



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
CAMPUS DE UBERABA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

**THAIS CRISTINA SILVA FERREIRA**

**O ENSINO DE LITERATURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES NUMA ESCOLA  
PÚBLICA DE UBERABA**



**PROFLETRAS**

**Uberaba - MG  
2016**

**THAIS CRISTINA SILVA FERREIRA**

**O ENSINO DE LITERATURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES NUMA ESCOLA  
PÚBLICA DE UBERABA**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Linha de pesquisa:** II - Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

**Orientador:** Prof. Dr. Carlos Francisco de Morais

**Bolsa:** Capes

Uberaba - MG  
2016

THAIS CRISTINA SILVA FERREIRA

**O ENSINO DE LITERATURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES NUMA ESCOLA  
PÚBLICA DE UBERABA**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Linha de pesquisa:** II - Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

**Orientador:** Prof. Dr. Carlos Francisco de Morais

**Bolsa:** Capes

Data de aprovação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

**Presidente e Orientador:** Prof. Dr. Carlos Francisco de Morais  
Instituição: Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM- Uberaba

**Membro Titular:** Prof. Dr. João Carlos Biella  
Instituição: Universidade Federal de Uberlândia-UFU

**Membro Titular:** Prof. Dr. Paulo Fonseca Andrade  
Instituição: Universidade Federal de Uberlândia-UFU

**Local:** Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Campus de Uberaba  
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS)

Para Gilca e José Humberto, meus pais, por serem exemplos de força, persistência e dignidade, por todos os sacrifícios vividos para que eu pudesse chegar até aqui. Vários sonhos foram renunciados para que os meus fossem realizados. Esta conquista também é de vocês!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por sempre ouvir e atender as minhas orações.

À Gilca Silva Ferreira e ao José Humberto Ferreira, meus pais, por transmitir a segurança de que precisei em diversos momentos, pelo apoio em todas as etapas deste trabalho.

À Rosana Inês, minha irmã, por ouvir minhas lamentações, por sempre ter um sorriso no rosto e colaborar para que estas passagens se tornassem mais leves.

Ao Dario Irineu, meu cunhado, por se mostrar preocupado comigo.

À Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e à CAPES que me possibilitaram a realização do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Francisco de Moraes, por todos enriquecedores direcionamentos, por sua compreensão e paciência com que mediu todo o processo de desenvolvimento durante esta pesquisa. Minha eterna gratidão!

À Profa. Dra. Fani Tabak e ao Prof. Dr. Bruno Curcino Mota pela contribuição para esta dissertação, durante a banca de qualificação.

À Ana Paula Vilela, secretária do PROFLETRAS (UFTM), pelo atendimento e atenção.

À diretora Miriam Daniela Rodrigues, à professora Luziana da Silva e aos alunos que me acolheram tão bem e permitiram com que eu colocasse em prática a proposta de intervenção.

À Ana Rita, minha grande amiga, pelo apoio, pelas palavras de carinho e principalmente pela força que me transmitiu. Meu exemplo de fé!

Enfim, muito obrigada a todos meus familiares, amigos e colegas do PROFLETRAS, em especial, à Juliana Afonso, companheira de angústias, reclamações, ansiedade, mas também de comemorações. Nossa amizade vai além deste curso.

Esta é a vida vista pela vida. Posso não ter sentido,  
mas é a mesma falta de sentido que tem a veia que  
pulsa.

Clarice Lispector

## RESUMO

Este trabalho pretende realizar um levantamento e refletir, a respeito de como o texto literário está sendo inserido no cotidiano dos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Uberaba. Com vistas a estabelecer a fundamentação teórica da dissertação, pesquisamos em alguns estudiosos, como por exemplo, Magda Soares, Marisa Lajolo, Rildo Cosson, Regina Zilberman, os principais conceitos relacionados ao ensino de literatura na escola, como a leitura literária no Brasil, a escolarização da literatura, a formação de leitores literários e o letramento literário. Considerando que o livro didático se faz presente em quase todas as escolas, constituindo um dos elementos básicos da organização do trabalho docente e, na maioria das vezes, o único meio de acesso à leitura dos nossos alunos, pesquisaremos, então, como este material adotado pela escola concebe, apresenta e desenvolve o trabalho com o texto literário em sala de aula, principalmente em relação às atividades propostas e à contribuição para a formação de leitores literários. A partir das conclusões resultantes da análise do livro didático, elaboraremos uma sequência didática centrada na proposta de letramento literário, utilizando como ponto de partida, um dos textos literários presentes no livro em questão. Esta pesquisa se faz necessária por, ao mesmo tempo, se propor traçar um retrato atual do ensino de literatura numa unidade escolar específica e, como resposta a possíveis dificuldades a serem identificadas, ensejar uma intervenção nessa realidade, por meio de atividades sistematizadas. Neste caso, desenvolveremos uma sequência didática que possa contribuir para a formação do leitor literário. Portanto, nesse estudo iremos abordar o trabalho com textos literários na sala de aula e o papel da escola na formação de leitores críticos e competentes.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Letramento literário. Formação de leitores. Livro didático.

## **ABSTRACT**

This work intends to carry out a survey and reflect on how the literary text has been worked into the 8th grade students' daily routine in a municipal middle school in Uberaba. In order to establish the theoretical foundation of the dissertation, we studied into some researchers, such as Magda Soares, Marisa Lajolo, Rildo Cosson, Regina Zilberman, the main concepts related to the Literature teaching in school like the literary reading in Brazil, the Literature schooling, the formation of literary readers and the literary literacy. Considering that the didactic book is present in almost all schools, that it represents one of the basic elements of the organization in the teaching work, and most of the times, it is seen as the only means for our students to access reading, we will then do a research on how this material, which is adopted by the school, conceives, presents and develops the work with the literary text in the classroom, mainly in relation to proposed activities and to the contribution to critical literary readers formation. From the consequent conclusions of the didactic book analysis we will elaborate a didactic sequence that will be centered in the literary literacy proposal by using for that one of the literary texts presented in the book, previously mentioned, as a starting point. This research is necessary because it proposes to draw a current picture of the Literature teaching in a school unit as well as to give a response to the possible difficulties to be identified, to give rise to an intervention in this reality through systematized activities. For that reason, we will develop a didactic sequence which may contribute to the literary reader formation. Therefore, we will approach, in this study, the work with literary texts in the classroom and the role of the school in the critical and competent readers formation.

**Keywords:** Literature teaching. Literary literacy. Readers formation. Didactic book.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Cartum retirado do livro didático <i>Português Linguagens</i> , p.134 .....	65
Figura 2 – Representação da sequência didática ((Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 97). .....	94
Figura 3 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 14 do questionário perfil do leitor. .....	104
Figura 4 – Resposta do aluno B referente à pergunta nº 14 do questionário perfil do leitor. .....	104
Figura 5 – Resposta do aluno C referente à pergunta nº 14 do questionário perfil do leitor. .....	104
Figura 6 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 15 do questionário perfil do leitor. .....	104
Figura 7 – Resposta do aluno B referente à pergunta nº 15 do questionário perfil do leitor. .....	105
Figura 8 – Resposta do aluno C referente à pergunta nº 15 do questionário perfil do leitor. .....	105
Figura 9 – Resposta do aluno A referente às pergunta nº 23 e nº 24 do questionário perfil do leitor.....	107
Figura 10 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 25 do questionário perfil do leitor. .....	108
Figura 11- Produção do aluno A. ....	109
Figura 12 – Produção do aluno B. ....	109
Figura 13 – Produção do aluno C. ....	110
Figura 14 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 5 acerca das discussões realizadas na etapa de motivação. ....	112
Figura 15- Capa do livro <i>Porta de Colégio</i> .....	113
Figura 16 – Respostas do aluno A referente às perguntas nº 1,2 e 3 da etapa de interpretação do texto <i>Porta de Colégio</i> .....	115
Figura 17 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 4 da etapa de interpretação do texto <i>Porta de Colégio</i> .....	115
Figura 18 – Resposta do aluno B referente à pergunta nº 4 da etapa de interpretação do texto <i>Porta de Colégio</i> .....	116
Figura 19 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 8 da etapa de interpretação do texto <i>Porta de Colégio</i> .....	117
Figura 20 – Resposta do aluno B referente à pergunta nº 8 da etapa de interpretação do texto <i>Porta de Colégio</i> .....	118
Figura 21 – Respostas do aluno A referente às pergunta nº 9 e nº 10 da etapa de interpretação do texto <i>Porta de Colégio</i> .....	119
Figura 22 – Respostas do aluno B referente às perguntas nº 9 e nº 10 da etapa de interpretação do texto <i>Porta de Colégio</i> .....	119
Figura 23 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 1 da etapa de interpretação do texto <i>A descoberta do mundo</i> . ....	121
Figura 24 – Resposta do aluno B referente à pergunta nº 1 da etapa de interpretação do texto <i>A descoberta do mundo</i> . ....	121
Figura 25 – Resposta do aluno C referente à pergunta nº 1 da etapa de interpretação do texto <i>A descoberta do mundo</i> . ....	121
Figura 26 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 2 da etapa de interpretação do texto <i>A descoberta do mundo</i> . ....	122

Figura 27 – Resposta do aluno B referente à pergunta nº 2 da etapa de interpretação do texto <i>A descoberta do mundo</i> .	122
Imagem 28 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 3 da etapa de interpretação do texto <i>A descoberta do mundo</i> .	122
Figura 29 – Resposta do aluno B referente à pergunta nº 3 da etapa de interpretação do texto <i>A descoberta do mundo</i> .	123
Figura 30 – Resposta do aluno C referente à pergunta nº 3 da etapa de interpretação do texto <i>A descoberta do mundo</i> .	123
Figura 31 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 4 da etapa de interpretação do texto <i>A descoberta do mundo</i> .	123
Figura 32 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 4 da etapa de interpretação do texto <i>A descoberta do mundo</i> .	124
Figura 33 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 5 da etapa de interpretação do texto <i>A descoberta do mundo</i> .	124
Figura 34 – Resposta do aluno B referente à pergunta nº 5 da etapa de interpretação do texto <i>A descoberta do mundo</i> .	124
Figura 35 – Resposta do aluno C referente à pergunta nº 5 da etapa de interpretação do texto <i>A descoberta do mundo</i> .	124
Figura 36 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 9 da etapa de interpretação do texto <i>A descoberta do mundo</i> .	125
Figura 37 – Resposta do aluno B referente à pergunta nº 9 da etapa de interpretação do texto <i>A descoberta do mundo</i> .	125
Figura 38 – Resposta do aluno C referente à pergunta nº 9 da etapa de interpretação do texto <i>A descoberta do mundo</i> .	125
Figura 39 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 10 da etapa de interpretação do texto <i>A descoberta do mundo</i> .	126
Figura 40 – Resposta do aluno B referente à pergunta nº 10 da etapa de interpretação do texto <i>A descoberta do mundo</i> .	126
Figura 41 – Resposta do aluno C referente à pergunta nº 10 da etapa de interpretação do texto <i>A descoberta do mundo</i> .	126
Figura 42 – Produção textual do aluno A.	129
Figura 43 – Produção textual do aluno B.	130
Figura 44 – Produção textual do aluno C.	131
Figura 45- Resposta do aluno A referente à pergunta nº 5 do questionário de avaliação da SD.	136
Figura 46 - Resposta do aluno B referente à pergunta nº 5 do questionário de avaliação da SD.	137
Figura 47 - Resposta do aluno C referente à pergunta nº 5 do questionário de avaliação da SD.	137
Figura 48 - Resposta do aluno A referente à pergunta nº 6 do questionário de avaliação da SD.	137
Figura 49 - Resposta do aluno B referente à pergunta nº 6 do questionário de avaliação da SD.	137
Figura 50 - Resposta do aluno C referente à pergunta nº 6 do questionário de avaliação da SD.	138
Figura 51 - Resposta do aluno A referente à pergunta nº 7 do questionário de avaliação da SD.	138
Figura 52 - Resposta do aluno A referente à pergunta nº 8 do questionário de avaliação da SD.	138
Figura 53 – Respostas do aluno B referente às perguntas nº 7 e nº 8 do questionário de avaliação da SD.	138

Figura 54 – Respostas do aluno C referente às perguntas nº 7 e nº 8 do questionário de avaliação da SD. ....	139
Figura 55 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 11 do questionário de avaliação da SD. ....	139
Figura 56 – Resposta do aluno B referente à pergunta nº 11 do questionário de avaliação da SD. ....	139
Figura 57 – Resposta do aluno C referente à pergunta nº 11 do questionário de avaliação da SD. ....	139
Figura 58 – Respostas do aluno A referente às perguntas nº 9 e nº 10 do questionário de avaliação da SD. ....	140
Figura 59 – Respostas do aluno B referente às perguntas nº 9 e nº 10 do questionário de avaliação da SD. ....	140
Figura 60 – Respostas do aluno C referente às perguntas nº 9 e nº 10 do questionário de avaliação da SD. ....	140
Figura 61 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 13 do questionário de avaliação da SD. ....	141
Figura 62 – Resposta do aluno B referente à pergunta nº 13 do questionário de avaliação da SD. ....	141
Figura 63 – Resposta do aluno C referente à pergunta nº 13 do questionário de avaliação da SD. ....	141
Figura 64 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 14 do questionário de avaliação da SD. ....	142
Figura 65 – Resposta do aluno B referente à pergunta nº 14 do questionário de avaliação da SD. ....	142
Figura 66 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 15 do questionário de avaliação da SD. ....	142
Figura 67 – Resposta do aluno B referente à pergunta nº 15 do questionário de avaliação da SD. ....	142
Figura 68 – Produção textual do aluno A. ....	143
Figura 69 – Produção textual do aluno B. ....	144
Gráfico 1 – Dados relativos às respostas da pergunta nº1 do questionário perfil do leitor. ....	99
Gráfico 2 – Dados relativos às respostas da pergunta nº2 do questionário perfil do leitor. ....	99
Gráfico 3 – Dados relativos às respostas da pergunta nº6 do questionário perfil do leitor. ....	101
Gráfico 4 – Dados relativos às respostas da pergunta nº 8 do questionário perfil do leitor. ....	101
Gráfico 5 – Dados relativos às respostas da pergunta nº 11 do questionário perfil do leitor. ....	102
Gráfico 6 – Dados relativos às respostas da pergunta nº 13 do questionário perfil do leitor. ....	103
Gráfico 7 – Dados relativos às respostas da pergunta nº 1 do questionário de avaliação da SD. ....	133
Gráfico 8 - Dados relativos às respostas da pergunta nº 2 do questionário de avaliação da SD. ....	134
Gráfico 9 - Dados relativos às respostas da pergunta nº 3 do questionário de avaliação da SD. ....	135
Gráfico 10 - Dados relativos às respostas da pergunta nº 4 do questionário de avaliação da SD. ....	136

## **LISTA DE SIGLAS**

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LD – Livro Didático

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PROFLETRAS - Programa de Pós-graduação em Letras

SEB – Secretária de Educação Básica

SD – Sequência didática

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>17</b>
2.1 A SITUAÇÃO DA LEITURA NO BRASIL .....	17
2.2 ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA .....	19
2.3 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO .....	26
2.4 LETRAMENTO LITERÁRIO .....	30
2.5 A SEQUÊNCIA BÁSICA PROPOSTA POR RILDO COSSON.....	35
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>36</b>
3.1 A COLETA DE DADOS .....	36
3.2 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	37
3.3 SELEÇÃO DO CORPUS: O LIVRO DIDÁTICO <i>PORTUGUÊS LINGUAGENS</i> ..	39
<b>4 O LIVRO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO DE LEITORES: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES .....</b>	<b>42</b>
4.1 UNIDADE 1: HUMOR: ENTRE O RISO E A CRÍTICA .....	42
4.1.1 Análise do primeiro capítulo .....	42
4.1.2 Análise do segundo capítulo .....	46
4.1.3 Análise do terceiro capítulo .....	49
4.1.4 Análise do quarto capítulo.....	52
4.2 UNIDADE 2: ADOLESCER .....	53
4.2.1 Análise do primeiro capítulo .....	53
4.2.2 Análise do segundo capítulo .....	56
4.2.3 Análise do terceiro capítulo .....	60
4.2.4 Análise do quarto capítulo.....	63
4.3 UNIDADE 3: CONSUMO.....	64
4.3.1 Análise do primeiro capítulo .....	64
4.3.2 Análise do segundo capítulo .....	66
4.3.3 Análise do terceiro capítulo .....	71
4.3.4 Análise do quarto capítulo.....	75
4.4 UNIDADE 4: SER DIFERENTE.....	76
4.4.1 Análise do primeiro capítulo .....	76
4.4.2 Análise do segundo capítulo .....	79
4.4.3 Análise do terceiro capítulo .....	83
4.4.4 Análise do quarto capítulo.....	86

<b>5 ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO: MEDIAÇÃO DE LEITURA E SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....</b>	<b>87</b>
5.1 A FUNÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO .....	87
5.2 O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS .....	89
5.3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO MODO DE PLANEJAR AS AULAS DE LITERATURA .....	92
<b>6 A SEQUÊNCIA BÁSICA COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>98</b>
6.1 APLICAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO PERFIL LEITOR DO ALUNO .....	98
6.2 APLICAÇÃO E RELATO DA SEQUÊNCIA BÁSICA .....	110
<b>6.2.1 Primeiro módulo .....</b>	<b>110</b>
6.2.1.1 A motivação .....	111
6.2.1.2 A introdução .....	112
6.2.1.3 A leitura .....	113
6.2.1.4 A interpretação .....	114
<b>6.2.2 Segundo módulo.....</b>	<b>119</b>
6.2.2.1 A introdução .....	120
6.2.2.2 A leitura .....	120
6.2.2.3 A interpretação .....	120
<b>6.2.3 Produção final.....</b>	<b>126</b>
6.3 APLICAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SD .....	132
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE A – Questionário perfil leitor do aluno.....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE B – Questionário de avaliação da SD.....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre Após Esclarecimento .....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>164</b>
<b>ANEXO A – Termo de autorização da UFTM.....</b>	<b>165</b>
<b>ANEXO B – Unidade 2: Adolescer .....</b>	<b>166</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ato de ler não tem sido tarefa agradável para muitos alunos. Estes, geralmente, não sentem motivação e nem prazer para realizar para tal atividade. Assim, a leitura, na maioria das vezes, é relacionada ao utilitarismo, tornando o momento que deveria ser de descontração e conhecimento em minutos enfadonhos.

O atual cenário pode ser mais bem resumido pelas conclusões da 3ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro em 2011, que partindo da definição de leitor como todo aquele que leu, inteiro ou em parte, ao menos um livro nos últimos três meses antes da pesquisa, revelou que, entre todos os entrevistados, a média era de 1,85 livros, dos quais 0,82 por inteiro, 0,81, indicados pela escola, 0,63 didáticos e apenas 0,18 literários.

Como os números nos mostram, o brasileiro lê pouco e lê-se menos ainda literatura. A falta de estímulo pela família e uma série de inovações tecnológicas que aparentemente são mais atrativas, por exemplo, que ler um livro, são alguns fatores que contribuem para índices tão baixos.

A escola, que acreditamos ser ainda o lugar privilegiado para a formação de leitores, também não desenvolve atividades que despertem no aluno o desejo pela leitura. Quase sempre os textos, inclusive os literários, são utilizados para resolução de exercícios rotineiros, como cópias, resumos, questões de interpretação e exercícios gramaticais. Geralmente, os textos são impostos pelo professor na intenção de meramente cumprir o conteúdo do livro didático e do planejamento anual, não abrem espaço para discussões que estimulem a formação do pensamento crítico dos alunos.

Outros fatores também distanciam os aprendizes do contato com o livro, a biblioteca, por exemplo, nem sempre está preparada para receber os estudantes. Os profissionais que ali trabalham, geralmente, não são bibliotecários e sim funcionários de outro setor (em remanejamento ou desvio de função), portanto não estão preparados para esta função. O horário de empréstimo acontece no período de aula e muitas vezes os professores não autorizam o aluno a sair para buscar um livro, ou seja, o acesso ao livro é dificultado por profissionais que deveriam fazer justamente o contrário.

