no ato da leitura, pois ela justifica em seu texto que *nem sempre é ruim ler*, o que nos mostra que com a proposta de letramento literário é possível contribuir para a formação de leitores.

VERSAO DIGITALIZADA ALUNO A41

lingua portuguesa

Eu gostei da "A meiga teclã" porque ela era uma mulher que gostava de trabalhar, era independente visiva e quando ele passou em ter um filho um marido ele teve mas não tinha felicidade com o marido e depois do marido que eu mais gostei no texto que ela era uma mulher que gostava de fazer era uma mulher que não dependia de homem e depois que li esse texto eu comecei a ler em casa uma casa que eu não fazia melhorou meu dialogo com as pessoas que eu senti foi que comecei a gostar mais de livro conto e que também não vale a pena esta sogrinha e nem acredito em todo mundo que parece ser uma pessoa boa

cabral Jandaia

Na produção textual do aluno A41, identificamos no seu texto que ele também comunga da mesma ideia da aluna A26 quando afirma que gosta das atitudes da moça. Desse modo, o aluno A41 em seu texto apresenta a mulher sob uma nova perspectiva, como alguém independente, com ideais de felicidade pautados em suas conquistas e realizações, como podemos ver no excerto abaixo:

A41 – o que eu mais gostei no texto que ela era uma mulher que gostava do que fazia era uma mulher que não dependia de homem

Outro dado importante a ser destacado no texto do aluno é seu comentário referente à mudança de comportamento que ele apresentou a partir da leitura do conto, como revela a passagem do texto:

A41 – depois que li esse texto eu comecei a ler em casa uma coisa que eu não fazia melhorou meu dialogo com as pessoas o que eu senti foi que comecei a gosta mais de livro de conto e que também não vale a pena esta sozinha e nem acredita em todo mundo que parecer ser uma pessoa boa

Esse comentário feito pelo aluno em seu texto demonstra que o trabalho com o texto literário na sala de aula é válido, pois estimula o aluno a buscar outras leituras do seu interesse. A escola como uma importante agência de letramento deve estimular e proporcionar ao aluno o contato com diversos tipos de textos que lancem bases para a formação de leitores, que desenvolvam o hábito de ler para além dos muros da escola. Cosson (2016) enfatiza a importância do trabalho com uma diversidade de texto quando se ambiciona formar leitores literários.

Na última parte do texto, o aluno afirma que não vale a pena estar sozinha, não é possível saber exatamente o que ele quis afirmar, no entanto, acreditamos que o aluno A41 quis dizer que não vale a pena ficar sozinho por causa de alguém que não correspondeu as suas expectativas, e que também devemos ser cautelosos e não nos prender apenas a aparência quando selecionamos pessoas que farão parte de nossa vida.

Esta atividade de produção escrita oportunizou aos alunos a exploração de suas percepções e opiniões a respeito do que compreenderam nos caminhos percorridos no ato da leitura. Assim, fica evidente o quanto é importante o acompanhamento da leitura por meio de atividade que promovam uma aproximação entre o aluno e o texto. Dessa forma, o ensino de literatura em nossas escolas é

importante para a formação de alunos mais críticos e questionadores, que reflitam e atuem na sociedade em que vivem de maneira consciente e transformadora.

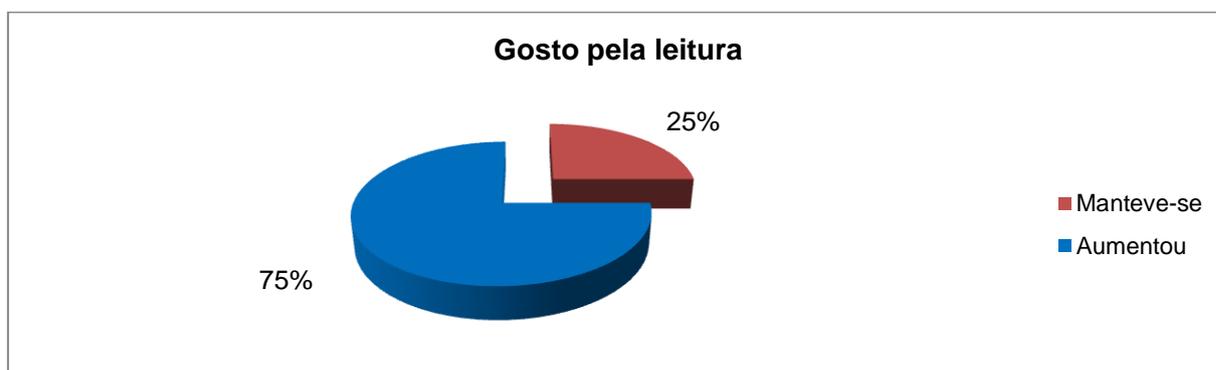
5.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO FINAL

Para avaliação da pesquisa utilizamos como instrumento a aplicação de um segundo questionário (APÊNDICE B) composto por 05 (cinco) questões que foi aplicado em 11 de maio de 2018 aos 40 alunos da turma para análise dos dados obtidos nas aulas de língua portuguesa. Este questionário encontra-se estruturado de acordo com as dimensões de envolvimento com a leitura, no intuito de caracterizar a forma como os alunos conceberam as competências em leitura, com base nas atividades desenvolvidas com os contos literários.

Com os dados recolhidos pela aplicação do questionário final foi possível evidenciar o envolvimento dos alunos com a leitura. Logo apresentamos as dimensões contempladas no questionário:

Os dados obtidos no primeiro item do questionário são indicativos do gosto do aluno pela leitura e é composto pela questão “Após as leituras realizadas em sala de aula, você diria que seu gosto pela leitura:” Cerca de 75% dos alunos afirmaram que tiveram seus gostos pela leitura aumentados após as atividades; Outros 25% dos inquiridos disseram que seu gosto permaneceu o mesmo, enquanto que nenhum dos alunos afirmou ter diminuído o seu gosto pela leitura.

Gráfico 7 – Gosto pela leitura



Fonte: A pesquisadora (2018)

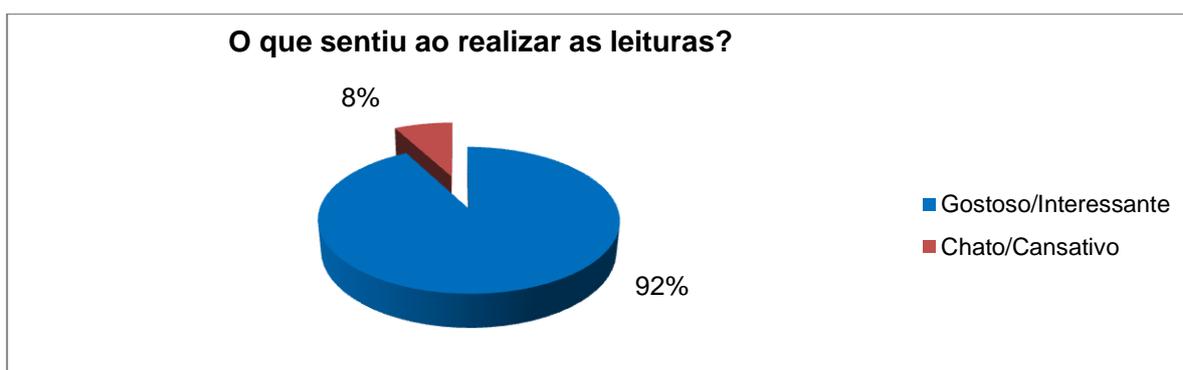
Essa dimensão mencionada está associada à satisfação que os alunos obtêm com as atividades de leitura. Percebemos que eles manifestaram um interesse

maior a partir das atividades de leitura desenvolvidas com os contos literários, pois a maioria afirmou que o gosto pela leitura aumentou. Já os motivos que levaram os alunos a gostarem de ler mais ou menos, acreditamos que estejam mais relacionados às dificuldades de decodificação e de compreensão da leitura.

As principais razões apontadas pelos alunos que motivam suas leituras reveladas no gráfico 6, indicam a busca por conhecimento (37%), diversão (22%) e para manterem-se informados (20%). Assim sendo, o panorama mostra que as práticas de leitura no contexto escolar são importantes para que os alunos ampliem seu gosto pela leitura, já que ler precisa ser concebido como uma prática fundamental que deve ser motivada por atividades significativas que levem os alunos a conceber a leitura, verdadeiramente, como instrumento de aprendizagem.

Os sentimentos apontados pelos alunos após realizarem as leituras no terceiro item do questionário indicam que 92% conceberam a leitura como algo gostoso/interessante de se realizar e apenas 8% acharam chato/cansativo.

Gráfico 8 – O que você sentiu ao realizar as leituras?

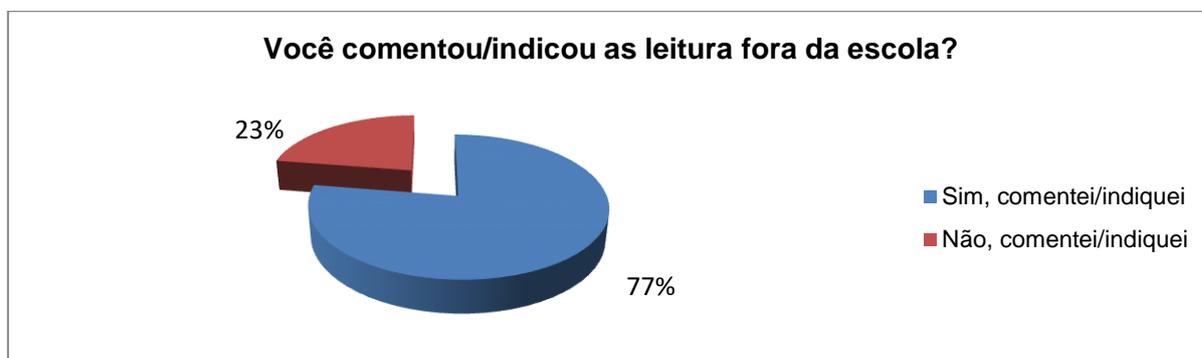


Fonte: A pesquisadora (2018)

Esses dados evidenciados acima caracterizam os sentimentos de satisfação dos alunos, assim como foi na atividade de *produção textual*, pois ela mostrou que eles sentiram algo bom durante as leituras realizadas em sala de aula “Senti uma coisa boa, por que nem sempre é ruim ler”. Logo, acreditamos que as sensações produzidas revelam que é possível um trabalho com a literatura que desperte o prazer e prepare o aluno para a leitura de diversos tipos de textos. Nesse sentido, a promoção do letramento literário consiste numa modalidade eficaz que pode contribuir com a formação de leitores críticos.

Quando questionados se indicaram ou comentaram a leitura a outras pessoas fora da escola no item 2 do questionário, a maioria, 77% dos alunos, afirmaram que sim e outros 23% disseram não ter comentado ou indicado as leituras efetivadas na sala de aula, eles ainda justificaram suas respostas, como vemos a seguir:

Gráfico 9 – Você comentou/indicou as leituras fora da escola?



Fonte: A pesquisadora (2018)

Quadro 2 – Alunos que indicaram/comentaram as leituras

Pessoas a quem indicou/comentou as leituras	Números
Irmãos	11
Amigos	9
Familiares (primos, tios, avós)	8
Pais	8
Colegas	2
TOTAL	38 indicações/comentários

Fonte: A pesquisadora (2018)

Quadro 3 – Alunos que não indicaram/comentaram as leituras

Alunos	Justificativas
A2	“ eu não indiquei para ninguém.”
A10	“ eu não cometei ainda para meus colegas”
A11	“Não falei com niguém o texto”
A16	“Porque Eu não gosto de ler.”
A27	“Eu não comentei para ninguém fora da escola é porque eu nem percebi em comentar com alguém.”
A28	“porque eu acho que é uma historia elaborada com os alunos em sala

	de aula.”
A30	“Não Indico”
A35	“Não i eu não indiquei por que não são historias muito interessantes”
A39	“porque eu não tenho interese de ler um livro.”
TOTAL	09 comentários

Fonte: A pesquisadora (2018)

Esses resultados evidenciam que os alunos costumam comentar acerca das suas leituras com outras pessoas. Durante as aulas foi possível observar, entre alguns alunos, o hábito de comentar e também de emprestar livros aos colegas. Desse modo, percebemos que estes hábitos, contribuem para motivação e incentivo à leitura entre eles, logo, constitui-se uma avaliação positiva essa busca por um interlocutor para compartilhar a leitura realizada, o que contribui para ampliação do gosto pela leitura.

A indicação de uma obra a amigos, colegas ou familiares pode ser vista como uma espécie de interpretação, pois quando indicamos um livro a alguém argumentamos o porquê ele merece ser lido e, com isso, procuramos persuadir o outro a essa descoberta. Para Cosson (2017, p. 116) “A indicação da obra, após a leitura, para um amigo porque se acredita que o texto tem algo a lhe dizer é outra forma de participação que se faz quase automaticamente em ambientes não escolares”.

A leitura encontra na literatura um campo ideal para seu desenvolvimento, indicar obras a outras pessoas é uma atitude importante que demonstrou que a leitura foi significativa para o aluno. Portanto, essas práticas devem ser estimuladas, uma vez que as experiências individuais precisam ser compartilhadas, pois se constituem como parte importante para o letramento literário a formação de uma comunidade de leitores que troquem experiências e dialoguem a respeito do que leem. “[...] por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura”. (COSSON, 2016, p. 66).

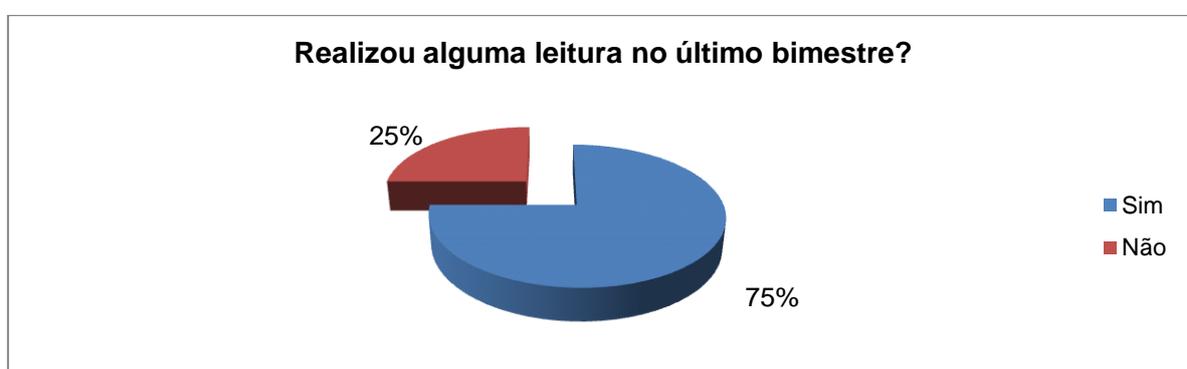
No quadro 3, podemos visualizar os alunos que não comentaram/indicaram as leituras propostas durante as aulas e de outros que não quiseram justificar. Os alunos que justificaram foram apenas 5 (cinco) e os motivos estão atrelados ao fato de não gostar de ler (A16); não ter achado a história interessante (A35); por não ter

interesse de ler um livro (A39), outro não comentou porque foi elaborado com alunos na sala e último afirmou que nem atentou-se em comentar com alguém.