Diante deste contexto, motivar nossos alunos para que se tornem leitores é um dos principais objetivos do professor de Língua Portuguesa. Assim, vemos o ensino de literatura

como disciplina que proporciona o desenvolvimento de diversas habilidades e, que ultrapassa o simples ato de decodificar, como defende Zilberman (2012):

Que a leitura é importante, todos sabemos: a leitura ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e à sua circunstância, a ter suas próprias ideias. Mas a leitura da literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas. Com efeito, resolvem-se dificuldades quando recorremos à criatividade, que, aliada à Inteligência, oferece alternativas de ação. (Zilberman, 2012, p.148)

Cabe à escola, na figura do professor, despertar em nossos alunos, o interesse pela leitura, capacitá-los para compreender o que se lê, torná-los capazes de aprender a ler também o que não está escrito e, com isto, ensiná-los a identificar elementos implícitos, nos quais estabeleçam relações entre o texto que lê e outros textos já lidos com a realidade vivida; ter consciência de que um texto pode ser interpretado de diferentes formas, sempre considerando a visão e conhecimento de cada um.

Nessa perspectiva, o texto literário é de suma importância na sala de aula, contribuindo para a sensibilização do ser humano, além de desenvolver o senso crítico e melhorar a escrita. Antonio Candido, um dos mais conhecidos defensores do papel central do literário na construção do humano, em seu famoso ensaio “O direito à literatura”, afirma, peremptoriamente, o valor indispensável da criação literária:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, p. 182).

Diante do exposto, dentre os problemas relacionados ao ensino de literatura, optamos por pesquisar como o livro didático adotado pela escola concebe, apresenta e desenvolve o trabalho com o texto literário em sala de aula, principalmente em relação às atividades propostas e a sua contribuição para a formação de leitores literários. Assim, temos como objetivos específicos, a partir das conclusões da análise do material didático, elaborar uma sequência didática centrada na proposta de letramento literário, utilizando como ponto de partida um dos textos literários presentes no próprio livro didático, aplicar a sequência

didática para os alunos participantes da pesquisa e, posteriormente, avaliar a aplicação destas atividades.

Para atingir os objetivos determinados para esta pesquisa, a dissertação foi organizada na maneira que se segue.

No primeiro capítulo, tratamos do referencial teórico que embasa toda a dissertação ao abordarmos os temas: “a situação da leitura do Brasil”, “a escolarização da literatura”, “a formação do leitor literário”, “o letramento literário” e “a sequência básica”.

No segundo capítulo, analisamos o livro didático Português Linguagens, do oitavo ano. Visamos destacar como o texto literário é apresentado e trabalhado pelos autores Cereja e Cochar Magalhães. E ainda, diante dos textos literários verificaremos se é possível desenvolver atividades de letramento literário como as propostas por Rildo Cosson.

No terceiro capítulo, abordamos a pertinência de um trabalho sistematizado, como a sequência didática, com fundamentos nas ideias de Cosson (2014) e de Dolz, Noverraz Schneuwly (2004) e, também enfatizaremos a importância de o professor desempenhar o papel de mediador da leitura de seus alunos.

No quarto e último capítulo, apresentamos o relato e análise da aplicação da sequência didática desenvolvida, na qual observamos o envolvimento e a participação dos aprendizes em relação às práticas de leitura.

Por fim, apresentamos as considerações finais acerca da relevância desta pesquisa e da contribuição da sequência didática como alternativa para a formação de leitores.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentaremos alguns dos principais conceitos referentes ao ensino de literatura como: a situação da leitura no Brasil, a escolarização da literatura, a formação do leitor e o letramento literário.

### 2.1 A SITUAÇÃO DA LEITURA NO BRASIL

A 3ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro, entre junho e julho de 2011, comprova que o brasileiro realmente lê pouco. De acordo com o levantamento, o país é composto por 50% de leitores. Neste critério, são considerados leitores apenas as pessoas que leram pelo menos um livro inteiro ou em partes, nos últimos três meses que antecederam a pesquisa.

Foram entrevistadas 5012 pessoas com idade entre 5 anos ou mais, em 315 municípios de todos os Estados brasileiros. Dados apresentados pela pesquisa mostram que a média de leitura da população brasileira é de quatro livros por ano, sendo 2,1 lidos completamente e 2 em partes. O estudo contempla livros, incluindo livros tradicionais, livros digitais, livros em Braille e apostilas. Excluindo manuais, catálogos, folhetos, revistas, gibis e jornais.

Em relação à 2ª edição, realizada em 2007, o índice de leitores caiu 5%, de 98,6 milhões (55% da população) para 88,2 milhões (50%), em 2011.

A quantidade de pessoas que declararam gostar de ler no tempo livre diminuiu de 36% em 2007 para 28% em 2011. Destes, 58% leem frequentemente. Porém, nota-se que este hábito está sendo substituído pelo rádio, pela televisão ou outras atividades.

Um dado, bastante significativo da mesma pesquisa, aponta que 64% dos entrevistados consideram a leitura como fonte de conhecimento para a vida e meio de ascensão, ao concordarem que ler bastante pode fazer uma pessoa ‘vencer na vida’ e melhorar sua situação socioeconômica.

O público leitor é maior entre as mulheres, constituído por 57% dos leitores do sexo feminino e 43% masculino.

Quanto à penetração de leitores por região, a Centro-Oeste registra a maior média, possuindo 68 milhões de leitores, ou seja, 53%. Em seguida, aparecem as regiões Nordeste (51%), Sudeste (50%), Norte (47%) e Sul (43%).. Com exceção da região Nordeste, onde a

penetração da leitura subiu de 50% para 51%, as demais regiões sofreram diminuição no número de leitores.

Os leitores entrevistados leram em média 1,85 livros nos três meses que antecederam a pesquisa, número menor que a média constatada em 2007 (2,4). Destes, 0,81% foram indicados pela escola, sendo 0,18% de literatura e 0,63 didáticos.

Em relação aos escritores brasileiros, Monteiro Lobato manteve-se em 1º lugar e Machado de Assis passou do 4º lugar em 2007, para 2º em 2011. Em 3ª colocação está o escritor Paulo Coelho. Durante o estudo foram citados 197 escritores. Em 2011, Ruth Rocha, Castro Alves, Raquel de Queiroz e Luis Fernando Verissimo deixaram de estar entre os 25 mais citados.

De 844 obras mencionadas, *Ninguém é de ninguém*, *A escrava Isaura*, *Poliana*, *Gabriela Cravo e Canela*, *Pinóquio*, *O primo Basílio* e *Peter Pan* também deixaram de ser as 25 mais citadas.

Apesar do resultado da pesquisa apontar para a diminuição do hábito da leitura no Brasil, a população se apresenta mais empenhada em ler, pois 49% dos entrevistados disseram que atualmente leem mais do que no passado e 28% admitiram que estão perdendo este costume. Já os outros 20% afirmaram que não aumentaram nem diminuíram o hábito de ler livros, jornais, revistas ou textos na Internet.

Quando os entrevistados são questionados se leem mais por prazer ou por obrigação, 75% afirmam ler por prazer, enquanto 25% leem mais por obrigação.

Em relação à motivação para a leitura, 55% disseram que leem para a atualização cultural e aquisição de conhecimentos gerais. No entanto, 78% afirmaram estar lendo menos do que já leram e, apontam o desinteresse como principal motivo.

O estudo mostra que 85% dos participantes não compraram nenhum livro nos três últimos meses que antecederam a pesquisa. Outro dado bastante preocupante é apontado quando 56% dos entrevistados disseram que nunca compraram um livro.

De 48% dos livros comprados, apenas 5% são didáticos e de literatura indicados pela a escola.

O ensino superior registra a maior penetração de compra de livros, sendo 47%. Enquanto o Ensino Médio 20% e o Ensino Fundamental 19%.

Segundo a pesquisa, 75% da população nunca frequentou uma biblioteca, 17% a utiliza de vez em quando, e apenas 7% usa frequentemente. Sendo os alunos do Ensino Superior os principais responsáveis pelo maior índice do uso de biblioteca.

Quanto aos participantes que afirmaram não frequentar a biblioteca, 33% disseram que nada os faria mudar de atitude, nenhuma melhoria seria capaz de convencê-los a frequentar uma biblioteca.

Em relação ao gosto pela leitura, apenas 25% disseram gostar muito, 37% gostam pouco, 30% não gostam e 9% não sabem ler.

O levantamento mostra também as novas tendências, como e-books e os livros digitais. Interessante notar que 52% dos entrevistados acreditam que apesar de toda evolução tecnológica, os livros impressos nunca vão acabar (continuarão a ser publicados) e irão conviver, igualmente, com os livros digitais.

Dado bastante relevante é apontado quando 37,7 milhões (21%) dos entrevistados, dos 5 aos 17 anos, revelam que leem por indicação da escola. Quanto à frequência por tipo de suporte, os textos escolares são lidos com maior frequência: 44% dos leitores leem esse tipo de texto todos os dias, e outros 44% declararam que leem textos escolares de vez em quando.

No que diz respeito ao item preferência dos leitores, 53% afirmaram que preferem ler revistas, 48% jornais e 47% preferem os livros indicados pela escola. Dos livros indicados, 30% são didáticos e apenas 17% são de literatura.

Os gêneros mais lidos no Brasil são: a bíblia, alcançando 42%, seguido por livros didáticos (32%), romances (31%) e, posteriormente livros religiosos (30%), contos (23%), literatura infantil (22%), poesia (20%) e literatura juvenil (11%).

Os principais influenciadores do hábito pela leitura continuam sendo os professores e as mães (ou responsável do sexo feminino). Em 2007, os docentes registravam 33% em índice de influência, atualmente 45%. As mães registravam 49% em 2007, atualmente 43%. Em seguida, figura-se o pai (ou responsável do sexo masculino), representado por apenas 17%.

Se a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* confirma a influência positiva da escola para o desenvolvimento do hábito da leitura, cabe à instituição promover cotidianamente situações que contribuam de maneira eficaz para a formação do cidadão crítico e competente. Cabe ainda, envolver toda a comunidade escolar neste processo.

Acreditamos que as práticas de letramento literário realizadas na escola podem contribuir para que a leitura de textos literários aumente no Brasil. Nesse sentido, nossa pesquisa tem como objetivo contribuir para que esse processo se efetive com êxito.

## 2.2 ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA

Antes mesmo da existência formal da escola, a literatura tinha como finalidade o princípio básico de educar moral e socialmente o povo, exemplo disso, são as tragédias gregas. E daí a subvenção dos dramaturgos pelo Estado e a importância do teatro entre os gregos. A partir dessa tradição, cristaliza-se no ensino da língua nas escolas que a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo. Assim, acontece com o ensino de literatura que, no ensino fundamental, tem a função de sustentar a formação do leitor e, no ensino médio, integra esse leitor à cultura literária brasileira, quase sempre sendo em algumas instituições escolares, uma disciplina à parte da Língua Portuguesa.

Regina Zilberman (2012) em *Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?* afirma que temos como legado o processo de aprendizagem da Antiguidade, principalmente dos gregos e romanos, em que privilegiava-se o conhecimento dos clássicos e do cânone consagrado.

Do século V ao III a.C, a escola se amplia, adota identidade particular, conteúdos disciplinares e metodologia contemplando o conhecimento da linguagem e da poesia. A poesia, transformada em matéria de ensino, tinha como objetivo a aprendizagem da escrita e da leitura. Porém, essa aprendizagem não abrangia todas as classes sociais e, privilegiava, sobretudo os meninos.

Os atenienses estudavam quatro assuntos básicos: *grammatike* (linguagem), *mousike* (literatura), *logistike* (aritmética) e *gymnastike* (atletismo). Desses assuntos, a transmissão dos estudos literários sobressai como a maior preocupação da escola. A instrução dependia da memorização do alfabeto e, posteriormente de frases inteiras. Os estudos literários consistiam na leitura em voz alta, explicação da métrica e do vocabulário até chegar à compreensão do “mérito especial dos textos estudados”.

Este modelo vigorou por muitos séculos. A poesia constituía a principal e mais nobre manifestação da linguagem, servia para a aprendizagem verbal do código e de modelo para transmissão de regras e princípios a serem seguidos pelos cidadãos. A formação de bons leitores não era objetivo da literatura, mas contribuiu para isso.

A partir da década de 1970, a escolarização se torna obrigatória. O ensino passa por diversas alterações para atender as novas circunstâncias sociais: o crescimento urbano populacional, a modernização acelerada do país e a inserção dos grupos de baixa renda no

processo produtivo e na cadeia do trabalho assalariado. Sendo assim, a escola que antes era destinada a elite deve inserir um novo público ao mundo da escrita.

Algumas mudanças foram notadas no âmbito do conhecimento da literatura. A literatura infantil teve a produção e a circulação expandidas, sendo uma das principais beneficiárias desse processo.

A denominação “*Comunicação e Expressão*” é característica da amplitude da concepção de obra em circulação na escola. A instituição passa a aceitar autores vivos, obras atuais e materiais não necessariamente literários ou linguísticos.

Atualmente, segundo Zilberman (2009), o novo panorama escolar caracteriza-se pela ruptura com a história da literatura, pois se dirige a um público do qual não fez parte dessa tradição.

Os Parâmetros Curriculares privilegiam a noção de discurso e de texto, conceitos que abrangem diversas manifestações verbais, podendo se apresentar na forma oral ou escrita. Nesse sentido, a escola visa contribuir para que o aluno aprenda a utilizar a linguagem de modo adequado nas diversas situações comunicativas:

As discriminações, que se encontravam no seio da sociedade, migram para o miolo das teorias da leitura que circulam através da educação do leitor. Até um certo período da história do Ocidente, ele era formado para a literatura; hoje é alfabetizado e preparado para atender textos, ainda orais ou já na forma escrita, como querem os PCNs, em que se educa para ler, não para a literatura. Assim dificilmente a literatura se apresenta no horizonte do estudante, por que, de um lado continua ainda sacralizada pelas instituições que a difundem; de outro, dilui-se no difuso conceito de texto ou discurso. (ZILBERMAN, 2009, p.17-18)

Zilberman (2009) afirma que hoje a escola parece não precisar da literatura e, para que esta recupere o status que já teve anteriormente, é necessário encontrar algum significado que justifique sua presença na escola ou então, outra escola que aceite a literatura condizente com o formato que adotou no decorrer do tempo.

O grande problema reside na maneira como este processo está sendo realizado nas escolas, principalmente no que se refere ao ensino de literatura. A literatura parece servir apenas durante a vida escolar do indivíduo, primeiramente porque é dividida em literatura infantil, juvenil e adulta. Segundo, por que é inserida para outros fins, não sendo o literário o aspecto mais importante.

Para a nossa pesquisa, as contribuições de Zilberman são de grande relevância, pois nos permitem analisar como a literatura está sendo inserida na sala de aula e também nos faz

refletir em práticas que garantam o verdadeiro lugar da literatura na instituição escolar. Da mesma forma, os estudos de Magda Soares também nos auxiliam, pois abarcam importantes concepções, como sobre o conceito de escolarização, o qual, a autora salienta que é sempre tomado como vocábulo de cunho negativo, depreciativo, mas que constitui um processo natural e indissociável na constituição dos “saberes escolares”, que se materializam em disciplinas, currículos, metodologias e programas.

De acordo com Magda Soares (2001), o modo como a escola é organizada é o que determina o processo de escolarização.

Assim, a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e de seleção, etc.). É a esse inevitável processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequencição desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama escolarização, processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui. (Magda Soares, 2001, p. 21)

Soares (2001) destaca três principais instâncias de escolarização da literatura, em geral, e principalmente da literatura infantil: a biblioteca escolar; a leitura e estudo de livros de literatura; e a leitura e o estudo de textos.

Na biblioteca, escolariza-se a literatura em diversas estratégias. A determinação de um lugar para acesso à literatura caracteriza certa relação escolar com o livro. A organização do espaço e do tempo de acesso aos livros, a oferta de livros e as estratégias de socialização da leitura colaboram para a escolarização da literatura.

A segunda instância, a leitura e estudo de livros, escolariza a literatura, a partir do momento em que a leitura é solicitada e orientada, geralmente, pelos professores de Português. Configurando-se apenas em um dever escolar, sejam quais forem as estratégias adotadas em sala de aula, jamais proporcionarão prazer em ler.

A leitura também é escolarizada no momento da avaliação, por mais que se empreguem estratégias, que a bibliografia de uma pedagogia renovadora oferece, a leitura realizada sempre deverá ser confirmada, porque o contexto escolar exige a avaliação e, é preciso verificar se a leitura foi feita e de que modo foi feita, ocorrendo mais uma vez a inadequada escolarização da leitura.

A terceira instância, a leitura e estudo de textos, é o momento em que a escolarização da literatura apresenta-se de forma mais intensa e errônea.

Tomando como exemplo os livros didáticos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, Soares (2001) considera quatro aspectos principais da leitura de textos para demonstrar e caracterizar a escolarização da literatura infantil.

O primeiro aspecto refere-se à seleção de gêneros, autores e obras.

A maioria dos livros didáticos destinados às quatro primeiras séries do primeiro grau aborda, predominantemente, os textos narrativos e poemas, embora estes sejam utilizados apenas como pretexto para inserir outros conteúdos não considerando os aspectos literários que constituem o texto.

Quando há a tentativa de abordar o literário, insiste-se, no caso da poesia, apenas no enfoque de alguns aspectos formais como conceito de estrofe, verso e rima. Na maioria das vezes, os poemas são empregados para que exercícios gramaticais e ortográficos sejam realizados posteriormente à sua leitura, ignorando assim o momento que seria propício para despertar nas crianças a percepção dos elementos poéticos e o gosto pela poesia.

Nota-se nas coleções didáticas, grande recorrência dos mesmos autores e obras ao longo dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, colaborando para a inadequada escolarização da literatura.

Ao privilegiar certos autores e obras, o livro didático restringe o conceito de literatura, fazendo com que o aluno considere literatura, apenas aqueles escritores e obras privilegiados pela coleção.

Outro aspecto comum nos livros didáticos é a ausência de referência bibliográfica e de informações sobre o autor do texto. Então, o texto apresenta-se independente da obra a que pertence. Se houvesse a presença destes elementos, poderiam ser trabalhados os conceitos de autoria, de obra e fragmentação da obra, e assim, minimizar-se-iam os efeitos de uma escolarização deturpada.

O segundo aspecto diz respeito à seleção do fragmento que constituirá o texto. A presença de fragmentos de textos maiores é bastante recorrente nos livros didáticos, na maioria das vezes, não tem como finalidade a leitura do texto, mas sim apresentar informações e exercícios acerca do funcionamento da língua.

A fragmentação das obras pelas coleções didáticas, além de distorcer o texto ao ser transferido do suporte literário para a página do livro didático, pode prejudicar o

entendimento do aluno sobre a estrutura textual e proporcionar a ele um conceito falso de texto.

Tendo como exemplo o “texto” que apresenta a história em curso, corre-se o risco de que os alunos produzam textos com as mesmas características.

Quando este processo inadequado de escolarização acontece, o texto perde a essência literária, perde-se a textualidade e o sentido da obra é desfigurada pela fragmentação.

Menos desastroso seria se os livros didáticos oferecessem estratégias como aguçar a imaginação da criança sobre o que acontecerá em seguida, realizar inferências, apresentar a continuidade da história nos próximos textos, minimizando os efeitos negativos da fragmentação.

O terceiro aspecto enfatiza a transferência do texto de seu suporte literário para a página do livro didático.

O texto literário ao ser transferido para a página do livro didático sofre transformações que prejudicam a constituição da literariedade da obra. As alterações são consequências da mudança de um suporte para o outro.

Outro problema causado pela inadequada escolarização é a distorção do texto quando, por exemplo, até os gêneros são modificados pelos livros didáticos. Poemas se transformam em textos em prosa, textos jornalísticos são interpretados como textos literários, textos literários como textos informativos e assim por diante.

O quarto e último aspecto referem-se aos objetivos da literatura infantil nos livros didáticos. Geralmente, os livros didáticos têm como objetivo as atividades de “estudo do texto”, que também colaboram para a escolarização inadequada da literatura. Grande parte dos exercícios centra-se em conteúdos com finalidade apenas de identificar informações presentes no texto e servem de pretexto para exercícios de metalinguagem. Ou seja, utiliza-se o texto literário, mas não o contempla como tal.