Nesses argumentos percebemos que a relação desses alunos com a leitura, ainda não foi desencadeada satisfatoriamente, embora a exploração dos textos literários tenha base interacionista, a relação do aluno com a leitura é um processo que é desenvolvido paulatinamente e que contribui efetivamente para ampliação da visão de mundo deles e do gosto pela leitura. Assim, o nosso papel de professor, é o de incentivar a leitura literária oferecendo uma escolarização adequada da literatura, conforme afirma Soares (2011), para que os alunos estejam motivados a assumir uma postura relevante mediante a leitura. Afinal, o hábito de ler precisa ser exercitado, pois só se aprende ler lendo, e nós professores devemos persistir no trabalho com a leitura, ainda que a literatura não seja tão apreciada e a leitura constitua uma tarefa árdua para muitos alunos.

A questão “você realizou alguma leitura sem que o professor tenha pedido para ler no último bimestre?” Neste item, os resultados obtidos foram que 75% dos alunos leram obras que não foram indicadas pelo professor e 25% afirmaram que não leram fora do contexto escolar conforme sinaliza o gráfico abaixo, eles também citaram as leituras realizadas e justificaram seus motivos de não terem lido no último bimestre.

Gráfico 10 – Realizou alguma leitura no último bimestre?



Fonte: A pesquisadora (2018)

Quadro 4 – Leituras realizadas no último bimestre

Obras lidas	Número de leitores
<i>A culpa é das estrelas</i> , de John Green	4

<i>Diário de um banana</i> , de Jeff Kinney	2
<i>Cidades de papel</i> , de John Green	3
<i>Simplesmente acontece</i> , de Cecelia Ahern	3
<i>Histórias em quadrinhos</i>	3
<i>Bíblia</i>	2
<i>Revistas</i>	4
<i>Jornais</i>	2
<i>Contos</i>	1
<i>A caçadora</i>	1
<i>Crepúsculo</i> , de Stephenie Meyer	1
<i>It a coisa</i> , de Stephen King	1
<i>Obsessão</i> , de Maya Banks	1
<i>Faça seu cérebro trabalhar para você</i> , de Renato Alves	1
<i>50 tons de cinza</i> , de E L James	1
TOTAL	30 textos citados

Fonte: A pesquisadora (2018)

Quadro 5 – Alunos que não realizaram leituras no último bimestre

Alunos	Justificativas
A6	“ultimamente eu ando muito ocupada.”
A10	“leio se a professora pedir”
A11	“Por que eu não tinha livro”
A13	“Estou esperando meu livro chegar.”
A16	“Porque eu não sou muito fã de ler”
A22	“por que não achei um bom livro”
A35	“acho que porque não tenho muito interesse pela leitura.”
A36	“sem oportunidade”
A39	“por que eu não gosto”
A41	“por que eu não tenho livro.”
TOTAL	10 Comentários

Fonte: A pesquisadora (2018)

As leituras mencionadas pelos alunos vêm acompanhadas de justificativas, nas quais eles citam as obras lidas por eles, que foram praticamente as mesmas mencionadas no quadro 1 do primeiro questionário, com exceção de algumas, os *best sellers* continuam sendo suas leituras preferidas.

Com base nas leituras realizadas, percebe-se que os alunos desenvolvem o letramento literário, lendo os textos do seu interesse de maneira espontânea e variada. Com relação a essas leituras, acreditamos que a troca de livros e os comentários a respeito das obras contribuíram para que os alunos tivessem acesso a alguns dos livros mencionados.

A tabela do quadro 5 nos mostra que a maioria das justificativas dos alunos de não terem realizado leituras espontâneas estão atreladas à falta de interesse/gosto pela leitura. Com isso lembramos que o gosto pela leitura não surge espontaneamente no indivíduo, e é algo que precisa ser ensinado, pois o leitor proficiente se constitui a partir da prática constante de leitura, inclusive para os que possuem dificuldades, os que não sabem decodificar corretamente e para aqueles que não sabem ler.

Despertar o desejo de ler no aluno não é uma tarefa fácil, mas é possível a partir de iniciativas, em que o professor atue como mediador da aprendizagem, que haja o desenvolvimento da capacidade leitora. À vista disso, utilizar as estratégias de leitura contribui para que o leitor aumente o gosto pela leitura, logo, durante o trabalho com a atividade de *produção textual*, muitos alunos relataram que a leitura dos textos despertou neles a vontade de ler: (ANEXO D)

A34 – Eu achei muito legal por que fala de uma menina independente e inteligente. Eu gostei mais da parte que ela volta a ser feliz, me deu mas vontade de ler outros livros, eu senti que a leitura pode ajudar bastante no nosso dia a dia.

A38 – Os meus hábitos de leitura mudaram um pouco. \ Eu senti muitas coisas boas após ler esse texto senti que tudo o que nós imaginamos podemos fazer igualmente ela [a moça tecelã].

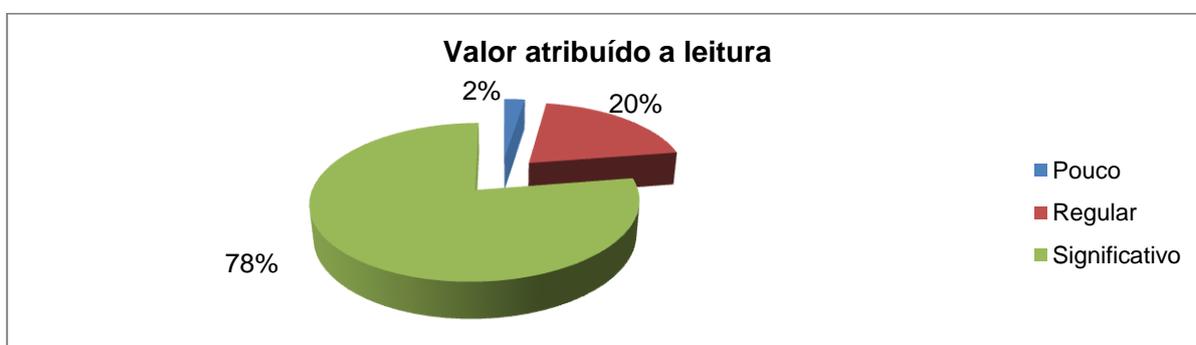
A15 – a melhor coisa pra mim Foi ler essa história e essas leituras que fiz na sala de aula me incentivaram mais a ler e minha capacidade de interpretar um texto melhorou bastante e o meu amor pela leitura aumentou ainda mais e o que eu senti com a leitura foi Felicidade.