Cosson (2014) alerta para a discrepância existente entre o que se entende por literatura no ensino fundamental e no ensino médio.

No ensino fundamental, a literatura tem sentido amplo e, engloba qualquer texto escrito que se aproxima da ficção ou da poesia. Há preferência por textos curtos, contemporâneos e “divertidos”. Nesse sentido, a crônica é um dos gêneros favoritos da leitura escolar. Os textos literários, como se verifica no livro didático, estão cada vez mais restritos às atividades de leitura. Em seu lugar, adota-se a leitura de jornais e outros registros escritos, sob a alegação de certos linguistas, de que o texto literário não seria adequado como material

de leitura ou modelo de escrita escolar, pois a literatura já não serve como parâmetro nem para a língua padrão, nem para a formação do leitor. Na primeira situação, a linguagem por ser criativa e irregular, não serve para ensinar a língua portuguesa culta, pois esta requer um uso padrão. Justificando, assim, o uso de jornais e revistas científicas em detrimento do texto literário. Na segunda situação, afirma-se que o leitor só desenvolverá sua capacidade de comunicação por meio do contato com um grande e diverso número de textos. Sendo assim, o texto literário pouco contribuiria para a formação do leitor.

De acordo com o autor, o ensino de literatura, no ensino médio, restringe-se à história da literatura brasileira. Quase sempre, apresenta-se apenas uma cronologia literária transmitida dicotomicamente entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de recortes teóricos sobre gêneros, formas fixas e quando a retórica é abordada, ela se apresenta em uma perspectiva bastante tradicional. Os textos literários, quando presentes, são fragmentados e servem apenas para exemplificar as características dos períodos literários antes nomeados. Caso o professor prefira fugir a esse programa restrito e ensinar a leitura literária, este tende a recusar os textos canônicos por considerá-los pouco atraentes, seja pelo vocabulário de difícil compreensão, seja pela sintaxe ou pela temática antiga, que pouco agradaria aos alunos de hoje. Então, o conteúdo da disciplina na Literatura, portador do prazer estético é substituído pelo entretenimento e outros produtos culturais. Assim como no ensino fundamental, no médio, também se nega a inserção do texto literário sob o argumento de que a cultura contemporânea dispensaria a mediação da escrita ou a empregaria posteriormente.

Para Cosson (2014), de acordo com o conteúdo, as atividades desenvolvidas oscilam entre dois extremos: “a exigência de domínio de informações sobre a literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição.” (COSSON, 2014, p.22).

A inadequada escolarização pode ser observada no ensino fundamental, quando há o predomínio de interpretações de texto trazidas pelo livro didático, geralmente a partir de fragmentos ou textos incompletos. As atividades extraclasses são constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é que o aluno reconte a história ou poema com as próprias palavras. Atividades de identificação e classificação de informações servem apenas para confirmar a realização da leitura, inibem o prazer que a leitura pode proporcionar e pouco colaboram para o desenvolvimento da criatividade dos alunos.

No ensino médio, também podemos presenciar a escolarização sendo realizada de maneira errônea. Neste nível de ensino, as aulas se tornam essencialmente informativas. O livro didático preocupa-se em apresentar dados sobre autores, características de escolas literárias e das obras. Poucas são as oportunidades de leitura de um texto integral e, quando isso acontece, segue-se o modelo adotado no ensino fundamental. O texto literário, usualmente serve como pretexto para abordar outros assuntos que não sejam aqueles que contemplam o texto como criação artística, capaz de proporcionar prazer e de abrir novos horizontes aos nossos alunos.

Cosson (2014) nos alerta para a crítica situação que o ensino de literatura sofre atualmente:

[...] estamos adiante da falência do ensino da literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender quer, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. [...] Depois, falta a uns e outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. (COSSON, 2014, p. 23)

Adequado seria se os exercícios de estudo do texto literário favorecessem as habilidades necessárias à formação do leitor, como por exemplo, a identificação de recursos estilísticos e poéticos, assim, a escolarização contemplaria o que é textual e literário.

Escolarizar a literatura, seja a infantil ou não, é imprescindível. Mas para que este processo seja realizado, as características que preservem a literariedade do texto precisam ser respeitadas.

Um dos objetivos da nossa pesquisa é contribuir para que um novo modelo de trabalho com o texto literário, baseado no conceito de letramento literário, seja adotado pelos docentes das escolas públicas de Uberaba.

### 2.3 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Conforme revela a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2012), os brasileiros leem pouco. Sendo assim, a escola, instituição formal de ensino, tem como uma das principais

responsabilidades a formação de leitores. No entanto, esta responsabilidade pode ser iniciada pela família antes mesmo do ingresso escolar.

Atividades que hoje parecem não ter importância são essenciais para despertar na criança o gosto pela leitura. As narrativas orais, os contos, favorecem a imaginação, o encantamento e permitem às crianças conhecer outros mundos. E costumes como estes propiciam o primeiro contato com a literatura.

Segundo Candido (1995) “a literatura dá forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.” (p.186)

Nesse sentido, mais do que ensinar a ler e a escrever, a literatura contribui para a formação humana do indivíduo:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confina no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, p. 182).

À escola cabe ser o espaço privilegiado para proporcionar aos alunos o encontro com o texto literário. Assim, o trabalho mais importante para se fazer com a literatura deve ser o de ler os livros e, não usá-los como pretexto para estudar outros saberes.

Seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza. E daí as duas atitudes tradicionais que eles desenvolveram: expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica dos catecismos (inclusive fazendo edições expurgadas de obras-primas, como as denominadas *ad usum Delphini*, destinadas ao filho de Luís XIV. (CANDIDO, 2002, p. 83)

Diante de tamanha importância se faz necessário inserir a criança no mundo literário antes mesmo de ingressar aos estudos.

Caio Riter (2009), em *A formação do leitor literário em casa e na escola*, afirma que à família cabe proporcionar aos filhos o contato com as palavras. Vejamos:

As leituras. Sempre elas.

A também necessária intermediação do adulto na formação de uma criança leitora. Livros à disposição e, quando não eles (na minha casa os motivos eram financeiros: família grande, muitos filhos, pouco dinheiro), seres contadores de histórias ou apaixonados pelas palavras podem ser despertadores do desejo da leitura. Estar aberto à fantasia é condição essencial para que os livros sejam procurados, suas páginas sejam abertas e as escolhas possam começar a serem feitas. O importante é a criação destes espaços de troca entre o que conta e\ou canta e aquele que escuta. Este no futuro, com certeza também será ser de palavras. (RITER, 2009, p. 24).

Certamente a criança que não tem contato com a literatura, ao chegar à escola associará a leitura ao processo escolar e classificará tal atividade como algo entediante.

Formar leitores literários é um desafio constante. Muitos alunos, por razões diversas, têm contato com o texto apenas no livro didático. As bibliotecas escolares, muitas vezes, não favorecem a formação de leitores, pois são verdadeiros depósitos de livros antigos ou lugar de silêncio que não permitem o diálogo entre professores e alunos acerca das obras.

Cabe ao professor ser para seus alunos, exemplo de leitor e inspiração, para que estes despertem o gosto pela leitura. Nesse sentido, Riter (2009) salienta as três faces do professor que podem contribuir para a formação de leitores, ou seja, três possibilidades de atuação no ambiente escolar.

A primeira possibilidade é o professor atuando como contador de histórias, a segunda como o guia na biblioteca e a terceira como o orientador da leitura.

Para Riter (2009) ouvir e contar histórias é o primeiro passo na formação de leitores. Quem ouve história desde criança tem a oportunidade de suscitar o imaginário, de indagar e de entender o mundo que nos cerca, e de solucionar problemas que nos incomodam.

Valorizada há séculos, a prática de contar histórias tinha como finalidade a manutenção da memória de um povo, proporcionava prazer e partilha. Atualmente, por motivos econômicos e sociais, esta função foi delegada à televisão, e não às famílias. Resultando em um empobrecimento cultural.

Na escola, a contação de histórias é restrita à educação infantil e aos primeiros anos do ensino fundamental, pois parte-se do pressuposto que a partir do sexto ano o aluno perde o gosto por ouvir histórias.

A contação de histórias é, sem dúvida, momento de partilha e de iniciação ao mundo da leitura. Mas, para atrair crianças e adolescentes ao mundo da leitura é necessário que o professor tenha conhecimento da história que irá narrar, além de muito amor e domínio pelo ato de contar histórias. Somente assim, o resultado será positivo, conquistando total atenção dos alunos.

A segunda face, o guia na biblioteca, enfatiza a importância de o professor ser um aliado do profissional que atua na biblioteca.

Muito comum, na maioria das escolas, a biblioteca ser explorada como depósito de livros antigos; como lugar de castigo para alunos indisciplinados ou que chegam atrasados e até mesmo como lugar “sagrado” em que se deve permanecer em silêncio, banindo a alegria e a partilha de conhecimento neste local.

Riter (2009) ressalta que o professor tem como missão transformar a biblioteca naquilo que de fato ela merece ser: local de pesquisa, lugar de descoberta de universos literários e de conhecimento de novos autores, espaço de troca e de partilhas literárias, local para indicação e orientação de caminhos de leitura, e contato com acervo de qualidade.

É preciso aproximar a comunidade escolar, principalmente os alunos, do espaço da biblioteca. Portanto, cabe ao professor ser o guia responsável pela aproximação entre alunos e livros, abrindo vários caminhos para a leitura.

A terceira face, o orientador da leitura, tem como objetivo direcionamento da leitura. O professor deve despertar nos alunos o gosto pela literatura. Deve ensiná-los a reconhecerem a beleza artística de cada obra.

Segundo Riter (2009), para que o professor seja um bom orientador, é necessário que ele seja um bom leitor, que seja um leitor apaixonado, que tenha conhecimento do acervo disponível na biblioteca da escola e nos catálogos das editoras. Torna-se imprescindível que os textos indicados aos alunos não apresentem ideologia doutrinária, fechada e limitadora, pois “textos assim não provocam miragens, não incentivam a imaginação e a fantasia, não despertam sonhos, não formam cidadãos críticos.” (p.73).

Como revela a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, o professor representa 45% dos influenciadores na indicação de leituras, principalmente as literárias, sendo assim, a contribuição deste profissional é de suma importância para que o processo de formação de leitores aconteça.

Importante destacar que a construção do leitor acontece em tempos diferentes, cada aluno entrará no universo da leitura do jeito que pode, e este tempo deve ser respeitado.

Assim, compete ao professor detectar e minimizar as possíveis dificuldades apresentadas neste momento.

As contribuições de Caio Riter ressaltam o trabalho incansável e essencial do professor para a formação do leitor literário, sendo o letramento literário o eixo norteador para esta formação.

## 2.4 LETRAMENTO LITERÁRIO

De acordo com Magda Becker Soares em *Letramento: um tema em três gêneros* (2014), há indícios de que a palavra letramento apareceu pela primeira vez no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* de Mary Kato, em 1986.

Depois da referência de Mary Kato, em 1986, a palavra letramento aparece no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni, que pode-se dizer, lançou a palavra no mundo da educação ao distinguir letramento de alfabetização.

Há duas décadas, a palavra letramento tornou-se bastante corrente, aparecendo até mesmo em título de livros, por exemplo: *Os significados do letramento*, coletânea de textos organizada por Ângela Kleiman, livro de 1995; *Alfabetização e letramento*, da mesma Leda Verdiani Tfouni, anteriormente mencionada, livro também de 1995.

Tradução do inglês *literacy*, segundo Soares (2014), o letramento dá visibilidade a um fenômeno que os altos índices de analfabetismo não nos deixavam perceber. Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas. Soares reitera:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2014, p. 39-40)

Atualmente, a palavra “letramentos” tem sido empregada no plural para designar as diversas práticas sociais da escrita. Expressões como letramento digital, letramento visual, letramento informacional são exemplos da amplitude do significado do termo letramento para todo processo de construção de sentido em determinada área de atividade ou conhecimento.

Segundo Souza e Cosson (2011), o letramento literário, sendo um dos usos sociais da escrita, faz parte da difusão do uso deste termo. No entanto, o letramento literário tem uma relação especial com a escrita, constituindo assim um tipo de letramento singular.

Primeiramente, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem. Depois, o letramento realizado com textos literários propicia um modo privilegiado de inclusão no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário necessita da escola para se efetivar, ou seja, ele requer um processo educativo exclusivo que a simples prática de leitura de textos literários não consegue sozinha concretizar.

É por entender essa singularidade que se define o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Nessa definição, é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim 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)

De acordo com Souza e Cosson (2011), o objetivo maior do letramento escolar é nos formar como leitores. Leitores que não só compreenderão o texto no ambiente escolar, mas que também utilizarão a literatura em seu contexto social.

Para esta pesquisa, é imprescindível compreender o conceito de letramento literário. Denominada por Rildo Cosson em *Letramento literário: teoria e prática* (2014), a proposta de letramento literário assinala sua inserção em uma concepção maior de uso da escrita, cuja competência ultrapasse a mera decodificação dos textos, uma concepção que vá além das práticas escolares usuais, que tem como centro a formação de um leitor que se apropria de forma autônoma das obras e do próprio processo da leitura, enfim, um leitor literário:

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência literária, que abordaremos adiante, o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2014, p. 12).

Ainda, de acordo com Cosson (2014), na prática pedagógica, o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras, mas há quatro características que lhe são fundamentais.

Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo de letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras, no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário.

Ao oportunizar a interação entre alunos e obras literárias é essencial selecionar o livro e trabalhá-lo adequadamente, pois não basta apenas pedir para que os alunos leiam, é preciso estabelecer objetivos e metas que colaborem para o processo do letramento literário.

Até pouco tempo atrás, a escolha dos livros se baseava apenas nas obras canônicas, hoje se destacam três proposições básicas adotadas no momento da seleção de textos pela a escola. Primeiramente, muitos professores preferem adotar o cânone por acreditar que existe uma essencialidade nas obras que não pode ser questionada, pois essas obras trazem um ensinamento que transcende o tempo e o espaço e, exigem do leitor certa profundidade de leitura. Outro ponto se concentra na defesa da contemporaneidade dos textos como o critério mais apropriado para a escolha da leitura escolar. Entende-se por obras contemporâneas aquelas que são escritas e publicadas no tempo do leitor. Nesse caso, prevalecem não apenas os diversos textos enviados pelas editoras aos professores para apreciação, mas também a aparente facilidade de leitura desses livros por serem destinados a um público específico de leitores. A última e mais popular das proposições é aquela que está apoiada nas recomendações dos documentos oficiais sobre o ensino de linguagem e defende a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção de textos. Por meio desta última prática, acredita-se que a leitura na escola seja realizada de maneira democrática por contemplar e refletir os mesmos princípios da sociedade da qual ela faz parte.

Estas proposições não devem ser tomadas isoladamente, pois caso isto ocorra, não estarão cumprindo os objetivos que competem ao letramento literário. Em síntese, se faz importante combinar esses três critérios de seleção.

O cânone não deve ser desprezado, pois nele está a herança cultural de uma comunidade. Não se pode apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas na atualidade das obras. Entende-se por obras literárias aquelas que independente da época de sua escrita e publicação tem significado para o leitor em seu tempo. “O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos.” (COSSON, 2014, p.34) E por fim é preciso adotar o princípio da diversidade.

Para Cosson (2014), o processo de letramento literário deve ser norteado por três etapas do processo de leitura. São elas: a antecipação, a decifração e a interpretação.

A primeira etapa, a antecipação consiste nas diversas operações que o leitor realiza antes de “entrar” no texto. A leitura inicia-se a partir da previsão acerca do que diz o texto. A segunda etapa é a decifração. Ocorre no momento em que o leitor decodifica letras e palavras para compreender o texto. A terceira, denominada interpretação, refere-se às relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto. Para melhor compreensão as inferências são o centro desse processamento. O contexto é dado pelo o autor e reconhecido pelo leitor. Esta é uma convergência essencial para que a leitura faça sentido.

Atividades de leitura são comumente presenciadas em sala de aula apenas como confirmação do ato de ler. Após a confirmação, o professor busca ampliar a primeira leitura para outras abordagens que envolvem a crítica literária, e outras relações entre o texto, o aluno e a sociedade. Esses são movimentos corretos, no entanto precisam ser sistematizados. É necessário que se adote uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura. Prática esta que tenha o letramento literário como princípio e fim. Assim, é importante que o letramento literário seja acompanhado, por um lado, pelas três etapas do processo de leitura e, por outro, o saber literário.

Em relação ao saber literário, Cosson (2014, p. 47) ressalta a distinção realizada por Halliday acerca dos três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura consiste em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura refere-se aos saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos leitores.

No sentido de redimensionar essas aprendizagens, Cosson propõe um novo caminho para que o processo de letramento literário seja realizado de modo eficaz e, ressalta que o ensino de literatura deve ter como finalidade a experiência do literário:

As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários. (COSSON, 2014, p. 47).

O cânone não deve ser o único objeto privilegiado da literatura, mas deve conceder espaço às várias manifestações literárias. Por fim, o autor adota como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores. Para constituir esta comunidade é necessário que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula acompanhem o movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno (COSSON, 2014, p. 47-48).

Para que estes princípios se façam presentes na escola, Cosson propõe que as atividades das aulas de Literatura sejam sistematizadas em duas sequências exemplares: uma básica e a outra expandida.

As sequências são exemplos de possibilidades concretas de organização das estratégias a serem utilizadas nas aulas de Literatura do ensino básico, sistematizando a abordagem do material literário e, integrando fundamentalmente três perspectivas metodológicas. A primeira perspectiva é a técnica da oficina que proporciona ao aluno a construção do seu conhecimento pela prática. Neste caso, o princípio da oficina se faz presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita. O registro ou uma atividade escrita é essencial neste momento em que se projeta o lúdico à atividade verbal. A segunda é a técnica do andaime. Ao aluno é dividida e transferida, em algumas situações, a responsabilidade pela a edificação do conhecimento. Cabe ao professor sustentar as atividades a serem realizadas de modo autônomo pelos alunos. O andaime está vinculado às atividades de reconstrução do saber literário, que abrangem pesquisa e elaboração de projetos por parte dos alunos. A última perspectiva refere-se ao portfólio. O uso deste recurso permite ao aluno e professor registrar as várias atividades realizadas e, ao mesmo tempo visualizar o crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, podendo ser do aluno ou da classe.

Vale ressaltar que o objetivo principal do letramento literário escolar é formar leitores, não qualquer leitor, mas um leitor que seja capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e com eles conferir um sentido para si e para o mundo em que vive.

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2014, p. 120).

Nesta pesquisa, nos interessa a sequência básica proposta por Rildo Cosson (2014), que será objeto do próximo item.

## 2.5 A SEQUÊNCIA BÁSICA PROPOSTA POR RILDO COSSON

Para o ensino fundamental, Cosson (2014) propõe a sequência básica como um dos procedimentos que podem contribuir para a efetivação da proposta de letramento literário, compreendendo que todo processo educativo precisa ser organizado para atingir os objetivos desejados.

A sequência básica divide-se em quatro etapas: **a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação.**

A **motivação** consiste na preparação do aluno para que ele receba o texto. Esta etapa deve ser realizada de modo lúdico e tem como objetivo principal motivar a leitura proposta.

Na **introdução** é realizada a apresentação do autor e da obra. Cabe ao professor falar da obra e da importância dela, justificando assim sua escolha.

A **leitura** do texto é a etapa em que o professor acompanha a leitura de seus alunos. Fica evidente que a leitura escolar necessita deste direcionamento, pois tem um objetivo a ser cumprido.

A **interpretação** é dividida em dois momentos: interior e externo. O momento interior é chamado de encontro do leitor com a obra. O momento externo abrange a “materialização da interpretação” (Cosson, 2014, p. 65). Ressaltando que este é o momento para o aluno refletir sobre a obra lida, podendo externá-la por meio de resenhas, dramatizações, feiras culturais, dentre outras opções. Este estudo se faz necessário para detectar possíveis falhas no ensino de literatura no ensino fundamental, promover a leitura literária de modo eficiente, formar alunos críticos e apresentar ao professor outros recursos além do livro literário.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 A COLETA DE DADOS

Para atingirmos os objetivos expostos, essa pesquisa tem natureza qualitativa e quantitativa, pois envolve pesquisa documental, estudo de caso (análise do livro didático adotado na escola especificamente pesquisada), aplicação de questionários, e análise de textos produzidos pelos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental; entretanto, a principal característica metodológica desta investigação é a de ser uma pesquisa-ação.

Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação é uma modalidade de investigação qualitativa interessada na produção de conhecimentos sobre a prática e no aperfeiçoamento desta prática. É compreendida a partir dos critérios da pesquisa acadêmica, embora a metodologia deva ser subserviente à prática. Caracteriza-se por ser participativa no sentido de incluir todos os envolvidos e colaborativa em sua maneira de trabalhar. Ainda de acordo com Tripp “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (2005, p. 447).

Considera-se a pesquisa-ação um processo de interação entre o professor-pesquisador e o objeto de pesquisa, o qual possibilita a reflexão e, a partir da mesma, reporta-se a uma nova ação, neste caso, a intervenção. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008) o professor-pesquisador distingue-se dos demais professores pelo “seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e superar as próprias deficiências” (p.46).

Desse modo, a pesquisa-ação é fundamental ao apontar as lacunas que devem ser sanadas ou amenizadas no decorrer do estudo e promover alterações significativas na ação empregada. No entanto, esta modalidade de pesquisa não tem como objetivo resolver os problemas identificados na investigação “mais do que outra pesquisa suscita mais questões do que as resolve (BARBIER, 2002, p. 146)”.

Com vistas ao estabelecimento da fundamentação teórica da dissertação inicialmente, foi feito o levantamento bibliográfico mais atualizado a respeito do campo de pesquisa escolhido e do tema a ser abordado.

O próximo passo foi realizar o estudo do livro didático adotado para as aulas de Língua Portuguesa do oitavo ano, do Ensino Fundamental, que será o objeto específico da pesquisa.

Para a fase de coleta de informações sobre os hábitos de leitura dos alunos do Ensino

Fundamental e de sua relação com a leitura literária, foi aplicado um questionário dividido em duas partes: a primeira mesclou questões objetivas e discursivas sobre os hábitos de leitura e o apreço pela leitura de obras literárias; a segunda propôs, a partir da apresentação de um texto literário específico e adequado à série pesquisada, atividades destinadas a avaliar as habilidades de leitura e interpretação desses alunos.

Em seguida, foi realizada a análise de todo o material coletado. Em decorrência dessa análise, desenvolvemos uma sequência didática de letramento literário baseada na sequência básica proposta por Cosson (2014), visando contribuir para a formação dos alunos pesquisados como leitores literários. O impacto dessa sequência foi avaliado por meio da aplicação de um segundo questionário, também dividido em duas partes: a primeira mesclou questões objetivas e discursivas sobre a própria sequência didática; a segunda propôs, a partir da apresentação de um novo texto literário específico e adequado à série pesquisada, atividades destinadas a avaliar as habilidades de leitura e interpretação desses alunos; o objetivo dessas atividades foi o de medir se a aplicação da sequência auxilia na elevação do nível de desempenho dos alunos em relação às habilidades leitoras.

### 3.2. O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Nossa proposta de intervenção foi proposta para uma escola da rede municipal de Uberaba, Minas Gerais. Esta instituição foi inaugurada em 2006, e iniciou suas atividades em uma estrutura bastante precária. Apesar de todas as salas de aula construídas, ainda não havia uma sala específica para os professores, assim estes profissionais ficavam em uma “casinha de madeira”, sujeitos à poeira e chuva.

No decorrer desses dez anos, a escola passou por diversas construções e reformas. Hoje possui três blocos, sendo um de dois andares, totalizando dezessete salas de aula, um laboratório de informática, uma biblioteca, uma sala de recursos para Atendimento Educacional Especializado (AEE), cantina, banheiros adequados aos alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida, pátio descoberto e área verde. Dispõe também de uma sala ampla para o corpo docente e, atualmente a “casa de madeira” tornou-se o espaço para os jogos de xadrez.

As salas de aula têm capacidade para comportar até 35 alunos. Possuem mobiliário novo, recebido pela prefeitura em 2013, adequado à estatura dos alunos dos anos iniciais e

anos finais. A direção da instituição mantém um trabalho constante de conscientização sobre a importância de zelar pelos móveis e pela estrutura física do prédio, pois muitos estudantes danificam portas, janelas, cadeiras, mesas e armários.

A sala de informática possui apenas 15 computadores conectados à Internet, quantidade esta que inviabiliza o uso individual. Assim, ao utilizar este espaço, os alunos são organizados em duplas ou trios. A sala deve ser agendada com as pedagogas, caso contrário o professor deve aguardar a escala feita pela direção, pois o uso mínimo é obrigatório em todas as disciplinas. A sala também dispõe de um projetor (Datashow) que pode ser usado pelos professores mediante agendamento prévio.

A biblioteca não dispõe de espaço suficiente para comportar uma classe de alunos. Há apenas três mesas, cada uma com seis cadeiras. O acervo é composto por quatro estantes, nas quais encontramos mais livros didáticos do que literários. Há também gibis, revistas e jornais para leitura e recorte. Caso o professor queira trabalhar um único livro com a classe é necessário xerocopiá-lo, pois não há exemplares suficientes de uma mesma obra. As cópias também são limitadas, cada professor tem uma quantidade máxima que pode ser feita por mês. Apesar do acervo reduzido, a biblioteca dispõe de sistema de empréstimo para alunos e funcionários.

Este ano, a instituição conta com 931 alunos matriculados, sendo 457 frequentando os anos iniciais (1º ao 5º ano), 322 matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e 152 na Educação de Jovens e Adolescentes (EJA)

A escola atende a um público cuja renda média familiar é de até dois salários mínimos. Os estudantes, na faixa etária de seis a quatorze anos, são matriculados no ensino regular e distribuídos nos períodos matutino e vespertino. Alunos em defasagem, ao completarem quinze anos, são convidados a frequentar a EJA, no período noturno, mediante a autorização dos responsáveis.

Os alunos demonstram várias carências, principalmente em relação à atenção e ao carinho. Muitos deles são criados por famílias desestruturadas, sem requisitos mínimos para se criar uma criança. Há relatos de estudantes que presenciam violência doméstica, tráfico e outros abusos dentro da própria residência, como consequência, alguns pais já perderam a guarda de seus filhos e estes foram morar com os avôs ou outros familiares.

Visando inserir este público em um ambiente saudável e proporcionar melhores condições a ele, a instituição escolar desenvolve vários projetos, como PIBID, xadrez, karatê, balé, flauta, violão e outros, com enfoque na relação do homem com o meio ambiente. A

escola possui uma excelente fanfarra. A coordenação e a direção sempre orientam aos estudantes que participem dos cursos de instrumentos musicais, pois assim eles podem ter a oportunidade de participar da banda que é um dos projetos mais elogiados pela Secretária Municipal de Ensino.

Em 2014, a direção propôs um projeto de leitura para todos os professores. O regente, uma vez por semana, deveria levar um texto para a sala de aula, ler e discutir com seus alunos. No entanto, o projeto não passou de três meses, pois muitos profissionais alegaram que seus conteúdos estavam ficando “atrasados”; também foi relatado que a leitura deveria ser obrigação do professor de Língua Portuguesa.

Nota-se que apesar de vários cursos de capacitação, que visam à conscientização dos educadores acerca da importância da leitura, ainda há muita resistência por parte dos colegas, que ministram outras disciplinas, em reconhecer que podem colaborar para o desenvolvimento de habilidades leitoras imprescindíveis a qualquer conteúdo ou matéria.

Para selecionar a série a ser desenvolvida a sequência didática, a direção sugeriu que eu, professora-aplicadora, assumisse as séries que sou efetiva, neste caso, os oitavos anos. Assim, adotamos como critério, o sorteio com os três “oitavos” (A, B, C), sendo o oitavo ano “B”, o contemplado. Esta classe é composta por 27 estudantes, a maioria do sexo feminino. Mesmo explicando a importância de os alunos participarem destas atividades, alguns pais não autorizaram, alegando que os estudantes poderiam ficar sobrecarregados por um conteúdo que não é obrigatório pela escola. Assim, nossa intervenção foi desenvolvida com apenas 20 alunos.

### 3.3 SELEÇÃO DO CORPUS – O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático está presente diariamente na sala de aula e constitui um dos elementos básicos da organização do trabalho docente. Sendo, na maioria das vezes, o único meio de acesso à leitura dos nossos alunos.

Segundo Zilberman (2012), o livro didático é um dos gêneros literários mais antigos do Ocidente. No século IV a.C. apareceu a Retórica para Alexandre, considerado “provavelmente um livro didático mais típico dessa época”, redigido, segundo se especula, por Anaxímenes de Lampasco (séc. IV a.C).

O trabalho de Bunzen e Rojo (2005, p. 73) indica-nos que o livro didático de Língua Portuguesa nasce entre as décadas de 50 e 60 e encontra seu lugar, tal como conhecemos hoje no Brasil, na década de 70, quando, na esteira do acordo do MEC/USAID, promulga-se a Lei 4024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971, que reestrutura a educação brasileira e acarreta mudanças curriculares de fundo, configuradas na Lei 5692/71.

Para refletir sobre o momento presente, tomemos como referência o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB). Os dois órgãos são ligados ao Ministério da Educação (MEC).

De acordo com Batista, Rojo e Zúñiga, o livro didático foi criado em 1985, porém suas características se alteram a partir de 1996. Suas principais finalidades, hoje, são a avaliação, aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para o ensino fundamental público brasileiro, em seus dois segmentos: o de 1ª a 4ª série e o de 5ª a 8ª série. Para o primeiro segmento, são avaliados, adquiridos e distribuídos títulos de Alfabetização, Ciências, Geografia, História, Matemática e Português; para o segundo, de Ciências, Geografia, História, Matemática e Português. A aquisição e distribuição dos livros são feitas de acordo com a escolha dos professores e das escolas, a partir do universo definido pela avaliação.

Por ser o livro didático (doravante LD) essencial ao trabalho do professor, nesta pesquisa pretendemos analisar a presença do texto literário no livro *Português Linguagens*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, editora Saraiva, 7ª edição reformulada de 2012, utilizado no 8º ano do ensino fundamental, de uma escola municipal de Uberaba, com o objetivo de identificar como o ensino de literatura é abordado. Verificaremos como os textos literários aparecem no livro, quais gêneros estão presentes, quais épocas literárias e autores são privilegiados e, principalmente, que atividades são propostas para o professor aplicar em sala de aula e, se estas contribuem para desenvolver práticas de letramento literário.

Como embasamento teórico, utilizaremos as contribuições de Magda Soares, Marisa Lajolo, Regina Zilberman e, principalmente, as de Rildo Cosson.

Deve ser ressaltado que para analisar o LD, são importantes as contribuições de Lajolo (1984), ao defender a ideia de que o texto não deve ser utilizado como pretexto para atividades gramaticais:

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que o escreve

e o que o lê; Escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato de escritura. (LAJOLO, 1984, p.52)

## 4 O LIVRO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES

O volume que será analisado é composto por quatro unidades, e cada unidade por quatro capítulos. O último, chamado *Intervalo*, apresenta um projeto que envolve toda a classe.

Os temas que organizam cada uma das unidades são variados e levam em conta tanto as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto os temas transversais, a faixa etária e o grau de interesse dos alunos.

### 4.1 UNIDADE 1 – HUMOR: ENTRE O RISO E A CRÍTICA

As aberturas de unidade contêm normalmente uma imagem artística (fotografia, pintura, quadrinho, ilustração, painel de imagens) e um pequeno texto, que inclui perguntas ou referências breves relacionadas à imagem de abertura e ao tema da unidade. Esse texto serve ao mesmo tempo de aquecimento para o tema da unidade e como elemento organizador dos capítulos subsequentes. Ainda nas páginas de abertura, há uma seção intitulada *Fique ligado! Pesquise!*, em que são sugeridas atividades, dentro ou fora da classe, que consistem em pesquisar, ler, assistir a filmes, ouvir músicas, navegar pela Internet, etc.

O *Intervalo* contém um projeto e propõe a realização de um conjunto de atividades que diversificam as formas de abordagem do tema da unidade e, ao mesmo tempo, oferecem aos alunos oportunidade de operar os conteúdos de uma forma mais afetiva e criativa. São apresentadas, por exemplo, propostas para novas produções de texto; para a realização de uma mostra ou de confecção de um livro, de um jornal ou de uma revista; para a representação teatral de textos criados pelos alunos; para a realização de jogral, exposições, seminários e debates públicos; para a apresentação de filmes, shows musicais, dentre outros.

Analisaremos a primeira unidade do LD *Português: Linguagens* do 8º ano do ensino fundamental.

#### 4.1.1 Análise do primeiro capítulo

A primeira unidade, intitulada *Humor: entre o riso e a crítica* é constituída por quatro capítulos. Analisaremos o capítulo 1, *O humor nosso de cada dia!*

O primeiro capítulo inicia-se com a crônica humorística *Sopa de Macarrão* de Domingos Pellegrini. O autor aborda um tema bastante discutido na atualidade, os maus hábitos alimentares de crianças e adolescentes. Antes de iniciar a crônica há uma breve explicação sobre o assunto que será tratado pelo texto. Explicação esta que se melhor explorada poderia ser o início da **etapa de motivação**, porém não contempla a interação por parte dos alunos, ficando restrita a uma simples explicação.

A seção *Estudo do texto* é composta por outras seis subseções, nem sempre presentes em todos os capítulos: *Compreensão e interpretação*, *A linguagem do texto*, *Leitura expressiva do texto*, *Cruzando linguagens*, *Trocando ideias* e *Ler é prazer*.

Após a leitura do texto *Sopa de macarrão*, são propostos na seção *Estudo do texto*, oito exercícios de compreensão e interpretação.

A subseção *Compreensão e interpretação* visa identificar os conflitos vivenciados pelas personagens na crônica, permite ao aluno realizar inferências, atribuir significados às expressões, identificar os elementos responsáveis pelo humor crítico constituídos pela ironia e pela persuasão. Há também exercícios com o objetivo de apenas identificar adjetivos e verbos.

A subseção *A linguagem do texto* trabalha as questões de estrutura sintática da oração, os efeitos de sentidos produzidos pelos advérbios e conjunções e a identificação de elementos próprios da linguagem oral. Observe o recorte abaixo:

1. Observe este enunciado do texto:

“O pai come dolorosamente, a mãe come furiosamente, o filho olha o prato tristemente.”

O enunciado é formado por três orações, que apresentam estrutura sintática semelhante: sujeito + verbo + advérbio de modo (dolorosamente, furiosamente, tristemente). Considerando a situação vivida pelas personagens, explique o efeito de sentido que essa construção e o emprego dos advérbios produzem no enunciado. (CEREJA e COCHAR, 2012, p. 15).

Já a subseção *Leitura expressiva do texto* incentiva a leitura em grupo. Os alunos devem organizar e dividir as falas de cada personagem da crônica *Sopa de Macarrão* para cada componente do grupo. Há orientações para que se leia com entonação adequada à voz das personagens, caracterizando-as psicologicamente, demonstrando e diferenciando o comportamento de cada uma delas.

A subseção *Trocando ideias* valoriza a opinião dos alunos em relação ao texto lido. O aluno deve refletir e sugerir respostas para solucionar os conflitos levantados nas questões propostas. Vejamos:

3. Algumas iniciativas oficiais têm procurado impedir que lanchonetes escolares ofereçam aos alunos alimentos excessivamente gordurosos e buscando incentivar a substituição deles por alimentos mais saudáveis, como, por exemplo, frutas. O que você acha disso? (CEREJA e COCHAR, 2012, p. 17).

Podemos notar que as subseções *Leitura expressiva do texto* e *Trocando ideias* podem ser ótimos momentos para trabalharmos a **etapa de interpretação**, pois permitem aos alunos externalizar sua compreensão acerca do texto lido.

A segunda seção, *Produção de texto*, sugere aos alunos que assistam ao vídeo *O texto teatral encenado*, a fim de conhecer as várias linguagens e recursos que atuam conjuntamente quando um texto teatral é encenado. Propõe a leitura de um fragmento da peça teatral *Um fantasma camarada*, de Hellen Louis Miller. Após a leitura, são propostas atividades que abordam a análise de confrontos, posicionamento das personagens e a argumentação utilizada. Os alunos devem apontar as semelhanças existentes entre o texto teatral e o texto narrativo, refletir as diferenças estruturais do texto teatral com as de outros textos narrativos ficcionais, como, por exemplo, o conto, o mito e a fábula.

As atividades permitem que os alunos reflitam quais são as características de um texto para se tornar teatral, como o texto teatral deve ser redigido, além de trabalhar a variedade linguística.

Nessa seção, há também, um box explicando a adaptação dos textos teatrais famosos para o cinema, alertando aos alunos que a exibição da obra na tela nunca tem o mesmo impacto que sua representação no palco. São sugeridos alguns filmes que retratam um pouco da história do teatro para aqueles que desejam conhecê-la.

Após responder as questões, é proposto que os alunos imaginem a cena sendo desenvolvida no palco. Há a explicação dos elementos que compõem o texto teatral, como cenário, música, luz, figurino, maquiagem, gestos, movimentos, etc., estabelecendo as diferenças entre o texto teatral escrito e o texto teatral encenado.

Novamente, em outro box há sugestões de várias leituras sobre teatro e técnicas teatrais.

A subseção *Agora é sua vez*, sugere que os alunos escolham, em grupo, uma das propostas de texto teatral e façam a encenação para os colegas da mesma classe ou de outra

classe, para professores e demais funcionários. Vale ressaltar que estas encenações serão apresentadas no capítulo *Intervalo*.

Nesta subseção são propostas duas atividades. A primeira propõe que os alunos escrevam a continuação, baseada nos fatos que podem acontecer no contexto da história, para a cena da peça teatral *Um fantasma camarada*, retratada no fragmento lido. A segunda atividade propõe que os alunos transformem o texto *Sopa de macarrão* em uma cena teatral. Lembrando que os estudantes têm autonomia para acrescentar personagens, imaginar outras situações, mudar o desfecho, e o mais importante, conceder dinamismo ao diálogo, observando a tensão crescente entre os personagens.

A seção *Produção de texto* e a subseção *Agora é sua vez* propõem atividades significativas que propiciam a realização da **etapa de interpretação**. A encenação permite aos alunos vivenciar o conteúdo explicado pelo LD acerca do texto teatral.

No final do capítulo, na seção *A língua em foco*, há a presença de um pequeno poema de Ulisses Tavares. Observe o recorte abaixo:

Leia o poema a seguir, de Ulisses Tavares, e responda às questões de 1 a 3.

**Honoris causa**

Ah, o amor é uma bobagem  
 Escrevi, li, conversei a respeito.  
 Mas depois de conhecer você  
 Bagunçou tudo no meu peito  
 Perguntam se o amor é nada?  
 Ora, mais respeito se dê!  
 Bolas, isso é pergunta de quem  
 Não conhece você!

(*Diário de uma paixão*. São Paulo: Geração Editorial, 2003)

- 1- Identifique no segundo verso quem é o sujeito das formas verbais **escrevi**, **li** e **conversei**.
- 2- No poema, há um verbo na 3ª pessoa do plural.
  - a) Identifique-o.
  - b) O sujeito desse verbo é desinencial ou indeterminado? Por quê?
- 3- Honoris causa é um título que se dá a alguém que tenha passado num exame ou concurso. Com base nessa informação, justifique o título do poema. (CEREJA e COCHAR, 2012, p. 29).

Como podemos notar, as atividades relacionadas ao poema têm como finalidade maior analisar aspectos gramaticais. A primeira visa identificar o sujeito oculto de algumas formas verbais; a segunda tem como objetivo a identificação de um verbo na 3ª pessoa do plural e classificação do sujeito referente a ele; a terceira questão é a única que propicia ao aluno realizar inferências e propõe que o aluno justifique o título do poema *Honoris causa*.