Ao analisarmos os textos percebemos que as leituras ativaram nos alunos o gosto de ler, eles mostraram-se felizes por terem feito a leitura dos textos literários

na sala de aula. Nessas afirmações em que reside a ativação do gosto pela leitura é algo muito esperado por nós professores durante as aulas de leitura, foi muito significativo ver essa concretização nos alunos, por mais que alguns ainda não tenham concebido a leitura como algo prazeroso, acreditamos que um trabalho contínuo com as ferramentas apropriadas contribuirá para que os alunos assumam novas posturas mediante as atividades de leitura.

E por último, passamos para o item 5 questionário que pergunta “Que valor você atribui à importância da leitura em sua vida?” podemos observar que 78% dos alunos representam o que acham a leitura significativa, os que mencionaram regular foram 20% e que outros 2% afirmaram que a leitura tem pouca importância. O gráfico 11 representa os números obtidos:

Gráfico 11 – Qual valor você atribui a importância da leitura em sua vida?



Fonte: A pesquisadora (2018)

Essa questão mostra que a maioria dos alunos concebem que ler é algo importante em suas vidas, que possibilita o acesso a informação, conhecimento, prazer, entre outros, pois ela é uma prática guiada pelos objetivos estabelecidos pelos envolvidos no processo. De acordo com Solé (1998), um dos objetivos fundamentais da escola é ensinar o uso da leitura como instrumento de aprendizagem. Dessa forma, durante as atividades desenvolvidas enfatizamos a importância de ler compreensivamente e de aprender a partir da leitura, para que os alunos compreendessem que ler é uma prática essencial em nossa sociedade, assim, por mais que nem todos gostem de ler a maioria atribui importância à leitura.

Os dados recolhidos nos permitem elaborar uma caracterização do envolvimento dos alunos com a leitura. No que concerne ao gosto do leitor percebemos que a maioria gosta de ler, porque adquirem novos conhecimentos, é divertido, eles também tiveram seu gosto pela leitura ampliado após as atividades

realizadas, apenas uma pequena minoria afirmou não gostar de ler, justificando que ser chato/cansativo. Com relação à realização de leituras sem que o professor tenha solicitado, a maioria demonstrou que lê fora do contexto escolar, ainda que de forma não tão frequente.

Na dimensão das leituras realizadas, a preferência dos alunos recai sobre os *best sellers* que envolvem narrativas de aventuras/mistérios, quanto aos suportes de leitura, o livro é o mais utilizado (gráfico 3). Nesta perspectiva, a literatura é um bem que precisa ser vivenciado, sendo ela erudita ou não, assim, valorizar as leituras realizadas pelos alunos pode ser o ponto de partida para outras leituras como, afirma Abreu (2006), uma vez que cada grupo cultural com sua diversidade possui critérios próprios para avaliar suas produções.

A aquisição de práticas leitoras é bastante influenciada pelo contexto familiar do aluno, e durante a intervenção destacamos a influência dos amigos nas trocas de livros e indicações de leitura que eles faziam entre si, o que é importante para a promoção do letramento literário. Durante o percurso didático com os alunos de 9º ano consideramos que trabalhar com textos literários foi uma oportunidade de aproximar o texto do leitor e de envolvê-los com a obra.

A partir das atividades vinculadas à leitura dos contos, os alunos mostraram-se envolvidos e atraídos pelo fenômeno literário, pois, percebemos que sentidos foram sendo construídos no decorrer da pesquisa. A maioria dos alunos afirmou ter tido uma experiência gostosa/interessante com a leitura e a reconhecem como algo significativo. As repostas dos alunos aos questionários levam-nos a refletir sobre a importância do professor enquanto mediador da formação leitora e conseqüentemente da formação de uma comunidade de leitores que nasce e cresce a partir de obras que proporcionam o contato profundo com a literatura.

5.5 SALA DE LEITURA: CONTAÇÃO DE HISTÓRIA



Fonte: Arquivo pessoal

Para o encerramento da proposta interventiva escolhemos a *Contação de História*⁷, que foi um momento interessante e agradável que a professora responsável pela sala de leitura da escola nos proporcionou ao narrar as histórias de Sherazade e o Sultão. Contar histórias é uma prática que exige habilidades do contador para entrar na história e levar os ouvintes juntos. Então, houve um cuidado na preparação do espaço pela professora que também se caracterizou de uma forma especial tornando o ambiente ainda mais atraente, principalmente por se tratar de uma obra literária.

A história de Sherazade, a hábil narradora de *As Mil e Uma Noites*, foi contada aos alunos de forma bem habilidosa levando para si os ouvintes, que foram instigados a imaginar e a se identificar com a heroína. Tivemos também a narração de uma das histórias, *Simbah e o Marujo*, que a jovem Sherazade contou ao rei. No ato da contação de história, os alunos se identificaram com a protagonista, assim como nos contos literários, o que despertou neles várias emoções, além do mais ficaram curiosos para conhecer as outras histórias de Sherazade.

Essa atividade serviu como motivação para que os alunos ao final do projeto pudessem continuar com suas leituras, logo, eles foram incentivados a escolher livros para ler em casa. Esta etapa foi interessante, era evidente a empolgação dos alunos ao ouvir as histórias e também durante a escolha dos livros, já que a sala de

⁷ Essa atividade aconteceu em 18 de maio de 2018 conforme a disponibilidade da professora da sala de leitura.

leitura havia recebido alguns livros novos que foram doados pelos funcionários da escola.

Foi surpreendente ao final desta última atividade o relato do aluno A16 ao afirmar que nunca havia lido um livro por inteiro, ele comentou com a professora da sala de leitura que o livro que havia escolhido seria o primeiro livro que iria ler. A obra selecionada pelo aluno foi um exemplar de uma coletânea das aventuras de *Sherlock Holmes* (contos) do autor Arthur Conan Doyle que foi uma das leituras doadas à escola.

Durante a intervenção este aluno demonstrou que não estava muito interessado com as atividades de leitura e afirmou que não gostava de ler (Quadro 3 e 5), no entanto escolheu um livro para realizar a leitura em sua casa. Isso nos leva a crer que a responsabilidade com o letramento literário não deve ser negligenciada pela escola, pois ainda que haja inúmeros fatores contrários à formação do leitor a escola é a principal agência responsável pelo letramento. Após essa atividade sorteamos livros entre os alunos incentivando-os a dar continuidade à prática de leituras fora do âmbito escolar.

Cada aluno concebeu a sua maneira as atividades de leitura dos contos que lhes foram propostas e estas se processaram no íntimo de cada um de acordo com seu envolvimento com a leitura. Seria idealismo de nossa parte acreditar que todos se envolveriam da mesma maneira, alguns leram mais rápido, outros não demonstraram interesse. Desse modo, acreditamos que a recepção dos alunos foi positiva e que a leitura literária na escola é um caminho para a formação de um leitor crítico. Nesta perspectiva, cabe à escola oportunizar e motivar o trabalho com a literatura por meio de uma escolarização adequada que propicie o tão esperado letramento literário.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho, pudemos verificar por meio do desenvolvimento desta proposta de intervenção que o ensino de Literatura não tem apresentado resultados satisfatórios. A escola não tem preparado um leitor hábil a realizar leituras de obras literárias e capaz de lidar com os imprevistos das situações de leitura. Esta pesquisa possui como objetivo apresentar uma proposta de trabalho com a leitura de textos literários que torne a atividade leitora mais significativa e atraente aos alunos. Assim, configura-se uma oportunidade de repensarmos o ensino de literatura e consequentemente a formação de leitores.