Parece-nos que o grande objetivo dos autores do LD é apresentar uma gama de gêneros e fazer com que os alunos tenham contato com o maior número possível. No primeiro capítulo, são abordados a crônica humorística, o texto teatral escrito, a história em quadrinhos, o anúncio e o classificado de jornal.

Podemos observar, neste capítulo, que pouca ênfase é concedida ao texto literário enquanto criação artística. Momento significativo é propiciado aos alunos na seção *Produção de texto*, quando é estudado o texto teatral. Porém, ao transportar o texto para o LD, por ser extenso, este é fragmentado. Neste primeiro capítulo analisado, além de não haver nenhuma contextualização acerca das obras estudadas, não há apresentação dos autores, também não existe nenhuma justificativa pela escolha das obras. Sendo assim, as **etapas de motivação, introdução e leitura** ficam bastante comprometidas e, com certeza, os alunos perdem uma grande oportunidade de ampliar seus conhecimentos.

Novamente, perde-se oportunidade para explorar a literatura, ao utilizar o pequeno poema *Honoris causa* como pretexto para análise linguística, assim, ignorando todos os aspectos composicionais do poema, sem dar nenhuma notoriedade ao autor e a obra.

Em seu conhecido ensaio, *O texto não é pretexto*, Marisa Lajolo (apud ZILBERMAN, 1984) denuncia o uso inadequado do texto literário na escola. Usado para ensinar gramática, moral, história da literatura, história pátria, aumentar o vocabulário, ou como mote para inspirar redações, o texto literário não cumpre o que a autora considera sua principal função: transformar o aluno num leitor. E ler, para Lajolo (apud ZILBERMAN, 1984, p.59):

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

#### 4.1.2 Análise do segundo capítulo

O segundo capítulo, intitulado *Pílulas inquietantes*, difere do capítulo anterior por não apresentar texto verbal no início, assim, privilegia-se a linguagem não-verbal ao abrir o capítulo com um cartum, de Quino. O cartum retrata, por meio da representação de um labirinto, algumas transformações ocorridas ao longo do tempo, desde a Pré-História até os dias atuais. Em seguida, a seção *Produção de texto* aborda, novamente, o texto teatral escrito e propõe aos alunos que se reúnam em grupos para escreverem uma cena teatral, a partir da escolha da descrição de dois cenários. O primeiro cenário é um quarto escuro de um aniversariante e o segundo é um escritório claro, com biblioteca e bastante espaçoso.

Após a escrita do texto, é sugerido que os alunos façam uma leitura dramática da cena para a classe. Nesta seção, há um boxe explicativo com dicas para uma boa representação, ressaltando a importância de se analisar o comportamento psicológico de cada personagem: quais são seus desejos; que fatos ou que personagens se contrapõem a eles; como ela reage, dentre outros.

Depois de encenar para a classe, é proposto que os grupos façam a leitura dramática do texto para uma plateia convidada.

A **etapa de interpretação** é novamente contemplada na seção *Produção de texto*. Ao redigir a cena, a partir dos cenários e realizar a leitura dramática, os alunos têm a oportunidade de registrar todas as impressões e externalizá-las, permitindo uma compreensão mais ampla do texto e um domínio maior da história.

A seção *Para escrever com expressividade* traz o texto *A complicada arte de ver*, de Rubem Alves, em que o narrador descreve um olhar diferente ao cortar uma simples cebola. Esta é vista como uma rosácea de um vitral de catedral gótica, transformada em obra de arte para ser contemplada. Após a leitura, são propostas duas atividades com objetivo de estudar os discursos direto e indireto, analisando-os sob o ponto de vista gramatical, assim perde-se a oportunidade de ressaltar os aspectos composicionais e a linguagem utilizada pelo escritor. Vejamos um exercício acerca do texto estudado:

1. O texto apresenta a voz do narrador e as vozes das personagens.
  - a) Em que tipo de discurso são produzidas as falas das personagens?
  - b) Nesse discurso, quem são os locutores?
  - c) Quais são os elementos do texto que permitem identificar as personagens?
 (CEREJA e COCHAR, 2012, p. 38).

A seção *Na construção do Texto* apresenta o poema *Quiproquó*, do poeta africano, Armênio Vieira. São propostas seis atividades. A maioria tem como finalidade principal o estudo da oração sem sujeito e a identificação de verbos impessoais. Vejamos:

1. Nas duas primeiras estrofes do poema, destaca-se o emprego do verbo haver, que introduz cada um dos versos.
  - a) Nesses casos, haver é pessoal ou impessoal?
  - b) Há sujeito nas orações introduzidas por esse verbo?
  - c) Logo, há alguém que execute a ação de haver?

2. Observe os verbos da 3ª estrofe do poema.
  - a) Eles são pessoais ou impessoais? Se forem pessoais, indique o sujeito de cada um deles.
  - b) Logo, há alguém que executa a ação expressa pelos verbos? (CEREJA e COCHAR, 2012, p. 44).

A subseção *Semântica e discurso* também utiliza versos de Chico Buarque para estudar o emprego de alguns verbos impessoais, que em determinado contexto, como efeito de produção de sentido, o princípio de impessoalidade é desrespeitado, tornando-se verbos pessoais.

Em seguida, a seção *De olho na escrita* traz o poema *Santa de casa*, de Carlos Queiroz. Como o próprio nome da seção nos indica, o objetivo maior das cinco atividades é a utilização do texto para trabalhar aspectos ortográficos.

Podemos observar que as três seções *Para escrever com expressividade*, *Na construção do texto*, *De olho na escrita* e a subseção *Semântica e discurso* apresentam o texto literário, nestes casos, poemas, com o simples intuito de realizar a análise linguística e alguns aspectos de aquisição da escrita. Assim, a essência literária do texto não é considerada, os aspectos composicionais e a forma em que os poemas são escritos são totalmente ignorados, resultando na perda de várias oportunidades para inserir a literatura e aplicar as etapas da sequência básica em sala de aula. Ou seja, neste capítulo, pouquíssima importância é dada ao texto literário e, mais uma vez podemos constatar que a literatura está perdendo sua funcionalidade no LD.

Neste capítulo, além de não haver nenhuma contextualização acerca das obras estudadas, não há apresentação dos autores, não existe nenhuma justificativa pela escolha das obras e também não contempla nenhuma atividade de compreensão e interpretação. Sendo assim, não encontramos no segundo capítulo do LD, possibilidades para trabalhar as **etapas de motivação, introdução e interpretação** propostas por Cosson. A **etapa de leitura** pode

ser realizada por apresentar textos curtos e vocabulário compreensível, porém ficará prejudicada por servir apenas de pretexto para responder aos exercícios linguísticos.

Uma justificativa plausível para o desinteresse que nossos alunos têm ao realizar qualquer leitura, talvez seja pelo simples fato de saberem que exercícios que nada tem a ver com a obra serão cobrados pelo professor ao utilizar o LD.

#### 4.1.3 Análise do terceiro capítulo

O terceiro capítulo, sob o título de *O povo: suas cores, suas dores*, inicia-se com o texto *Povo*, de Luis Fernando Verissimo. O texto aborda a diferença social existente entre a patroa e a empregada. A narrativa explicita o desejo que a patroa tem de desfilar na mesma escola de samba que a sua empregada. Porém, Geneci, a empregada, sugere algumas condições para a patroa participar do carnaval, fazendo com esta fique pensativa e desmotivada.

Em seguida, são propostas onze questões de compreensão e interpretação. As questões abordam o discurso direto, o emprego de pronomes de tratamento, a identificação de lugares onde ocorrem os fatos, o uso de locuções adverbiais, a localização de argumentos utilizados para convencer a empregada de que a patroa poderia participar do carnaval e, por fim, propõe a reflexão acerca das diferenças sociais e étnicas entre as personagens, até chegar à conclusão da finalidade crítica do texto *Povo*.

Vale ressaltar, na seção *Estudo do texto*, a presença de um boxe explicativo. Este faz um breve comentário sobre o cronista Luis Fernando Verissimo e sobre a origem do gênero crônica. Porém, as informações são irrelevantes e não exercem ligação com a obra estudada, *Povo*. Se bem explorado, seria uma grande oportunidade para trabalharmos a **etapa de introdução** favorecendo, assim, as práticas de letramento literário. Observe o recorte abaixo:

##### A crônica e o retrato do cotidiano

Luis Fernando Verissimo talvez seja o principal cronista brasileiro da atualidade. A crônica é um gênero que nasceu no jornal e está diretamente relacionado com os fatos cotidianos. Com seu olhar sensível e muitas vezes crítico e humorístico, o cronista flagra momentos do cotidiano e dá a eles uma nova significação. É impossível ver o mundo da mesma forma depois da leitura de uma boa crônica. (CEREJA e COCHAR, 2012, p. 51).

A subseção *A linguagem do texto* utiliza trechos do texto *Povo* para estudar tempo, modo e formas verbais, advérbios, pronomes, conjunções e emprego da norma-padrão.

A seção *Leitura expressiva do texto* propõe uma atividade significativa, pois visa desenvolver a expressão oral. Nesta seção, podemos encontrar uma chance para trabalhar o momento externo da **etapa de interpretação**. É sugerido que os alunos, em dupla, façam a leitura oral do texto *Povo*, de modo que, um leia as falas da empregada e o outro, as da patroa. É proposto que os alunos caracterizem as personagens psicologicamente. Por exemplo, as falas da patroa devem manifestar ansiedade, entusiasmo e, no final, irritação. As falas da empregada devem expressar submissão, respeito, dúvida e, finalmente, concordância.

As subseções *Cruzando linguagens* e *Trocando ideias* apresentam dois cartuns fazendo referência ao tema da diferença social abordado na crônica *Povo*, de Verissimo. As duas seções analisam os efeitos provocados pelo humor e identificam o papel crítico deles no texto.

A seção *Produção de texto* aborda o gênero textual a crítica, ou resenha crítica. Publicada na revista *Veja* em 2008, *Amigo é para essas coisas*, a resenha crítica do filme *Marley & Eu*, também é utilizada no LD para o estudo de tempos e formas verbais, variedade linguística e, finalmente, a identificação de argumentos que comprovam a finalidade da crítica.

Em seguida, na subseção *Agora é sua vez*, é proposto que os alunos elaborem uma crítica acerca dos textos teatrais produzidos pelos colegas nos capítulos anteriores.

A seção *Na construção do texto* utiliza o poema *O açúcar*, de Ferreira Gullar, para abordar as vozes verbais. São propostas sete questões. Apenas a primeira e a última questão abordam alguns aspectos próprios da construção do poema. As demais têm como objetivo estudar o papel das vozes ativa e passiva na construção do texto. Veja os exercícios abaixo:

1. O poema retrata inicialmente uma situação cotidiana: uma pessoa (o eu lírico) vai tomar um café e começa a fazer uma reflexão social sobre o açúcar que adoçará sua bebida. Assim, nasce uma contraposição entre duas realidades: de um lado, o espaço em que é produzido o açúcar e quem o produz; de outro, onde e por quem é consumido esse produto. Segundo o texto:

- a) quem produz e de onde vem o açúcar?
- b) onde vive o eu lírico, consumidor desse açúcar, e qual é provavelmente sua classe social?

2- O poema apresenta o emprego tanto da voz ativa quanto da voz passiva. Observe estes versos:

“O branco açúcar [...] / não foi produzido por mim”  
 “Mas este açúcar / não foi feito por mim.”

- a) Em que tipo de voz estão essas orações?
- b) Identifique nelas o agente da passiva.
- c) O termo que é agente da passiva nas orações corresponde a quem produz o açúcar, na vida real?

7- Em “não foi produzido por mim”, o eu lírico se coloca fora do processo de produção do açúcar, pois ele não é um trabalhador rural. Apesar disso, também realiza um trabalho, com o qual denuncia a triste realidade dos trabalhadores rurais brasileiros.

- a) Qual é o provável trabalho do eu lírico?
- b) Apesar de seu trabalho não interferir diretamente nos problemas sociais, o eu lírico pode contribuir para as transformações sociais? De que forma? (CEREJA e COCHAR, 2012, p. 65-66).

A seção *De olho na escrita* traz o gênero canção ao abordar a letra da música *Emília*, do grupo musical Pato Fu. Em seguida, são propostas três atividades com enfoque em aspectos ortográficos e estudo dos substantivos concretos e abstratos.

Como os demais capítulos, este também não concede espaço para o ensino de literatura. O poema *O açúcar* que poderia ser bem explorado, é utilizado como pretexto para trabalhar aspectos gramaticais, sem ao menos destacar a importância do poeta Ferreira Gullar.

Por meio desse estudo podemos confirmar a avaliação realizada pelo Guia de livros didáticos PNLD 2014:

Todavia, os textos literários, em geral, não são devidamente abordados em sua singularidade. Nem sempre as atividades os contemplam como criação artística, valorizando sua linguagem e sua tessitura, e, assim, pouco estimulam a fruição estética e não preparam os alunos para a apreciação crítica da produção literária na dimensão adequada à sua faixa etária e à sua escolaridade. (BRASIL, 2013, p. 88).

Podemos observar que o objetivo do LD, em análise, é apresentar uma variedade de gêneros, porém negligencia-se a inserção do texto literário em sua verdadeira significação. A escolha do gênero crônica em dois capítulos do LD pode ser justificada pelas palavras de Cosson (2014):

No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa. Além disso, esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e “divertidos” Não é sem razão, portanto, que a crônica é um dos gêneros favoritos da leitura escolar. Aliás, como se registra nos livros didáticos, os textos literários ou considerados como tais estão cada vez mais restritos às

atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura. Em seu lugar, entroniza-se a leitura de jornais e outros registros escritos, sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar, pois a literatura já não serve como parâmetro nem para a língua padrão, nem para a formação do leitor, conforme parecer de certos lingüistas. (COSSON, 2014, p. 21).

#### 4.1.4 Análise do quarto capítulo

No final da primeira unidade, o *Intervalo* aborda a história do teatro ocidental desde a Idade Média até os Tempos Modernos. Em seguida, sugere que os alunos escolham um tema para a pesquisa, culminando na encenação teatral dos resultados alcançados. Vale ressaltar que este capítulo também orienta os alunos quanto à montagem da mostra teatral, além de incentivar a formação de grupos teatrais.

O capítulo *Intervalo*, que encerra as unidades, tem se mostrado bastante significativo, pois permite a interação entre alunos, professores e demais integrantes da escola, além de retomar e aprofundar sob diferentes enfoques e linguagens o tema trabalhado na unidade, propicia momentos de vivência lúdica dos conteúdos, desenvolvimento de outras formas de expressão do aluno e ampliação, de modo sistematizado e gradual, de suas habilidades de leitura. Este também é um momento para pôr em prática o momento externo da **etapa de interpretação**, pois o *Intervalo* concede oportunidade aos alunos em participar de diversos projetos, incluindo grupo de pesquisas e encenação de textos teatrais produzidos nos capítulos anteriores.

Inserir o texto literário em sala de aula e trabalhá-lo como tal é um desafio para todos nós, professores de Língua Portuguesa e Literatura. A didatização se faz necessária, porém o que não pode acontecer é a desvalorização e a desconfiguração das obras. Os aspectos literários devem ser sempre ressaltados, mostrados e estudados pelos alunos como fatores constituintes de expressão artística e não como pretexto para qualquer outro tipo de estudo.

A partir da análise da primeira unidade podemos depreender que os textos literários estão presentes no LD, porém servem apenas de modelo para análise linguística, estudo ortográfico e tentativa de sanar ou amenizar problemas de aquisição da escrita.

Em relação às etapas que propiciam o letramento literário, propostas por Cosson (2014), a maioria são notadas de maneira muito superficial e, um único texto do LD nunca contempla os quatro momentos.

A **etapa de motivação** geralmente não aparece no LD. Quando aparece uma pequena explicação antes dos textos principais, não é concedida oportunidade para os alunos interagirem, exporem opiniões e demonstrarem expectativas ao receber o texto.

A **etapa de introdução** é totalmente negligenciada, não existe apresentação de autores, muito menos das obras. Por isso, para minimizar esta falha, caberá ao professor fornecer aos alunos informações básicas sobre o autor, falar da obra e da sua importância naquele momento e, também incentivá-los a frequentar a biblioteca.

A maioria dos textos são curtos, apenas a peça *Um fantasma camarada* apresenta-se fragmentada. Porém, mesmo sendo textos relativamente pequenos a **leitura** é prejudicada por ter como finalidade encontrar respostas para um questionário superficial que não contempla a visão do aluno. A fragmentação da obra além de descaracterizá-la pode tornar o texto incompreensível, pois muitos alunos não conhecem a peça teatral em sua totalidade.

O momento externo da **etapa de interpretação** é contemplado pelas encenações e dramatizações, mas o momento interno praticamente não existe. As atividades de compreensão e interpretação assemelham-se às fichas de leitura, em que o aluno deve apenas retirar informações explícitas do texto, negando a oportunidade para realizar inferências. Outro ponto negativo e recorrente são os exercícios com finalidade apenas para trabalhar aspectos de análise linguística e de aquisição da escrita.

Sendo assim, podemos concluir que a primeira unidade analisada não contribui para o processo de letramento literário, pois não favorece a formação de leitores críticos e competentes, uma vez que os aspectos literários e de criação artística passam despercebidos pelos autores desta obra.

## 4.2 UNIDADE 2 - ADOLESCER

A segunda unidade, intitulada *Adolescer*, contém quatro capítulos. Todos abordam questões sobre a adolescência.

### 4.2.1 Análise do primeiro capítulo

O primeiro capítulo, *Adolescência: a porta da vida?*, inicia-se com a crônica *Porta de colégio*, de Affonso Romano de Sant'Anna.

A crônica proporciona ao leitor refletir criticamente sobre a adolescência e os possíveis comportamentos que ocorrem nesta fase.

Neste capítulo, a seção *Estudo do texto* é constituída por quatro subseções: *Compreensão e interpretação*, *A linguagem do texto*, *Leitura expressiva do texto* e *Trocando ideias*.

As atividades de compreensão e interpretação contemplam a identificação de críticas, a realização de inferências, localização de passagens descritivas e de palavras de sentidos opostos. Porém, a maioria dos exercícios está centrada na visão que o narrador apresenta acerca dos fatos retratados pela crônica, sendo assim não há espaço para a opinião do aluno/leitor.

A subseção *A linguagem do texto* preocupa-se com o emprego e significado de alguns verbos e aborda o uso de advérbios como elementos de coesão.

A subseção *Leitura expressiva do texto* orienta para o trabalho em grupo. Os alunos devem revezar para ler cada parágrafo da crônica. A leitura deve ser realizada com entonação adequada à fala do narrador e, em seguida, é proposto que os alunos apresentem para toda a classe.

A subseção *Trocando ideias* permite aos estudantes refletir sobre o posicionamento do narrador perante os fatos narrados na crônica.

A seção *Produção de texto* apresenta cinco atividades abordando as principais características do gênero crônica, como personagens, tipo de narrador, linguagem, tempo e espaço. Nesta seção, há dois boxes explicativos. O primeiro traz a opinião do escritor Jorge de Sá a respeito do gênero estudado. O segundo box sugere alguns livros de crônicas e sobre crônicas para o leitor que queira ampliar seus conhecimentos.

A subseção *Agora é sua vez* propõe que os alunos redijam uma crônica a partir de situações corriqueiras, vivenciadas ou observadas por eles. As instruções deixam claro que as produções serão publicadas em um livro de crônicas da classe e, posteriormente, apresentadas para toda a escola. Após as instruções há um box para que o próprio aluno possa se orientar e avaliar se a produção cumpre todos os requisitos solicitados pela atividade.

A seção *Na construção do texto* utiliza o poema *Perguntas*, de Carlos Queiroz Telles, para trabalhar verbos, mais especificamente o tema dos predicativos do objeto. Dos seis

exercícios propostos, três contemplam alguns aspectos literários como identificação de intertextualidade e características do eu lírico. Vejamos:

1. O poema “Perguntas” estabelece intertextualidade com um conhecido conto maravilhoso.
  - a) Qual é o conto maravilhoso citado no poema e que personagem desse conto faz uma pergunta semelhante?
  - b) Qual é a fala original dessa personagem?
  