Os caminhos percorridos na fundamentação teórica sobre os estudos de literatura, letramentos e leitura foram necessários e contribuíram para fortalecer as abordagens didático-pedagógicas para o ensino de leitura que seriam utilizados no decorrer da proposta. Desde então, foi possível compreender que a prática de leitura literária no âmbito escolar favorece a efetivação do letramento literário e deve ocorrer por meio da leitura de textos integrais. Dessa forma, ensinar literatura requer uma abordagem didática planejada ao nível e realidade dos alunos, pois a escola é um espaço de compartilhamento de ideias e também um ambiente propício para experiências emancipatórias.

Nesse sentido, esse trabalho possibilitou a mim uma oportunidade de repensar minha prática docente, na qual pude também conscientizar-me sobre alguns procedimentos adotados, que possuíam a finalidade de promover a prática de leitura, mas que eram desenvolvidos de forma intuitiva, sem a sistematização necessária para um ensino que envolvesse uma metodologia com etapas bem definidas que propiciasse a formação de leitores proficientes.

O panorama apresentado confirma que trabalhar com a literatura em sala de aula, requer uma escolarização adequada do texto literário, afinal, como afirma Cosson (2016), não basta a simples leitura do texto, é preciso ir além quando se deseja promover o letramento literário, há uma necessidade de se aplicar metodologias adequadas para o ensino de literatura que permitam que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer. Assim, é preciso o professor ensinar o aluno a explorar a literatura adequadamente, eliminando as barreiras entre

o texto e o leitor, conferindo aos estudantes atividades que despertem seu interesse e contribuam na formação de sujeitos críticos.

Pudemos constatar a importância do papel do professor como o mediador responsável em criar condições que instrumentalizem os alunos a realizarem a leitura, a ele também compete oportunizar leituras apropriadas que valorizem a literatura criando situações de interação entre a escola e os alunos. De acordo com Solé (1998, p. 43) “o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura” [...]. Logo, a interação entre alunos possibilita trocas de experiências tornando as atividades mais proveitosas.

Durante a intervenção algumas dificuldades fizeram parte da pesquisa como o número excessivo de alunos na turma, o que ocasionava dificuldades para organizar a sala e também gerava conversas paralelas, demandado mais tempo para desenvolvimento e acompanhamento individualizado das atividades. Embora, muitas vezes, haja situações que não corroboram para um trabalho em prol do letramento literário, os alunos mostraram-se interessados e participaram das atividades.

A partir da análise dos dados foi possível perceber que as atividades propostas contribuíram para a interação entre o texto e o leitor. Nesta perspectiva, as etapas da Sequência Básica trabalhadas em sala de aula foram eficazes no que se refere à ativação do sentimento do gosto nos alunos, pela leitura literária, o que evidencia sinais de formação de leitores. De acordo, com as respostas dos discentes aos questionários, percebemos o interesse deles pela leitura, durante a atividade de produção textual a maioria dos educandos afirmaram que tiveram seus gostos pela leitura ampliados após a intervenção.

Consideramos importantes os resultados alcançados ao longo desta pesquisa, pois verificamos que os discentes trouxeram para a leitura dos contos seus conhecimentos prévios por meio de inferências. Os estudantes foram capazes de expressar compreensão do texto, ainda que de maneira tímida, utilizaram argumentos que demonstraram que apreciaram o conto e o refletiram em suas realidades, uma vez que trouxeram a trama do texto literário para as discussões. Apesar de ter atraído a atenção dos alunos para o fenômeno literário o percurso de formação de leitores proficientes é construído paulatinamente e requer envolvimento do professor para o ensino da leitura.

A partir do exposto, afirmamos que a Sequência Básica de Cosson é uma ferramenta viável para o trabalho com o texto literário na sala de aula, pois favorece o aprendizado da leitura e é um procedimento que proporciona a centralidade da leitura de obras integrais. Durante a pesquisa, foi possível rever práticas pedagógicas e (des)construir conceitos. Nesta lógica, esperamos ter contribuído com as ideias e propostas apresentadas, para um ensino de literatura que oportunize aos alunos um efetivo contato com a Literatura.

Enfim, essa proposta interventiva foi significativa por contribuir com estratégias de leitura que põem ao alcance de nós, professores, uma forma de pensar e entender a leitura. Entendemos que em alguns momentos a sala de aula se tornou uma comunidade de leitores quando os alunos compartilharam experiências, dialogaram a respeito de suas leituras e quando tiveram um contato mais profundo com a literatura ao concebê-la como algo gostoso e interessante. Entretanto, destacamos que o trabalho com a leitura em prol da formação de um leitor proficiente, demanda uma prática permanente que se desenvolve aos poucos e que precisa ser cultivada para que, com o passar dos anos, forme verdadeiros leitores.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. **Cultura Letrada: literatura e sociedade**. São Paulo : Editora UNESP, 2006.
- ANTUNES, I. **Língua texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARAGÃO, M. L. Gêneros literários. In: SAMUEL, R. (Org.). **Manual de teoria literária**. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.
- ARISTÓTELES. **A poética clássica** / Aristóteles, Horácio e Longino. São Paulo: Cultrix, 2014.
- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a Literatura. In: JUNQUEIRA, R. (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: Editora DCL, 2004.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2 ed., 1997.
- BLOOM, H. **Como e por que ler**. Tradução de José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- CANDIDO, A. O Direito à Literatura. In _____, A. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro. Ouro sobre azul, 2011.
- CASTRO, M. A. de. Natureza do Fenômeno Literário. In: SAMUEL, R. (Org.). **Manual de teoria literária**. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.
- COLASANTI, M. A moça tecelã. In: LADEIRA, J. G. **Contos brasileiros contemporâneos**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.
- _____, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.
- _____, R. Literatura: Modos de ler na escola. In: SEMANA DE LETRAS. 11., 2011. Porto Alegre. RS. **O cotidiano das Letras. Anais** [recurso eletrônico] FALE/PURS. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. Disponível em:
<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XISemanaDeLetras/pdf/rildocosson.pdf>
- GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In SOUZA, R. J. (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1985.

JOUBE, V. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. 7ª impressão. São Paulo: Contexto, 2012.

KLEIMAN, A. B. Introdução: O que é letramento? Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org.). **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.; 1 reimpressão 2014.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da leitura para a leitura do mundo**. 4. ed. São Paulo SP: Ática, 1999a.

_____, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 1999b.

_____, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 16 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

_____, M. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

_____, M. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LISPECTOR, C. Felicidade clandestina. In: **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M.K. (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, E. M. da; ARAÚJO, D. L. de. Letramento um fenômeno plural. **Revista brasileira de linguística aplicada**. v. 12, n. 4, p. 681-698. Belo Horizonte, 2012. Epub Sep 18, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982012005000007>>. Acesso em: 25 de maio de 2017.

SILVA, E. T da. O professor leitor. In: SANTOS, F. dos; NETO, J. M.; RÖSING, T. M.K. **Mediação de Leitura: discussão e alternativas para formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009a.

_____, E. T da. Biblioteca escolar: gênese à gestão. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M.K. (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009b.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M, Z. V. (org.). **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2º ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J. de; COSSON, R. Letramento literário: Uma proposta para a sala de aula. **UNESP**. p. 101-107, 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/4014>>. Acesso em 25 de maio de 2017.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. 6 ed. Rio de Janeiro: 2016.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: Problemas e perspectivas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.11, n. 1, p. 49-60, jan./abr.2008. Disponível em: <http://social.stoa.usp.br/articles/0037/3089/tipos_de_letramento_literario.pdf>. Acesso em : 25 de maio de 2017.

_____, M. H. Y.; YAMAKAWA, I. A. Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.2, n.2, p. 185-198, 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/download/6126/pdf_141>. Acesso em: 25 de maio de 2017.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: _____, R.; RÖSING, T. (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL APLICADO AO ALUNO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

ESCOLA DEUZUITA MELO DE ALBUQUERQUE**Série: 9 ano** ___ **Data** ___/___/___

Nome: _____

Idade: _____ anos Sexo: () M () F

1 Você gosta de ler?

- () sim
() não
() mais ou menos

2 Costuma fazer outras leituras além do que a escola pede?

- () sim
() às vezes
() nunca

3 Qual material de leitura você mais utiliza?

- () livro
() revista
() jornal
() Outros

4 Quem despertou seu interesse para a leitura?

- () pais
() professores
() amigos
() outros

5 Com que frequência você utiliza a sala de leitura da sua escola?

- () utilizo com frequência
() utilizo raramente
() nunca a utilizo

6 O que motiva sua leitura?

- () informação
() diversão
() obrigação
() conhecimento
() prazer
() outro

07 Cite o nome das obras que você já leu?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL APLICADO AO ALUNO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS****ESCOLA DEUZUITA MELO DE ALBUQUERQUE****Série: 9 ano Turma: A****QUESTIONÁRIO FINAL**

Nome: _____

Idade: _____ anos Sexo: () M () F

1 Após as leituras realizadas na sala de aula, você diria que seu gosto pela leitura:

- () diminuiu
() manteve-se o mesmo
() aumentou

2 Após as leituras dos contos literários, você comentou sobre os mesmos ou indicou sua leitura para alguém fora da escola?

() Sim, eu comentei/indiquei. Para quem? _____

() Não, eu não comentei/indiquei. Por que você não quis mais saber da história?

3 O que você sentiu ao realizar as leituras dos contos?

- () gostoso/interessante
() chato cansativo

4 Você realizou alguma leitura sem que o professor tenha pedido para ler no último bimestre?

- () Sim. O que leu? _____
() Não. Por que não leu? _____

5 Qual valor você atribui a importância da leitura em sua vida?

- () pouco
() regular
() significativo

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) senhor(a), seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “*Práticas de leitura literária no ensino fundamental a partir do gênero conto: uma proposta para formação de leitores*”, que busca apresentar uma proposta de intervenção pedagógica acerca das práticas de leitura literária que possam auxiliar o trabalho do professor em sala de aula, colaborando assim, para melhorar a qualidade do ensino. A responsável pela pesquisa é a professora pesquisadora Rogeane Silva Moura Frois, mestranda do curso de Pós-graduação/Mestrado em Língua Portuguesa da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA. O trabalho proposto aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental é de natureza qualitativa e explicativa, cujos objetivos consistem em propor o ensino de literatura em consonância com as práticas de leitura no ambiente escolar, por meio de estratégias de abordagem e leitura do texto literário diferenciadas, que utilizem textos que se aproximem da realidade sociocultural dos alunos e relacionem a leitura literária a outras atividades, a fim de tornar a leitura mais atrativa aos alunos. Portanto, ao participar das atividades seu filho terá a oportunidade de melhorar o desenvolvimento das suas habilidades de leitura, bem como ampliar seu senso crítico enquanto leitor.

Acrescentamos ainda que a participação nas atividades não acarretará nenhuma despesa para os participantes ou seus responsáveis, que a identidade dos participantes será mantida em sigilo e que as atividades acontecerão durante o período das aulas de Língua Portuguesa, sendo voluntária a autorização para uso dos dados na pesquisa. Feitos esses esclarecimentos quanto à natureza e o objetivo deste trabalho, pedimos que autorize seu/sua filho(a) a participar da pesquisa, para isso assine a autorização abaixo.

AUTORIZAÇÃO

Com base nas orientações fornecidas e considerando a natureza e o objetivo do estudo, autorizo a participação do(a) aluno(a) _____ na referida pesquisa, estando ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar pela participação.

Marabá-Pará, ____ de _____ de 2018.

(Assinatura e RG do responsável legal pelo aluno)

ROGEANE SILVA MOURA FROIS

Pesquisadora responsável

APÊNDICE D – SEQUÊNCIA BÁSICA DO CONTO FELICIDADE CLANDESTINA

SEQUÊNCIA BÁSICA - LETRAMENTO LITERÁRIO – COSSON (2016)

Conto: *Felicidade Clandestina*, autora *Clarice Lispector*

Série: 9º ano A

Tempo: 07 aulas

Motivação

1. Atividade *oral* a partir de questionamentos que envolvem a temática do conto, no intuito de prepará-los para boa receptividade do conto.

Vocês já sentiram paixão por algum presente ou objeto que tenham ganhado de alguém?

- ✓ O que significa a palavra clandestino(a)?
- ✓ Discussão oral sobre a temática do conto para formulação das hipóteses iniciais.
- ✓ Após questionamentos anotar no caderno suas hipóteses.

INTRODUÇÃO

1. Apresentação do título do conto *Felicidade Clandestina* de forma sucinta.

- ✓ O que esperam de um conto com esse título?

2. Apresentação da autora Clarice Lispector.

- ✓ Biografia (fotos/ imagens)

3. Apresentação da obra.

- ✓ Livro de contos *Felicidade Clandestina*, que deu título igual ao conto;
- ✓ Apresentação do livro em pdf (capa, prefácio);
- ✓ Apresentação física do livro e dos elementos paratextuais;
- ✓ Circulação entre os alunos de modo que possam manuseá-los.

LEITURA

1. Momento: Consiste no acompanhamento da leitura realizada pelos alunos, tratara-se de uma *leitura de reconhecimento* feita na sala de aula com o monitoramento do professor.

- ✓ Leitura individual
- ✓ Retomada das previsões iniciais;
- ✓ Confirmar ou refutar as hipóteses.
- ✓ Estabelecer tempo necessário para realização da leitura
- ✓ Questionamentos a respeito da narrativa (narrador, personagens)

2. Momento: O texto entregue aos alunos para a primeira leitura teve o final retirado e então os alunos foram questionados sobre o que acharam da narrativa. Após os questionamentos foram informados que estava faltando o final do conto.

- ✓ Como a mãe da menina reagiu?
- ✓ A menina conseguiu o livro emprestado?
- ✓ Produção textual de uma versão do final do conto
- ✓ Reunir os alunos em círculo para compartilhar suas versões.

3 Momento: Leitura integral do conto realizada pelo professor ou por um aluno.

- ✓ Após a leitura fazer comparação entre as diferentes versões para o final do conto
- ✓ Confirmar ou refutar as impressões de leitura.
- ✓ O que a garota quis dizer ao afirmar que “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante”.
- ✓ Momento para ouvir as interpretações do conto

As atividades de registro realizadas fazem parte da última etapa da sequência básica, no entanto, preferiu-se alterná-la para o momento da leitura por ficar mais significativa a atividade.