5. Observe agora alguns pares de palavras empregadas para caracterizar o estado do eu lírico: **preguiçosa** e **animada**, **confusa** e **entusiasmada**. Por esses pares de palavras, podemos dizer que a paixão provoca que tipo de sentimento no eu lírico?
  
6. Pelas características que o eu lírico se atribui, qual você imagina que seja a idade dele? Por quê? (CEREJA e COCHAR, 2012, p. 88).

A seção *De olho na escrita e na pronúncia* apresenta o texto *Caderno Novo*, de Luis Fernando Verissimo, com o intuito principal de ensinar os conteúdos de ortoépica e prosódia. Apenas uma questão valoriza a opinião do aluno acerca do texto lido. Observemos:

1. Observe no texto as palavras **liquidaram** e **questão**. Qual delas admite dupla pronúncia?
  
2. Observe agora estas palavras do texto: **novo**, **silencioso**, **respeitoso**. Ao colocarmos essas palavras no plural, elas sofrem alguma alteração na pronúncia? Explique.
  
3. Para o narrador do texto e seus amigos, a “sensação do mundo” é caderno novo. E para você, qual é a sensação do mundo? (CEREJA e COCHAR, 2012, p. 91).

Podemos observar que o texto literário se faz presente neste capítulo, porém os aspectos literários não são ressaltados pelo LD.

As quatro etapas que constituem a sequência básica do letramento literário não estão presentes em sua totalidade e, quando aparecem é de modo bastante superficial.

A **etapa de motivação** é notada apenas antes do texto *Porta de colégio*, em que o aluno deve responder às indagações e posicionar-se em relação ao tema que será abordado em seguida pela crônica.

Este capítulo não fornece nenhuma informação acerca dos autores ou dos textos, portanto a **etapa de introdução** não é contemplada. Os alunos perdem a oportunidade de conhecer as contribuições, por exemplo, de Affonso Romano de Sant’ Anna e Luis Fernando

Veríssimo para nossa literatura. Assim, cabe ao professor falar sobre os escritores, apresentar e justificar a importância das obras a serem trabalhadas.

A terceira etapa, a **leitura**, está presente na subseção *Leitura expressiva do texto*, quando os alunos são solicitados a realizar a leitura de cada parágrafo. Porém, refere-se apenas ao texto principal, *Porta de Colégio*. A leitura dos poemas não é enfatizada neste capítulo. Sendo assim, o professor perde a oportunidade de realizar uma verdadeira aula de literatura e a classe perde a chance de conversar e discutir a respeito da linguagem, de observar a qualidade estética e de expor as idéias transmitidas pela obra.

A **etapa de interpretação** apresenta-se de maneira bastante falha. Enquanto esta etapa deveria conceder espaço para o aluno externalizar o que foi lido, resume-se apenas em responder algumas questões semelhantes às fichas de leitura em que basta voltar ao texto e localizar a resposta esperada pelos autores do LD.

Embora algumas etapas possam ser observadas, elas referem-se apenas ao texto de abertura do capítulo; os outros textos, como os poemas, são utilizados, principalmente, para abordar outros conteúdos, enquanto a abordagem literária fica em segundo plano.

De acordo com a concepção de letramento literário, o poema *Perguntas*, de Carlos Queiroz Telles, poderia ser mais bem trabalhado se o LD, primeiramente, trouxesse alguma informação sobre o autor e se concedesse espaço para os alunos realizarem a leitura da obra e socializarem suas interpretações. A atividade poderia promover, a partir do conhecimento prévio de cada estudante, a discussão, desde a escolha do título à análise da ilustração, à identificação da intertextualidade estabelecida com o conto *A Branca de Neve e os Sete Anões*, até a composição estética do texto. Também seria interessante se cada estudante escrevesse um poema sobre a fase que está vivendo. Assim, estas produções poderiam circular pela classe, tornando a aula bastante produtiva, promovendo maior conhecimento e interação entre colegas e professores.

#### 4.2.2 Análise do segundo capítulo

O segundo capítulo, *Corpo em (r) evolução*, é aberto pelo texto *Eu, escultor de mim*, de Cristina Costa. Antes de iniciá-lo, há um breve comentário seguido de algumas indagações sobre as transformações corporais que ocorrem no período da adolescência.

As questões de compreensão e interpretação presentes na seção *Estudo do texto* exploram o tema abordado pelo texto de diversas formas, como identificar o possível interlocutor, justificar a escolha do título e explicar a finalidade dele. Destaca-se o trabalho com a intertextualidade em uma atividade, ao estabelecer a relação entre o último verso da canção *Caçador de mim* e o título do texto de abertura do capítulo. Vejamos o recorte abaixo:

8. O título do texto é “Eu, escultor de mim” e, no último parágrafo, a autora afirma que o nosso corpo é “o texto no qual se inscreve a nossa história e a forma na qual se insinua a nossa individualidade”.

c) O título do texto remete à canção “Caçador de mim”, de Luis Sá e Sérgio Magrão, que ficou muito conhecida na voz de Milton Nascimento. Veja alguns versos dessa canção:

Nada a temer senão o correr da luta  
Nada a fazer senão esquecer o medo  
Abrir o peito à força, numa procura  
Fugir às armadilhas da mata escura

Longe se vai  
Sonhando demais  
Mas onde se chega assim  
Vou descobrir  
O que me faz sentir  
Eu, caçador de mim

Como se nota, o título do texto lido cita o último verso dessa canção, criando uma clara **intertextualidade**, isto é, uma relação entre dois textos em que um cita o outro. Que semelhanças você observa entre os dois textos quanto às ideias? (CEREJA e COCHAR, 2012, p. 97).

A subseção *A linguagem do texto* aborda questões gramaticais e de vocabulário, mais precisamente de verbos que no texto assumem outro significado que não o usual. Apresenta atividades cujo enfoque principal é o uso da norma-padrão da língua. Destes exercícios, apenas um destaca aspectos da construção do texto enquanto característica do estilo da autora.

4. Releia os trechos a seguir, observando o estilo da autora, isto é, o modo como ela constrói seu texto: a escolha das palavras, a estrutura sintática, as repetições, etc.

- “É um jeito especial de andar, é uma risada mais espontânea e aberta, é um bumbum que arrebita, é um peito que se alarga.”
- “A nova imagem surpreende: é ao mesmo tempo tão nova e tão nossa.”
- “E nessa vida nova, na qual penetramos sem passado, sem história, sem sucessos, sem currículo, é sem dúvida nenhuma essa nova

imagem, essa nossa presença que podemos exibir ao mundo.”

a) O que há em comum entre esses enunciados? Justifique sua resposta com elementos dos trechos.

b) Que efeito esse recurso provoca? (CEREJA e COCHAR, 2012, p. 98).

A subseção *Leitura expressiva do texto* tem como objetivo ressaltar a importância da pontuação como item organizador e essencial para uma boa leitura do texto. A atividade propõe que os alunos, em dupla, leiam um para o outro o pequeno trecho do penúltimo parágrafo do texto *Eu, escultor de mim*. Em seguida, os colegas são convidados a tecerem comentários a respeito da entonação gerada pela repetição de algumas palavras.

A subseção *Cruzando linguagens* traz a pintura *Menina diante do espelho*, de Norman Rockwell. É proposto que os alunos reflitam sobre como a garota e os outros elementos são representados pela tela.

3. O espelho sempre foi visto, na arte e na literatura, como um símbolo da própria identidade do ser humano. Considerando a boneca e o espelho, responda: O que representa, para a história pessoal da menina:

- a) a boneca jogada no chão, ou seja, deixada de lado?
- b) a fotografia e os objetos de maquiagem e beleza?
- c) a intimidade do quarto?
- d) o gesto de olhar-se no espelho? (CEREJA e COCHAR, 2012, p. 100).

Os estudantes deverão comparar a tela de Rockwell ao texto *Eu, escultor de mim* para identificar e estabelecer semelhanças aos elementos correspondentes em alguns trechos citados no texto.

A subseção *Trocando ideias* apresenta três questões, para que os alunos possam refletir e opinar acerca das transformações ocorridas na adolescência e da definição da identidade desses jovens.

Na seção *Produção de texto* é solicitada a elaboração de uma crônica, a partir da leitura de duas notícias impressas. Como exemplo, o LD traz a notícia que inspirou Moacyr Scliar a criar a crônica *Passageiro especial*.

A seção *Para escrever com expressividade* inicia-se com o pequeno poema *Menina na janela*, de Sérgio Capparelli. Neste poema, é exposta a visão que a garota tem sobre o sol e a lua. O segundo texto da seção subseção é um verbete de dicionário que define a palavra “sol”.

Em seguida, as atividades têm como finalidade principal abordar os conteúdos denotação e conotação. Alguns exercícios propõem que os alunos comparem os dois textos e reflitam como os sentidos são construídos a partir do emprego das diferentes linguagens. Vejamos:

3. Para dizer o que é o Sol, o autor do texto 1 atribui características a ele por meio de imagens:

**leão sedento que ruge**

- a) Que característica o Sol e um leão sedento têm em comum?
- b) Por que o Sol é um leão que ruge?

4. Compare os dois textos.

- a) Qual deles explora as emoções do autor e do leitor?
- b) Qual deles é mais objetivo e impessoal? (CEREJA e COCHAR, 2012. p. 105).

No próximo conjunto de exercícios, vários fragmentos de poemas são utilizados para que os alunos possam identificar expressões de sentido literal e/ou figurado.

A seção *A língua em foco* utiliza o anúncio publicitário para ensinar aspectos da formação do modo imperativo. Nos exercícios seguintes, os estudantes devem identificar a forma verbal e a pessoa do discurso empregada no enunciado principal do anúncio de um automóvel. Outro exercício de objetivo semelhante é realizado com os versos de Khalil Gilbran. Observamos o poema abaixo:

6. Leia estes versos:

Quando o amor acenar  
Siga-o ainda que por caminhos ásperos e íngremes  
Debulha-o até deixá-lo nu.  
Transforma-o, livrando-o de sua palha.  
Tritura-o, até torná-lo branco.  
Amassa-o, até deixá-lo macio; e, então, submete ao fogo  
Para que se transforme em pão, para alimentar o corpo e o coração.

(Khalil Gilbran. In: *Que seja eterno enquanto dure*. Seleção de Legrand. Belo Horizonte: Soler, 2005. p. 14) (CEREJA e COCHAR, 2012. p. 110).

Aos alunos é informado que a tradução dos versos apresenta problemas quanto à uniformidade de tratamento, pois há formas verbais do imperativo na 2ª pessoa do singular (tu) e na 3ª pessoa do singular (ele). Posteriormente, é solicitado que seja feita a redação correta dos versos uniformizando o emprego das formas verbais em uma ou outra pessoa.

A seção *Na construção do texto* apresenta uma tira de Adão Iturrusgari para ensinar o modo imperativo. Logo após as explicações, a subseção *Semântica e discurso* enfoca o modo imperativo ao analisar o anúncio publicitário de um plano previdenciário.

Ao finalizar o capítulo, a seção *De olho na escrita* apresenta uma tira de Fernando Gonsales para abordar questões de ortoepia e prosódia.

Neste capítulo, utilizando somente o LD, não é possível trabalhar a formação de leitores literários, principalmente se pensarmos nas quatro etapas da sequência básica propostas por Cosson (2014). A **etapa de motivação** pode ser encontrada apenas no questionamento anterior ao texto principal do capítulo. A **etapa de introdução** está totalmente ausente, pois não há informações sobre os escritores e suas obras. A **leitura** é enfatizada apenas na subseção *Leitura expressiva do texto* ao abordar a importância da pontuação. A **etapa de interpretação** pode ser encontrada muito superficialmente na subseção *Compreensão e interpretação* em que o aluno responderá a um questionário, porém não há espaço para ele externalizar sua leitura.

### 4.2.3 Análise do terceiro capítulo

Diferentemente dos dois capítulos anteriores, o terceiro capítulo, cujo título é *Nas asas do coração*, apresenta uma pintura como texto de abertura e não um texto verbal como de costume.

Antes de apresentar a tela *Topo do mundo*, de Norman Rockwell, pintada em 1928, há um breve questionamento acerca das dúvidas e angústias vivenciadas pelos adolescentes, geralmente causadas pela incompreensão dos adultos. A tela mostra um casal de adolescentes sentado sobre o globo terrestre. A jovem está com a mão direita sobre o coração, e a mão esquerda sob a mão do garoto. Logo em seguida, as atividades visam analisar os elementos visuais que compõem a pintura, refletir sobre a época vivida pelos garotos retratados e descrever as sensações transmitidas pela obra.

Após os exercícios, a seção *Produção de texto* traz a crônica argumentativa *A informação veste hoje o homem de amanhã*, de Carlos Eduardo Novaes. Nesse texto, o escritor defende seu ponto de vista sobre o amadurecimento precoce das crianças e a inadequação das informações que elas recebem.

O questionário referente ao texto aborda as características que o constituem enquanto gênero textual crônica, tanto aspectos de estrutura quanto o tipo de linguagem empregada pelo escritor.

A subseção *Agora é sua vez* oferece aos alunos a leitura de um artigo publicado no jornal *Folha de S. Paulo*, em 2008. O artigo *É preciso ser generoso* apresenta a concepção de juventude de acordo com o psicanalista João Batista Ferreira. Adiante, o estudante é convidado a redigir sua própria crônica argumentativa. Algumas instruções são concedidas ao aluno para que ele elabore o texto de modo adequado. É também informado que as produções da classe serão publicadas em um livro de crônicas a ser organizado pela escola e, conseqüentemente este material circulará por toda a instituição, sendo inclusive, exposto durante a execução do projeto *O adolescente: não ao não*, proposto ao final desta unidade, no capítulo *Intervalo*.

A seção *A língua em foco* tem como finalidade ensinar as figuras de linguagem. Para cumprir este intuito, o LD apresenta o poema *Ternura*, de Vinícius de Moraes. Após a leitura, alguns exercícios enfocam a linguagem conotativa enquanto recurso de constituição da linguagem poética. Outras atividades contemplam a reflexão acerca do uso de imagens construídas, a partir de associações e comparações tendo como finalidade a expressão de desejos e sentimentos.

Na subseção *Conceituando* há outro poema de Vinícius de Moraes, desta vez utilizado somente para exemplificar o conceito de metonímia.

Leia este poema, de Vinícius de Moraes:

**O poeta**

Olhos que recolhem  
Só tristeza e adeus  
Para que outros olhem  
Com amor os seus.

Mãos que só despejam  
Silêncios e dúvidas.  
Para que outras sejam  
Das suas, viúvas.

Lábios que desdenham  
Coisas imortais  
Para que outros tenham  
Seu beijo demais.

Palavras que dizem  
Sempre um juramento  
Para que precisem

Dele, eternamente.

(Poesia completa e prosa. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974. p. 314)

Observe que, no poema, **olhos, mãos, lábios e palavras** são elementos que dizem respeito ao eu lírico. Entre esses elementos e a pessoa à qual eles pertencem há uma relação de interdependência, uma vez que é o eu lírico que tem olhos, mãos, lábios e diz as palavras. Nesse caso, temos uma metonímia. (CEREJA e COCHAR, 2012, p. 122).

Novamente, no bloco de exercícios seguintes, vários versos são utilizados para que o aluno identifique e classifique as figuras de linguagem. Observemos outro exercício:

1. Leia este poema, de Mário Quintana:

#### **A recordação**

A recordação é uma cadeira de balanço  
Embalando sozinha...

(Mário Quintana. *Preparativos de viagem*. São Paulo: Globo, 1997. p. 81)

- a) De que tipo é a linguagem utilizada no poema: denotativa ou conotativa?
- b) Há, no poema, uma comparação implícita. Que elementos são comparados?
- c) Explique o sentido dessa imagem.
- d) Que figura de linguagem foi empregada: metáfora, metonímia ou comparação? (CEREJA e COCHAR, 2012, p. 123).

O poema *Evocação de silêncios*, de Ferreira Gullar, também é empregado no LD para exemplificar a figura de linguagem personificação ou prosopopéia. Em seguida, na seção de exercícios, alguns versos são utilizados para que o aluno identifique as figuras presentes nas frases destacadas.

A seção *Na construção do texto* e a subseção *Semântica e discurso* também abordam as figuras de linguagem como recursos estilísticos na construção de anúncios publicitários. O boxe *Para que servem as figuras de linguagem?* esclarece o que são e quais as finalidades delas. Vejamos:

#### **Para que servem as figuras de linguagem?**

As figuras de linguagem são um importante recurso de expressão, tanto na linguagem comum, quanto na linguagem artística, literária.

Seu emprego geralmente está relacionado com a finalidade do ato comunicativo e com o sentido que se pretende construir. Elas podem, por exemplo, inverter o sentido do que dizemos, amenizar o sentido de uma informação, tornar o texto mais conciso, atribuir mais de um sentido às palavras.

As figuras de linguagem são, enfim, exercícios de inteligência que estimulam o leitor a ficar atento à própria construção da linguagem e à riqueza de sentidos que as situações podem oferecer. (CEREJA & COCHAR, 2002, p. 127).

#### 4.2.4 Análise do quarto capítulo

Finalizando a unidade, o capítulo *Intervalo* propõe que a classe organize uma mostra sobre a adolescência. Para isso, os alunos deverão ler o artigo *Saudade para quê?*, de Serginho Groisman e desenvolver duas propostas: uma entrevista sobre os adolescentes do passado e uma enquete sobre os adolescentes atuais.

Neste capítulo, as crônicas elaboradas no decorrer da unidade serão reunidas em um livro da classe e expostas ao público. A mostra deverá contemplar dois momentos diferentes: a encenação cômica de “situações adolescentes” e a leitura de algumas crônicas do livro organizado pelos alunos.

Apesar de o terceiro capítulo não utilizar o texto literário para ensinar conteúdos gramaticais, a abordagem realizada pelos autores do LD fica restrita apenas aos conceitos e exemplos de figuras de linguagem, deixando de explorar a real essência das produções.

Mesmo o LD apresentando várias lacunas referentes ao verdadeiro objetivo do ensino de literatura, ressaltamos que algumas etapas da sequência básica, sugeridas por Cosson (2014), podem ser exploradas em sala de aula. A **etapa de motivação** pode ser explorada a partir da indagação anterior à tela, de Norman Rockwell e, das atividades posteriores à pintura. A **etapa de interpretação** pode ser abordada na seção subseção *Agora é a sua vez*, pois os estudantes terão oportunidade de redigir uma crônica argumentativa inspirada nas informações do artigo *É preciso ser generoso*. Lembrando que as crônicas serão reunidas em um livro da classe, que será exposto na mostra organizada no capítulo *Intervalo*.

Já as **etapas de interpretação e de leitura** são bastante prejudicadas, pois este capítulo não oferece nenhuma informação sobre os autores dos textos; a **etapa de leitura** não é enfatizada, subtende-se que deverá ser realizada silenciosamente pelos alunos apenas para responder às atividades propostas. Assim, cabe ao professor desenvolver atividades que preencham estas lacunas e que favoreçam aos alunos o gosto pela leitura.

O *Intervalo*, se bem trabalhado, oferece momentos de muita aprendizagem, inclusive o momento exterior da **etapa de interpretação** pode ser explorado, pois o capítulo permite suscitar a imaginação dos alunos ao produzirem seus próprios textos e proporciona a interação de estudantes das demais séries e comunidade escolar.

A partir desta análise, podemos concluir que apesar de haver textos literários, a segunda unidade também não favorece a formação de leitores. A fragmentação dos poemas e

a ênfase no ensino de aspectos linguísticos demonstram o pouco espaço concedido à literatura, servindo apenas de motivo para ensinar outros conteúdos.

Portanto, grande é a responsabilidade do professor ao inserir a literatura em sala de aula. Espera-se que o docente saiba conduzir o ensino de literatura não dependendo apenas do livro didático, pois este é apenas um dos vários suportes que temos para promover a leitura literária e formar verdadeiros leitores.