INTERPRETAÇÃO

1. A turma será dividida em grupos para realizar uma atividade de releitura do conto.

- ✓ Atividade de dramatização;
- ✓ Usar imaginação (criar outras cenas, dar nome aos personagens);
- ✓ Apresentação da releitura do conto em sala.

APÊNDICE E – AUTORA E OBRA – CLARICE LISPECTOR



Clarice Lispector (nascida em Chechelnyk, no dia 10 de dezembro de **1920**) foi uma escritora brasileira nascida na Ucrânia. É reconhecida como uma das mais importantes escritoras do século XX, escreveu **romances, contos e ensaios**, e também atuou como jornalista.

A família de Clarice sofreu perseguição aos judeus, após a Revolução Russa de 1917. E, durante a fuga acabaram aportando no Brasil quando ela tinha pouco mais de um ano de idade.

Clarice Lispector começou a escrever logo que aprendeu a ler, na cidade de **Recife**, onde passou parte da infância.

Depois da morte de sua mãe, quando tinha 12 anos de idade, ela mudou-se com a família para **Rio de Janeiro**, já tendo esboçado seus primeiros contos.

Ingressou no curso de **direito**, formou-se e começou a colaborar em jornais cariocas.

Em 1943 casou-se com um colega de faculdade e publicou, no ano seguinte de seu casamento, seu primeiro livro *Perto de um coração selvagem*.

Esposa de Diplomata de carreira, Clarice viveu fora do Brasil por cerca de 15 anos, onde pode dedicar-se exclusivamente a escrever.

Depois de separar-se do marido, já de volta ao Brasil e morando no Rio de Janeiro soube que sofria de câncer generalizado. Morreu em dezembro de 1977, na véspera de seu aniversário, como uma das **mais importantes vozes da literatura brasileira**.



FONTE: <<https://www.pensador.com/Tags/MTGfNDQ/>>

Algumas Obras:

- Perto do Coração Selvagem, 1944
- Alguns Contos, 1952
- Laços de Família, 1960
- A Maçã no Escuro, 1961
- A Paixão Segundo G.H., 1961
- A Legião Estrangeira, 1964
- A Mulher Que Matou os Peixes, 1969
- Felicidade de Clandestina, 1971
- Água Viva, 1973
- A Hora da Estrela, 1977

Conto: Felicidade Clandestina



<https://www.amazon.com.br/Felicidade-Clandestina-Clarice-Lispector-ebook/dp/B00BT3KE1E>

O conto *Felicidade clandestina* faz parte do livro que possui o mesmo título da obra *Felicidade Clandestina* da autora Clarice Lispector

O conto narra a história de uma garota que possuía uma ardente paixão pelos livros.



FONTE: <<http://professoreronimo.blogspot.com/2016/05/felicidade-clandestina-adaptacao-do.html>>

O livro *Felicidade Clandestina*, lançado em 1971, reúne 25 contos de Clarice Lispector. Alguns foram escritos para o *Jornal do Brasil*, na época em que a escritora colaborava com a publicação. O ponto de partida dos contos são acontecimentos banais, cujas repercussões acionam nas personagens reflexões a respeito da existência.



FONTE: <<http://realizacao.com.br/2015/12/08/15-milhoes-carteiras-e-clarice-lispector/>>

APÊNDICE F – AUTORA E OBRA – MARINA COLASANTI

BIOGRAFIA

MARINA
COLASANTI

FONTE: <<https://www.escriitas.org/pt/marina-colasanti>>

Marina Colasanti nasceu na cidade de **Asmara**, capital da **Eritreia**, região norte do **continente africano**, no dia 26 de setembro de 1937. Passou parte da infância em **Tripoli**, na **Libia**, e na **Itália**. Em 1948, emigrou com a família para a cidade do **Rio de Janeiro**, no **Brasil**, onde vive até hoje. É casada com o escritor **Affonso Romano de Sant'Anna** e mãe de duas filhas, Fabiana Colasanti e Alessandra Colasanti. Muitas obras da artista receberam prêmios importantes da literatura nacional e também do exterior, como os prêmios **Altamente Recomendável para Crianças**, **Grande Prêmio da Crítica Livro/Autor**, em literatura infantil, **Prêmio Jabuti** e **Melhor Livro do Ano**.

Graduada em **Artes Plásticas**, além de **escritora**, **Marina** atuou como **jornalista**, **editora**, **apresentadora de programas culturais na televisão**, **publicitária** e **tradutora** de diversas obras da **literatura universal**. Seu primeiro livro foi publicado em 1968, intitulado **Eu sozinha**.

A vasta produção literária de **Marina Colasanti** abrange mais de cinquenta títulos de **poesia**, **contos** e **crônicas**, publicados no Brasil e traduzidos em diversas outras línguas. Suas obras são bastante variadas e atraem leitores de diversas faixas etárias.

Os temas sobre os quais a autora reflete em suas obras também são os mais diversos, como **histórias de amor, o papel da mulher na sociedade, os relacionamentos interpessoais**, entre outros. A autora também é **ilustradora** de suas próprias obras. Muitas obras de **Marina Colasanti** são utilizadas como **objetos de pesquisas** na área dos **estudos literários** de diversas universidades brasileiras e estrangeiras.

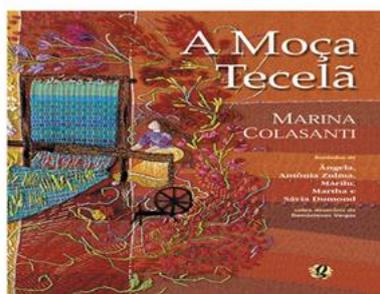
Algumas obras premiadas

- O homem que não parava de crescer (2005)
- 23ª história de um viajante (2005)
- Fragatas para terras distantes (2004)
- A moça tecelã (2004)

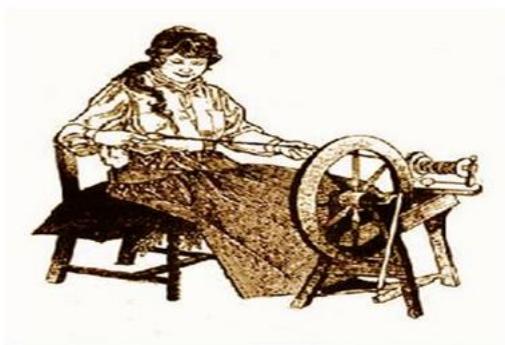
- Aventuras de Pinóquio – histórias de uma marionete (2002)
- Ana Z., aonde vai você? (1999)
- O leopardo é um animal delicado (1998)
- Longe como o meu querer (1997)
- Entre a espada e a rosa (1992)
- O menino que achou uma estrela (1988)
- Contos de amor rasgado (1986)
- E por falar em amor (1985)
- Doze reis e a moça no labirinto do vento (1978)
- Uma Ideia toda Azul (1978)

FONTE: <<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/literatura/marina-colasanti.htm>>

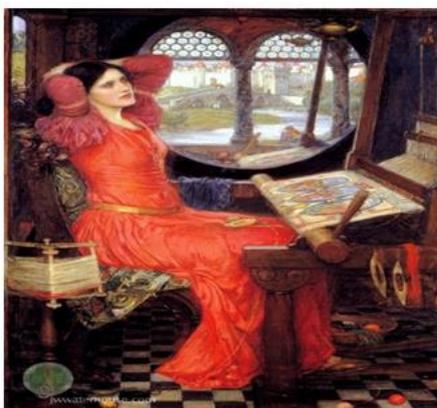
A MOÇA TECELÃ



FONTE: <<https://globaleditora.com.br/catalogos/livros/?id=2408>>



FONTE: <<https://topodartelarturacom.wordpress.com/2017/10/14/a-moca-tecel-a-matna-dolazant/>>



FONTE: <<http://2.bp.blogspot.com/-4Z2kxvWY1bw/UYt6XWw2D0/AAAAAAAAA2Jc/svug6827vdy/s1800/A-moca-tecel-a-pip>>



ANEXOS

ANEXO A – CONTO FELICIDADE CLANDESTINA

FELICIDADE CLANDESTINA*Por Clarice Lispector*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

precisando danadamente que eu sofra.