#### 4.3 UNIDADE 3 - CONSUMO

A terceira unidade, intitulada *Consumo*, inicia-se com o poema *Como um cruzar de espadas*, de Marina Colasanti. Após a exposição do poema, a seção *Fique ligado! Pesquise!* apresenta várias sugestões de livros, filmes e sites para que os alunos possam pesquisar sobre o tema da unidade. No entanto, a prática do livro em apresentar recomendações sobre um assunto que ainda será estudado é no mínimo incoerente, pois, muito provavelmente, o aluno não voltará ao início da unidade para fazer esta consulta, então, o ideal seria sugerir outras obras sobre o tema depois de se ter realizado o trabalho sobre ele. Vale ressaltar também que, apesar de os autores inserirem um poema na abertura da unidade, não há nenhuma proposta de leitura ou de atividade a ser realizada a partir dele.

##### 4.3.1 Análise do primeiro capítulo

O primeiro capítulo, cujo título é *Felicidade: quanto custa?*, começa com uma introdução a respeito de alguns eventos sociais, como por exemplo, casamento, chá de bebê, chá de cozinha, dia dos namorados, e aborda a relação de todas estas datas com o consumismo. Para ilustrar a situação, o cartum de Quino retrata uma cena típica de casamento, em que podemos observar vários logotipos de marcas de eletrodomésticos, utensílios e colchões, estampados na vestimenta dos noivos. Logo, percebemos que a intenção dos autores é que os alunos possam identificar a crítica social representada pelo cartum abaixo:

Figura 1 – Cartum, de Quino

Leia este cartum, de Quino:



Fonte: *Português Linguagens* (2012, p.134).

Em seguida, a seção *Produção de texto*, traz um anúncio publicitário sobre a importância da conscientização contra o desperdício de água. A seção sugere que os alunos assistam ao vídeo *Anúncio publicitário*, antes de iniciar os estudos acerca do anúncio impresso, a fim de observar os diferentes recursos que fazem parte do gênero quando veiculado na TV, no cinema ou na Internet.

A subseção *Agora é sua vez* apresenta duas peças publicitárias, das quais a mensagem verbal foi eliminada propositalmente, em seguida, é proposto que os alunos elaborem frases para as figuras, visando sensibilizar o interlocutor e levá-lo a aderir à ideia da necessidade de se preservar o meio ambiente. A subseção também propõe que a classe crie uma antipropaganda, procurando empregar argumentos que convençam o leitor a não consumir o produto mencionado.

A seção *Para escrever com coerência e coesão*, utiliza o pequeno poema *Amor punk*, de Nicolas Behrs, para abordar o tema da textualidade. Assim, o LD apresenta o texto sem algumas palavras essenciais para a construção do sentido. A intenção é que os alunos percebam que certas palavras contribuem para que um texto apresente articulação tanto no plano gramatical (coesão), quanto no plano das ideias (coerência). Ao observarmos a primeira

questão, notamos que não há uma opção a ser escolhida para que a resposta se torne correta. Vejamos o recorte abaixo:

**Amor punk**

Pra Noca  
aquele beijo --- boca  
--- você me deu  
semana passada  
ta doendo --- hoje

(Nicolas Behr. In: Boa companhia – Poesia. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 143.)

No texto estão faltando três palavras.

- a) A primeira delas indica lugar. Qual é essa palavra: **a, com, de, em** ou **para**?
- b) A segunda substitui um termo anterior, evitando a repetição da palavra **beijo**. Identifique-a.
- c) A terceira indica um limite de tempo. Que palavra é essa: **antes, depois** ou **até**?
- d) Qual é o papel dessas palavras no texto? (CEREJA e COCHAR, 2012, p. 140.).

No bloco de exercícios, o texto *O primeiro avião brasileiro*, de Salvador Nogueira, também é utilizado para abordar a contribuição dos conectivos para a construção do sentido geral do texto.

A seção seguinte, *A língua em foco*, apresenta um anúncio publicitário de um veículo para que os alunos possam localizar passagens ambíguas construídas pelo publicitário da peça. Após este exercício, outras atividades visam trabalhar o conteúdo complemento nominal.

As histórias em quadrinhos são empregadas no bloco de exercícios e na seção *Na construção do texto*, para continuar ensinando o tema complemento nominal. De quatro exercícios, apenas um proporciona momentos de reflexão acerca da construção do humor. Finalizando o capítulo, a seção *De olho na escrita*, usa o gênero anedota para trabalhar ortografia, mais precisamente, o emprego da letra Z.

Podemos notar que o primeiro capítulo desperdiça oportunidades de se trabalhar a literatura, um exemplo são os poemas, pois quando estes aparecem, encontram-se soltos, sem nenhuma proposta ligada à leitura literária ou servem apenas para análise linguística.

#### 4.3.2 Análise do segundo capítulo

O segundo capítulo, nomeado de *Consumo: o mundo da sedução* é aberto pela crônica *Olhador de anúncio*, de Carlos Drummond de Andrade. Antes de iniciar a crônica, há um pequeno parágrafo descrevendo uma propaganda de refrigerante, em seguida, questiona aos alunos se a publicidade cria mundos imaginários. Este questionamento é uma boa iniciativa para motivar os alunos para a leitura do texto, pois concede espaço para a exposição de opiniões e permite a interação entre colegas da mesma classe.

A crônica *Olhador de anúncio* nos mostra como a linguagem publicitária é construída, visando sempre instigar o imaginário das pessoas, e assim convencê-las a adquirir os produtos anunciados. A subseção *Compreensão e interpretação* propõe atividades pertinentes ao gênero lido. Alguns exercícios favorecem a reflexão acerca de uma situação cotidiana, que são as propagandas veiculadas no rádio, na TV, e a relação destas com a poesia. Vejamos:

1. A crônica *Olhador de anúncio*, como é próprio do gênero, nasce da observação de situações do cotidiano e promove reflexões sobre a realidade.
  - a) Que fato despertou inicialmente a atenção do narrador e serve para introduzir o assunto da crônica lida?
  - b) Que tipo de reflexão o texto promove sobre a realidade?
  
5. No último parágrafo, o narrador afirma que os anúncios, ao nos venderem mercadorias, nos presenteiam com “algo mais”.
  - a) De acordo com o texto, esse “algo mais” é produto do quê?
  - b) Explique a frase final do texto: “que também de pão abstrato se nutre o homem.” (CEREJA e COCHAR, 2012, pp. 152-153).

A subseção *A linguagem do texto*, preocupa-se apenas com o significado de alguns vocábulos, como por exemplo, *só, sós, eis* e o emprego do pronome oblíquo *lhe*.

A seguir, a subseção *Leitura Expressiva do texto* sugere que os alunos, em dupla, leiam um para o outro os dois últimos parágrafos da crônica *Olhador de anúncios*. A atividade salienta a importância de a leitura ser realizada com entonação adequada, conferindo à voz uma expressão ora irônica, ora crítica, ora filosófica. Em relação à etapa de leitura proposta por Cosson (2014), esta seria mais significativa se contemplasse a leitura integral da crônica, haja vista ser um texto bastante curto, dispensando pouco tempo para a atividade. No entanto, o trabalho com o texto de Drummond encerra-se sem nenhuma proposta de atividade de interpretação dele em termos especificamente literários, focando apenas em aspectos acerca da linguagem publicitária.

As subseções *Cruzando linguagens* e *Trocando ideias* continuam abordando o tema publicidade. Em *Cruzando linguagens* é apresentado o anúncio de um carro e são propostas

sete atividades com o objetivo principal de identificar os possíveis interlocutores que se pretende atingir com a peça publicitária. Além de analisar tanto a linguagem verbal quanto a linguagem não-verbal presentes na peça publicitária, os exercícios propõem uma análise comparativa acerca da construção da linguagem publicitária na crônica de Drummond ao anúncio do veículo. Assim, o LD desperdiça, novamente, a oportunidade de se explorar a linguagem literária presente na crônica *Olhador de anúncio*.

A subseção *Trocando ideias* apresenta três questões para que os alunos reflitam a respeito dos efeitos causados pela publicidade nos dias de hoje, como por exemplo, convencer o público a adquirir bens supérfluos como se fossem realmente necessários.

A seção *Produção de texto* aborda o gênero carta de leitor. Ao introduzir o conteúdo, são expostas quatro cartas de leitores destinadas a diversas revistas e a um jornal. Em seguida, são propostas seis atividades para que os alunos identifiquem a finalidade e as principais características da carta de leitor. Os exercícios também chamam a atenção para a linguagem empregada pelos remetentes e para a estrutura do gênero, como por exemplo, local e data, vocativo, assunto, expressões de despedida e assinatura.

Logo após as atividades, na subseção *Agora é sua vez*, é sugerido que a classe leia a reportagem *Jovens enfrentam ofensas e violência no mundo virtual*, e redija uma carta para o editor responsável, manifestando-se em relação ao tema. Também é proposto que a turma faça novamente a mesma atividade partindo da leitura de outro veículo de comunicação a ser escolhido pelos alunos. No entanto, a atividade se torna sem sentido já que não contempla o envio das correspondências a um verdadeiro destinatário.

A seção *A língua em foco* apresenta o poema *Realidade*, de Ulisses Tavares e propõe aos alunos que respondam algumas atividades, analisando as afirmações sobre o eu lírico. Os exercícios proporcionam momentos de reflexão acerca da construção do sentido ao empregar determinadas palavras e identificação do possível interlocutor do poema. Observemos o recorte a seguir:

Leia este poema

**Realidade**

Existe, sim, menina  
Tudo: disco voador,  
Oitavo sentido, utopia,  
Pedra filosofal,  
FengShui, astrologia,  
Cromoterapia, bobagens  
Que surgem do nada.

Mas existirá  
 Coração em cada corpo?  
 Sim, não, n.d.a.?  
 (Ulisses Tavares. Diário de uma paixão. São Paulo: Geração Editorial, 2003)

1. No início do poema, o eu lírico afirma que existe tudo. Essa afirmação, no contexto, expressa certeza ou dúvida? Justifique sua resposta com palavras do texto.
2. No final do poema, o eu lírico pergunta: “existirá coração em cada corpo?”
  - a) A palavra coração foi empregada com qual sentido?
  - b) Conclua: Qual é a condição emocional do eu lírico?
3. No último verso, o eu lírico enumera três opções: sim, não e n.d.a. O que significa a expressão n.d.a.? Em que contexto ela costuma ser empregada? (CEREJA e COCHAR, 2012, pp. 160-161.).

Apesar das três atividades, mencionadas acima, explorarem aspectos literários do poema de Tavares, como são construídos sua linguagem e seu sentido, podemos notar na subseção *Conceituando* que o poema *Realidade* é utilizado para focar, principalmente, o conteúdo “aposto e vocativo”. Algumas expressões são destacadas do poema para exemplificar as definições. Observemos o recorte abaixo:

Para esclarecer o sentido da palavra **tudo** empregada no 2º verso, o eu lírico enumera um conjunto de elementos: **disco voador, oitavo sentido, utopia, pedra filosofal, fengshui, astrologia, cromoterapia, bobagens**. Quando um termo explica outro, como ocorre com essas palavras que especificam o sentido de **tudo**, temos um **aposto** (...). Em “Existe, sim, menina”, no poema “Realidade”, o eu lírico coloca seu interlocutor em evidência, chamando-o de **menina**. O termo **menina**, assim como outros usados com essa finalidade, recebe o nome de **vocativo**. (CEREJA e COCHAR, 2012, p. 161-162.).

Continuando a explicação sobre o tema abordado pela subseção *Conceituando*, os autores do LD utilizam outros dois pequenos poemas: um de Álvares de Azevedo, e outro, de Elias José. E outra vez, Cereja e Cochar deixam de destacar os efeitos de sentido e a construção da linguagem nos trechos apresentados, para apenas trabalhar a identificação dos vocativos. Vejamos:

Na escrita o vocativo aparece isolado por vírgulas ou seguido de ponto de exclamação e pode vir precedido da interjeição de chamamento **ó**. Veja:

**Cavaleiro das armas escuras,**  
 Onde vais pelas trevas impuras  
 Com a espada sangrenta na mão?  
 (Álvares de Azevedo)

O seu miado,  
**meu gato Marquês,**  
 traz um recado  
 cifrado, danado

de adivinhar.

(Elias José. In: Alda Beraldo, org. *Trabalhando com poesia*. São Paulo: Ática, 1990. V. 1, p. 17.) (CEREJA e COCHAR, 2012, p. 162.).

A seção *Na construção do texto* e a subseção *Semântica e discurso* tem como finalidade continuar analisando os anúncios publicitários. O primeiro anúncio visa conscientizar a população sobre a importância da doação de sangue. O segundo tem como objetivo informar sobre o funcionamento do Aeroporto Santos Dumont. As atividades, além de abordar as características e público alvo deste gênero, também abordam os conteúdos de função sintática dos termos verbais, aposto e vocativo.

O segundo capítulo encerra-se com a seção *De olho na escrita*. Por meio de uma pequena reportagem publicada na Revista *Época*, em 2008, os exercícios trabalham o emprego das letras X e CH. A maioria das atividades é de completar lacunas e formar “famílias” a partir de alguns vocábulos.

Podemos notar que, neste capítulo, o texto literário se faz presente, porém as propostas de atividades não o contemplam como tal. Fica evidente que a intenção dos autores é utilizá-lo para inserir questões de ortografia e análise linguística e, apresentar os mais variados gêneros, tendo como um dos objetivos a preparação da classe para a elaboração de anúncios publicitários, como podemos confirmar nas propostas do capítulo *Intervalo*.

Em relação às etapas propostas por Rildo Cosson, concluímos que o segundo capítulo da unidade em análise apresenta bastantes falhas para se trabalhar a formação de leitores literários. Primeiramente, porque os textos estão ali para cumprir diferentes funções, menos para serem lidos, discutidos e propor alguma reflexão, porque não há nenhuma menção aos autores dos textos utilizados no LD, como se este detalhe fosse algo insignificante. Portanto, os alunos perdem novamente a oportunidade de conhecerem escritores importantíssimos para a literatura, como Carlos Drummond de Andrade. Sendo assim, informações referentes à etapa de introdução são totalmente negligenciadas pelos autores do LD.

Outras lacunas são detectadas quando confirmamos que a leitura também não tem a merecida importância, algumas vezes, não há proposta de como fazê-la, outras vezes, a atividade propõe apenas que se leiam poucos parágrafos, ignorando o início ou o restante do texto. Fica implícito nesta prática, adotada pelos autores do LD, que a leitura é um processo que não necessita de acompanhamento ou de qualquer direcionamento, sendo assim, atividades como estas, não contribuem para a formação de leitores, pois dificilmente os alunos

encontrarão sentido em um texto incompleto ou em andamento, e a atividade que deveria ser utilizada para despertar o gosto pela leitura acarretará em desinteresse e aversão a ela.

### 4.3.3 Análise do terceiro capítulo

O terceiro capítulo, nomeado de *Publicidade: vendem-se valores!*, diferentemente dos capítulos anteriores desta unidade, inicia-se com a apresentação de dois textos. O primeiro, *Linguagem publicitária*, de Nelly de Carvalho, faz parte do livro *A linguagem da sedução* e discute o papel da mensagem publicitária. Portanto, trata-se de um texto científico, voltado para a área da publicidade e comunicações. O segundo texto, *Tiro pela culatra*, de Lucia Santaella, publicado em 2010, na Folha de S. Paulo, discute as estratégias implícitas e explícitas utilizadas na publicidade e apresenta resultados de uma pesquisa cultural, comparando Brasil e Alemanha. Os dados revelam espanto por parte dos pesquisadores alemães, ao verificar a grande quantidade de peças publicitárias de cervejas que usam imagens de mulheres em poses sensuais e/ou seminuas.

Em seguida, na seção *Estudo dos textos* são propostas sete atividades de compreensão e interpretação, grande parte delas tem como objetivo identificar o papel da publicidade e analisar as estratégias empregadas nas propagandas em relação aos valores culturais brasileiros, principalmente nas de cerveja.

Já a subseção *A linguagem dos textos* visa analisar o emprego e o sentido de alguns vocábulos de acordo com o contexto. Vejamos:

3. A autora do texto I colocou entre aspas o trecho “na rua tal, vende-se tal coisa” e empregou nele a palavra **tal** três vezes.
  - a) O que justifica o emprego das aspas nesse caso?
  - b) Qual o sentido da palavra **tal** nesse enunciado?
  
4. No último parágrafo o texto 2, a autora afirma:
 

“A sensualidade, a beleza e a juventude são valores para a cultura deste país. E ponto.”

  - a) O que quer dizer, no contexto, a expressão “E ponto”?
  - b) Que outra expressão poderia ser empregada no lugar de “E ponto”? (CEREJA e COCHAR, 2012, p. 172.).

A subseção *Leitura expressiva do texto* explica que, embora, o texto *Linguagem publicitária*, de Nelly de Carvalho, apresente linguagem científica, sendo mais objetiva do

que a literária, também pode ser lida com expressividade. Após esta explanação, a atividade solicita que os alunos, em dupla, leiam com entonação as palavras e os trechos mais importantes dos três primeiros parágrafos do texto.

Até aqui, várias lacunas em relação às atividades de leitura podem ser notadas, como por exemplo, nas subseções *Compreensão e interpretação* e *Leitura expressiva do texto*. A primeira subseção apresenta exercícios que se assemelham às fichas de leitura que visam apenas confirmar se a atividade foi realmente realizada, a segunda, que deveria privilegiar a leitura integral do texto, sugere que esta seja feita apenas com poucos parágrafos.

A subseção *Trocando ideias* propõe a discussão a respeito dos modelos (de beleza, de elegância, de alimentação, dentre outros) que a publicidade impõe e a sensação de bem-estar e de felicidade que o consumo pode proporcionar ao adquirir os produtos divulgados.

Já a seção *Produção de texto* aborda o gênero carta-denúncia. São apresentadas, nesta seção, diferentes maneiras de o cidadão reclamar sobre algum fato ou solicitar algo às autoridades. Além das cartas de reclamação e de solicitação, é explicado aos alunos que atualmente, com a grande utilização da Internet, as prefeituras e a imprensa geral possuem sites e blogs, nos quais o cidadão pode registrar a sua queixa. Os exercícios propostos têm como finalidade fazer com que os alunos consigam identificar os motivos que geraram as reclamações apresentadas no blog ou nas cartas, representados pelo LD, distinguir carta de reclamação de carta de solicitação e ainda, identificar a variedade linguística predominantes nos textos.

Na subseção *Agora é a sua vez*, os alunos têm a oportunidade de colocar em prática o conteúdo aprendido na seção anterior. É sugerido aos alunos que se organizem em grupos e, juntos, façam uma pesquisa no bairro em que moram com o intuito de se fazer um levantamento dos problemas que podem ser solucionados pela administração pública. Em seguida, é solicitado aos alunos que redijam uma carta-denúncia e enviem-na ao órgão da prefeitura local, ao qual compete à solução do problema, podendo também, enviá-la para sites ou blogs da prefeitura, jornais, rádios ou emissoras de TV locais. Vale destacar que esta atividade faz sentido por contemplar o envio das cartas ao destinatário.

A subseção em questão apresenta o boxe *Avalie sua carta-denúncia* que direciona os alunos a analisar se a produção textual apresenta a seguinte estrutura: local e data, vocativo, assunto, despedida, assinatura; uma denúncia; argumentos que expliquem ou fundamentem os motivos da denúncia; linguagem e tratamento de acordo com o perfil do(s) interlocutor (es) e com o gênero.

Tendo como tema a pontuação, a seção *A língua em foco* traz o texto *Sexa*, de Luis Fernando Verissimo, e sugere aos alunos que, em dupla, façam a leitura do texto em voz alta, sendo que um deverá ler as falas do pai, e o outro, as falas do filho. Dos quatro exercícios seguintes, apenas um contempla o estudo do aspecto literário do texto, já que tem como objetivo analisar os efeitos de sentidos gerados pela pontuação e fazer com que os alunos reflitam sobre a importância deste recurso. Vejamos a atividade abaixo:

1. Ao fazer a leitura, vocês leram as frases no mesmo tom? Explique. (CEREJA e COCHAR, 2012, p. 177.)

A seguir, na subseção *Conceituando* são apresentados dois grupos de sinais de pontuação, deixando claro que a pontuação contribui na escrita, para a coesão entre palavras e partes do texto, tornando mais preciso seu sentido e implicando na mudança da entonação. Nas próximas seções de atividades, o enfoque é o mesmo, pois o texto *Continho*, de Paulo Mendes Campos, e o poema *Pontuação*, de Elza Beatriz são utilizados para que os alunos possam identificar os sinais de pontuação adequados à intenção do locutor. Porém, a atividade abaixo seria mais produtiva se explorasse os elementos da narrativa, como a apresentação e construção da personagem, a análise dos recursos de expressão, a caracterização do lugar onde acontece o fato, assim proporcionando aos alunos a observação do que é textual e literário. Observemos:

7. Do texto a seguir foram suprimidas as vírgulas e outros sinais de pontuação. Reescreva o texto, empregando os sinais de pontuação convenientes, e, a seguir, responda ao que se pede.