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

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe.(...)

Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler! E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser.” Entendem? Valia mais do que me dar o livro: “pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

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

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

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

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

ANEXO B – CONTO A MOÇA TECELÃ

A MOÇA TECELÃ*Por Marina Colasanti*

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comida. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida.

Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios

verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

— Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.

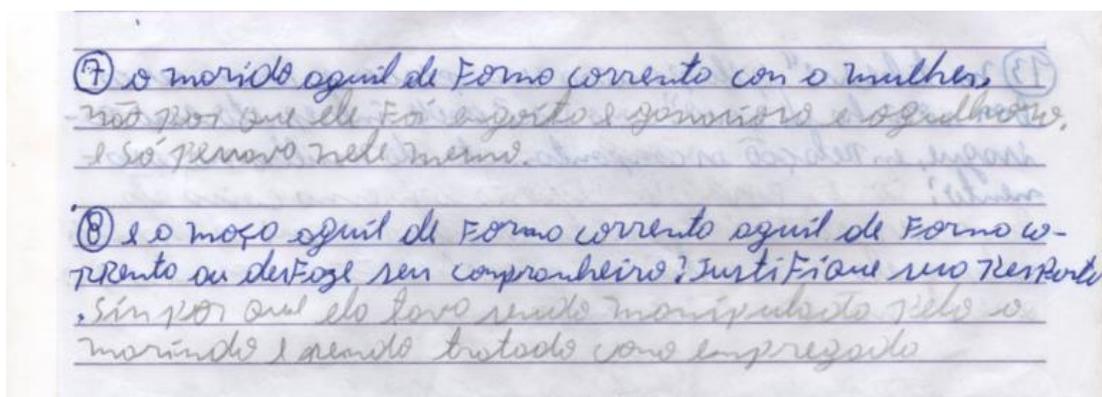
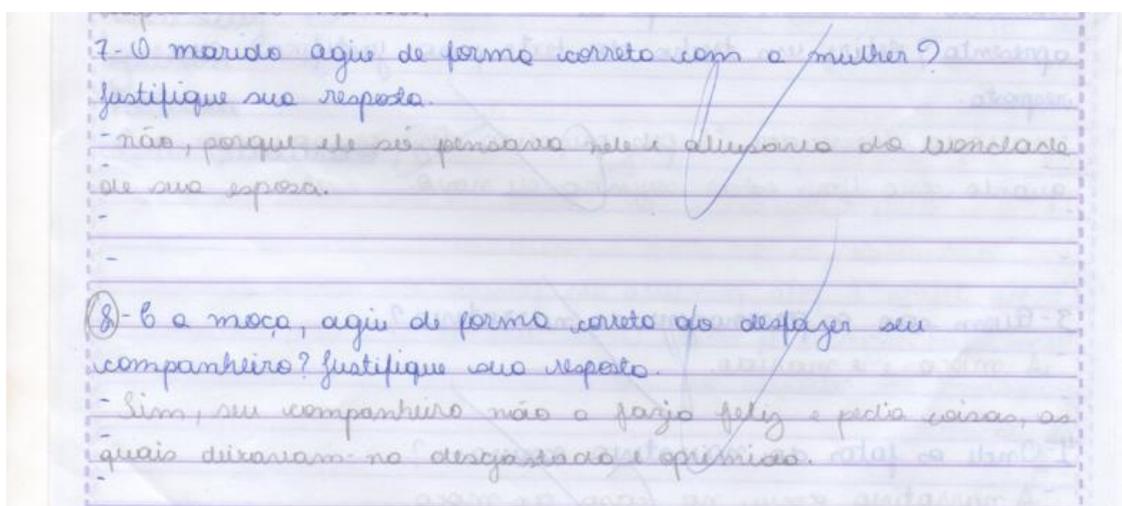
Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura, acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito apumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

ANEXO C – QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO



ANEXO D – PRODUÇÕES TEXTUAIS



Língua Portuguesa

Com ela acordava me acordava logo se acordava
 com o sol chegando atrás das árvores da
 manhã as linhas coloridas, para começar o dia.

Ela ia tirando choro e choro um longo suspiro
 de quem nunca, ganhava o sol era muito feliz
 e punham as pétalas no jardim e ela colocava
 uma lembrança gostosa pois sempre de alguma
 coisa mais gostosa. Mas se durante muitos
 dias o vento e o frio chegaram com as
 folhas e espantaram os pássaros, mas bastava
 ela tirar com seus belos pés dançantes po-
 via o que o sol voltava e acalmar a natureza.
 Tudo era tudo o que fazia tudo era tudo
 o que queria fazer. Eu acho que não sou
 bacana, sou muito interessante por que ela tinha
 e fazia as coisas fazia todas as coisas que
 imaginava, ou quando sentia vontade de
 comer ela tinha tinha sempre vontade eu acho
 muito bacana.

O que eu mais gostei e que ela tinha
 as coisas de usar imaginação e que
 queria no momento se sentia como
 tinha que desparar no momento
 então esse foi o que eu mais gostei.

Os meus hábitos de leitura me
 deram um pouco.

Eu senti muitas coisas boas após ler
 esse texto senti que tudo que nós
 imaginamos podemos fazer igualmente da.

língua Portuguesa

A moça tecelã é uma história que fala de uma menina que imaginava e tecia seu véio, sua comida, bastava a moça fazer com seus dedos do-
mados para que o sol voltasse a acal-
mar a natureza, assim ela passava
seu. E um tempo ela se sentiu só
e fez seu marido, mas não era
o que ela pensava que ele seria.

Eu achei muito legal por que fala
de uma menina independente e inteli-
gente. Eu gostei mais da parte que
ela volta a ser feliz, me deu mais
verdade do que outros livros, eu se-
nti que a literatura pode ajudar los-
tante no mesmo dia a dia.

STQSSD

Língua Portuguesa

"Felicidade Clandestina"
(Clarice Lispector)

Com o conto Felicidade Clandestina eu achei muito interessante por que conta um conto de uma menina que era apaixonada por livros e que ela passou por muitas dificuldades para conseguir o livro que ela tanto queria e o que eu mais gostei foi saber que ela conseguiu o livro que ela tanto queria e a melhor coisa pra mim foi ler esse história e essas letras que fiz na sala de aula me incentivaram mais a ler e minha capacidade de interpretar um texto melhorou bastante e a meu amor pela leitura aumentou mais e o que eu senti com a leitura foi Felicidade.



BATMAN v SUPERMAN.
DAWN OF JUSTICE

TM & © DC Comics. (s16)