#### **Continho**

Era uma vez um menino triste magro e barrigudinho do sertão de Pernambuco. Na soalheira danada de meio-dia ele estava sentado na poeira do caminho imaginando bobagem quando passou um gordo vigário a cavalo  
 Você aí menino para onde vai essa estrada  
 Ela não vai não nós é que vamos nela  
 Engraçadinho duma figa Como você se chama  
 Eu não me chamo não os outros é que me chamam de Zé

(Paulo Mendes Campos. Crônicas – Para gostar de ler. São Paulo: Ática, 2007. V. 1, p. 74.).

- a) Em que situação, no texto, a vírgula é opcional? Por quê?
- b) Nas duas vezes em que o sinal de pontuação conveniente é o dois-pontos, como se justifica o emprego desse sinal?
- c) De acordo com o contexto, como ficaria a última fala do texto, se houvesse no trecho a voz de um narrador? (CEREJA e COCHAR, 2012, pp. 181-182).

O poema *Pontuação* é construído a partir de menções aos sinais de pontuação e ao papel que eles exercem nos enunciados escritos. Os exercícios referentes ao poema têm como finalidade proporcionar momentos de reflexão acerca da função e da importância de cada sinal de pontuação. A atividade também poderia ser enriquecida ao trabalhar, por exemplo, os recursos estilísticos, a observação das metáforas, a sonoridade do poema e, assim poderia levar os alunos à percepção do poético e ao gosto pela poesia. Vejamos o recorte abaixo:

Leia este texto, de Elza Beatriz:

### **Pontuação**

Na interrogação me enrosco  
num caracol sem saída  
Na vírgula me sento um pouco  
e descanso pensativa.  
Na exclamação dou um pulo  
fico na ponta dos pés!  
No ponto e vírgula me escorrego  
e quase paro; mas ando.  
Marco passo nos dois-pontos  
e nesta pausa me explico.  
No travessão me espreguiço  
e deitado presto serviço.  
Nas reticências me espalho  
Vou muito além do que eu falo...  
Mas é do ponto que gosto,  
Termino e me encosto.

(In: Elias José. A poesia pede passagem –Um guia para levar a poesia às escolas. São Paulo, 2003. P. 80.)

3. Para tratar da vírgula são empregadas as palavras **me sento**, **descanso** e **pensativa**. O que elas sugerem quanto ao papel que a vírgula exerce na sequência dos enunciados escritos?
4. Observe o modo como o ponto de exclamação foi caracterizado.
  - a) Que relação de sentido há entre esse sinal de pontuação e a palavra pulo?
  - b) O que a expressão fico na ponta dos pés sugere?
5. Compare a caracterização do ponto e vírgula com a da vírgula e do ponto. Em que o emprego desses sinais difere? (CEREJA e COCHAR, 2012, pp. 182-183.).

As atividades pertencentes à seção *Semântica e discurso* também abordam o conteúdo pontuação. Entre outras atividades, destacamos o uso de um pequeno poema para mostrar os diversos efeitos de sentidos obtidos a partir da escolha de cada sinal de pontuação. Portanto, um ponto bastante positivo desta atividade é que ela traz implícita uma proposta de leitura, interpretação e reescrita do texto que a aproxima de uma leitura literária, já que chama a atenção tanto para a construção dele como de suas possibilidades de criar sentidos. Vejamos:

4. Um poeta, muito astuto, fez em versos uma declaração de amor para três garotas que estavam apaixonadas por ele – Soledade, Lia e Iria –, de um modo que contentava todas elas. Conforme a pontuação que cada uma empregasse na leitura, o poeta afirmava que amava ou Soledade, ou Lia, ou Iria. Eis o poema:

Três belas que belas são  
 Querem por minha fé  
 Eu diga qual delas é  
 Que adora meu coração.

Se consultar a razão,  
 Digo que amo Soledade  
 Não Lia, cuja bondade  
 Ser humano não teria  
 Não aspiro à mão de Iria  
 Que não tem pouca beldade.

(Questão adaptada de: Amaro Ventura e Roberto Augusto Soares Leite. Comunicação/Expressão em língua nacional. 5ª série. São Paulo: Nacional, 1973. p. 85.)

Pontue a 2ª estrofe, empregando apenas ponto, ponto de interrogação e ponto de exclamação, de modo que o poeta afirme que:

- a) ama Soledade e não as outras garotas;
- b) ama Lia e não as outras duas;
- c) ama Iria e não Soledade e Lia. (CEREJA e COCHAR, 2012, p. 184.).

Observamos neste capítulo a preferência dos autores do LD pelo ensino de gêneros. Os dois textos principais apresentam linguagens diferentes; o primeiro é científico, o segundo, jornalístico. A produção de uma carta-denúncia também confirma esta observação. Um ponto negativo é ausência de notoriedade aos escritores, não há nenhuma menção a eles e muito menos justificativa acerca das obras escolhidas. Assim, a conduta adotada pelo LD, no terceiro capítulo inviabiliza a formação de leitores, pois propostas como estas não proporcionam momentos de reflexão acerca das obras em questão, portanto, o valor literário e estético não é percebido pelo leitor, já que o objetivo do livro parece ser outro.

#### 4.3.4 Análise do quarto capítulo

O último capítulo, o *Intervalo*, tem como objetivo realizar uma exposição sobre os diversos tipos de consumo, como por exemplo, os hábitos de consumo dos adolescentes; e analisar o discurso persuasivo nas peças publicitárias. Os anúncios produzidos pela classe, durante o estudo do primeiro capítulo, deverão ser expostos neste projeto. É sugerido aos

alunos que, para animar a feira, se quiserem, poderão apresentar anúncios falados, com fundo musical e sonoplastia, ou em forma de encenação teatral. Entre esses anúncios, poderão incluir antipropagandas e imitações ou dublagens de comerciais de rádio e TV.

Notamos que este projeto tem como finalidade maior expor o gênero mais enfatizado na unidade, o anúncio publicitário. No entanto, esta feira tem como ponto positivo a encenação teatral, pois pode propiciar aos alunos um momento de interpretação das leituras e pesquisas realizadas durante o estudo da terceira unidade.

#### 4.4 UNIDADE 4 – SER DIFERENTE

A última unidade, intitulada *Ser diferente*, é aberta pelo poema *Branços, pretos, amarelos*, de Itzhac Leibush Peretz. No entanto, não há nenhuma atividade vinculada à leitura deste texto, nem mesmo uma proposta de que ele seja declamado em sala. Em seguida, encontramos, na seção *Fique Ligado! Pesquise!*, apenas sugestões de livros, filmes e sites que abordam os temas da discriminação e do racismo.

##### 4.4.1 Análise do primeiro capítulo

O primeiro capítulo, nomeado de *Semelhantes nas diferenças* inicia-se com um pequeno parágrafo questionando se a nossa principal semelhança está no fato de todos sermos diferentes. Logo após esta indagação, podemos observar a pintura *Regra de ouro*, de Norman Rockwell. A obra mostra adultos e crianças de diferentes etnias e religiões, podemos notar também uma inscrição em inglês: “*Do unto others, as you would have them do unto you*”, cuja tradução seria: “*Faça aos outros o que gostaria que fizessem a você.*”

As atividades relacionadas à obra de arte visam proporcionar momentos de reflexão desde a simples identificação dos lugares de origem das pessoas retratadas na tela, da observação da vestimenta de cada uma, até a análise da função social que o quadro a *Regra de ouro* exerce na atualidade.

Aos alunos é explicada que a regra de ouro é um princípio ético, comum a várias culturas, que fazia parte do pensamento antigo de filósofos e religiosos da China, da Índia, da Judeia e da Grécia, e que uma das versões mais conhecidas dele, citada na Bíblia, em Mateus 7:12, é atribuída a Jesus Cristo. Atualmente, este princípio é considerado a base do conceito moderno de direitos humanos e das políticas de inclusão social.

Em seguida, a seção *Produção de texto* apresenta o texto *Controle do apetite*, de Drauzio Varella, tendo como tema principal a obesidade e as possíveis complicações que ela pode acarretar. Após o texto, são propostas onze questões com objetivo de se levantar as principais características de um texto de divulgação científica e fazer com que a classe conclua a qual área os termos empregados pertencem no texto de Varella.

A subseção *Agora é a sua vez* propõe aos alunos que redijam um texto de divulgação científica abordando o tema da obesidade e suas consequências. A produção deverá ter como público alvo as crianças e adolescentes do 6º ao 9º ano. Após a proposta, o LD apresenta dois pequenos textos, publicados nas Revistas *Viver* e *Veja*, para que os alunos possam se informar melhor sobre o assunto. Há também orientações para que o aluno revise o próprio texto, observando se existe desenvolvimento de ideias, se apresenta causas e consequências da obesidade e possíveis soluções para o problema discutido. O estudante também deverá analisar se a estruturação do texto em parágrafos está bem feita, se há vocábulos de terminologia científica acessível ao público e, ainda, se está de acordo com a norma-padrão da língua.

A seção *A língua em foco* traz o texto *Maneira de amar*, de Carlos Drummond de Andrade. Os exercícios referentes ao texto trabalham a sensibilidade, a observação das características das personagens, porém um exercício é usado apenas para abordar o conteúdo “conjunção”. Atividade como esta ressalta a ideia de que o texto é empregado como pretexto para ensinar conteúdos de gramática. Podemos confirmar este pensamento ao analisarmos a subseção *Conceituando*. Nesta, inicia-se o estudo das conjunções coordenativas e subordinativas. Na sequência, o bloco de exercícios também utiliza histórias em quadrinhos, anedota, cartum e anúncio publicitário para continuar ensinando as conjunções. Como podemos observar, apesar de haver uma variedade de gêneros textuais no LD, todos servem ao mesmo fim: o ensino de conteúdos linguísticos. Vejamos os exemplos abaixo:

### 3. Leia a anedota:

Uma pessoa dirige-se a um advogado, o mais caro da cidade:

- Eu sei que o senhor é um advogado caro, mas por mil reais posso lhe fazer duas perguntas?

O advogado responde:

- Claro! Qual é a segunda?

(Donaldo Buchweitz. *Piadas para você morrer de rir*. Belo Horizonte: Leitura, 2001. p.33.)

Em relação à frase “Eu sei que o senhor é um advogado caro”, responda:

- Quantas orações há nesse enunciado?
- Entre as orações, há uma conjunção que as liga. Qual é ela?
- Essa conjunção é coordenativa ou subordinativa? (CEREJA e COCHAR, 2012, p. 202)

1. Leia este anúncio:



(Diário do Grande ABC, 3/5/2010.)

O anúncio é composto pela apresentação dos resultados dos jogos do time do Santo André no campeonato paulista de futebol e por duas orações que formam o enunciado principal.

Veja quais são as orações do enunciado principal do anúncio:

1ª oração: O Santo André não levou a taça.

2ª oração: Mas ganhou o respeito de todos.

a) Entre as duas orações há uma relação semântica, embora cada uma delas apresente todos os termos sintáticos necessários para ter sentido. A relação semântica entre essas duas orações independentes é estabelecida pela conjunção **mas**. Conclua: essa conjunção é coordenativa ou subordinativa?

b) A conjunção **mas** estabelece entre as orações uma relação de adição, conclusão ou oposição?

c) Considere este período:

O Santo André perdeu o campeonato; \_\_\_\_ não levou a taça.

- Que conjunção poderia estabelecer uma relação entre as orações do período?
- Essa conjunção estabeleceria com a oração anterior uma relação de alternância, explicação, conclusão ou oposição? (CEREJA e COCHAR, 2012, pp. 203-204).

Para finalizar o primeiro capítulo desta unidade, a seção *De Olho na escrita* apresenta uma pequena reportagem, publicada na Revista Superinteressante, cujo título é *Por que, quando temos uma obturação no dente, sentimos um choque ao morder um papel alumínio*, tendo como finalidade principal abordar o emprego e a grafia da palavra *porque*.

#### 4.4.2 Análise do segundo capítulo

O segundo capítulo, nomeado de *Racismo? Estou fora!*, inicia-se com o seguinte parágrafo:

“Só podia ser coisa de português”, “Chega aí, Neguinho”, “Você tá pior que judeu, mano?”, “É negro, mas tem alma de branco”, “A japa saiu sem entender nada.”. Quem nunca ouviu frases como essas? Nem sempre quem as fala tem a intenção de ofender ou magoar; porém será que elas não ocultam algum tipo de preconceito? (CEREJA e COCHAR, 2012, p. 210).

A atividade propõe que o professor questione aos alunos se já presenciaram ou se já sofreram situações preconceituosas, quais outras expressões de preconceito podem ser observadas na comunidade em que residem, se eles conhecem os direitos humanos e ouvir qual a opinião deles a respeito do que pode ser feito para minimizar estas situações

Em seguida, há dois textos, o primeiro é um texto literário, ficcional, da escritora Mirna Pinsky; o segundo é uma entrevista com a filósofa negra, Sueli Carneiro.

O primeiro texto, *O Almoço*, conta a história de Tânia, uma menina negra, que ao visitar a casa de Juliana é ofendida por Rafael, irmão de Juliana. Durante uma brincadeira, por um erro da menina, Rafael ficou bastante irritado e chamou Tânia de negrinha. Juliana não teve dúvida, logo defendeu a colega e recusou a continuar brincando com o irmão. Depois

deste fato, Tânia passa admirar ainda mais Juliana, pois em casa era acostumada com a passividade dos pais. Eles pareciam não se importar quando alguém dizia palavras ou frases ofensivas. No texto, fica bastante evidente que Tânia tem a necessidade de lutar para que o mundo a notasse e não se esquecesse da sua cor. No entanto, se a finalidade do texto é contribuir para o combate ao preconceito racial, o mesmo parece preconceituoso ao mostrar a personagem Tânia como alguém incapaz de se defender por si mesma do racismo do menino.

O segundo texto é uma entrevista, intitulada *Uma guerreira contra o racismo*, Sueli Carneiro relata algumas experiências com o racismo pelo fato de também ser negra. A entrevistada afirma que o branco mesmo sendo pobre demonstra sentimento de superioridade frente ao negro. Sueli também relata que há discriminação dentro do mesmo estrato social, por exemplo, quando há alguma situação conflitante, a cor é o elemento principal utilizado para agredir. Por todas essas situações que podem ocorrer, os pais da entrevistada sempre ressaltaram a importância de se seguir um código de conduta, não aceitavam discriminação, e havia também uma ideologia, os negros da família deveriam fazer tudo melhor, não podiam errar. Eles deveriam ser melhores para serem tratados iguais aos brancos.

Posteriormente, na subseção *Compreensão e interpretação*, a maioria das atividades tem como finalidade extrair informações explícitas dos textos. Apenas uma atividade solicita aos alunos que comparem os dois textos e reflitam acerca do modo como os pais das personagens Tânia (primeiro texto) e como os pais da entrevistada (segundo texto) lidavam com o racismo.

A subseção *A linguagem do texto* apresenta questões de significação de palavras dentro de um determinado contexto, aborda alguns usos de pronomes possessivos e propõe analisar aspectos referentes à linguagem, como o emprego das normas padrão e não-padrão. Observemos os exemplos abaixo:

1. No 3º parágrafo do texto 1, o narrador afirma a respeito da personagem: “Não queria fazer nada. Só ficar jiboando”. Considerando as características da jibóia, qual é o sentido da palavra **jiboando**, no contexto?

4. Releia este trecho do texto 1:

“Aquele dor que sentia quando a chamavam de negra, daquele jeito, daquele jeito xingado, como se estivessem chamando ela de suja, de ladrona, de asquerosa”

- a) Explique o emprego de linguagem em “a chamavam” e o emprego de linguagem informal em “chamando ela”.
- b) A forma “ladrona” corresponde à norma-padrão ou a uma variedade não padrão? (CEREJA e COCHAR, 2012, pp. 213-214).

Na subseção *Cruzando linguagens* é sugerido que a classe assista ao filme *Billy Elliot*, de Stephen Daldry, e depois responda a um roteiro de leitura e análise do filme, composto por dez questões. Ao lado das primeiras questões, há uma imagem de uma cena em que Billy, usando todo o aparato para lutar boxe, observa duas meninas dançando balé.

As questões presentes no roteiro contemplam desde a reação dos familiares e conhecidos de Billy, quando ele demonstra interesse pelo balé, a comparação entre o esporte e a arte, a importância da professora de balé na vida de Billy, até a observação do relacionamento dele com o pai e o fato do preconceito social contra um menino ser bailarino estar quase sempre relacionado à sexualidade.

Continuando o tema racismo, a subseção *Trocando ideias* apresenta quatro gráficos que revelam a situação dos negros brasileiros em relação à escolha profissional e às oportunidades de trabalho. A partir da análise dos dados é questionado aos alunos se existem motivos para os negros se sentirem discriminados no Brasil. Diante da análise destes números, da leitura do texto de Mirna Pinsky e da entrevista de Sueli Carneiro é indagado o que pode ser feito para melhorar a convivência entre negros, brancos e outras etnias.

Outra questão envolve os atos de preconceito velados. Comparam-se as manifestações de repulsa no Brasil e nos Estados Unidos, sendo constatado que neste, o preconceito é mais assumido, enquanto em nosso país é mais disfarçado. No entanto, observamos que o livro aborda o tema de maneira bastante data e superficial, pois os próprios textos e estatísticas citados desmentem a afirmação acerca do preconceito velado no Brasil. Por fim, a atividade solicita à classe que faça um levantamento das profissões que sofrem preconceito e apresente os resultados para a turma.

A seguir, na subseção *Ler é reflexão* há uma reportagem, extraída da *Folhateen*, sobre pessoas portadoras de algum tipo de deficiência e o relato de vivências preconceituosas. Porém, o texto aparece solto, não existe nenhuma sugestão de atividade ou roteiro de discussão ligada a ele. Podemos inferir que de acordo com o nome da subseção, o texto seja utilizado apenas para reflexão, mesmo não havendo qualquer direcionamento.

Novamente, os alunos deverão elaborar um texto de divulgação científica. Desta vez, a seção *Produção de texto* aborda a discussão a respeito dos padrões contemporâneos de beleza. Alguns temas como o dos esteróides anabolizantes, prática esportiva na adolescência e diabetes na adolescência, foram propostos pelo LD. Para elaborar o texto e ampliar os conhecimentos acerca do assunto selecionado, os alunos deverão ler o painel de textos sobre o tema. Ressaltando que os textos não estão reproduzidos na íntegra. Portanto, é preciso orientá-

los da importância de procurar as fontes de onde foram retiradas as informações e fazer a leitura integral deles e de outros, se necessário.

Na próxima seção, *Para escrever com expressividade*, são estudados alguns dos elementos que contribuem para a construção do sentido do texto. O poema *O nome da namorada*, de Elias José, é empregado para exemplificar os recursos de demonstração da intencionalidade do locutor. A seção tem como objetivo deixar claro o contraste existente entre a fala e a escrita. Observando que na fala destaca-se a entonação como uma das formas principais de avaliação apreciativa, acompanhada pelo sorriso, pelo olhar; enquanto na escrita, esses elementos são supridos por outros recursos como as aspas, o itálico, o negrito, o sublinhado, para manifestar a avaliação em relação ao que se diz. Exemplificando o uso das aspas o LD apresenta o poema *O nome da namorada*, de Elias José. Vejamos:

#### As aspas

Leia estes versos, de Elias José:

O nome da namorada

Como será o nome dela?  
Não sei, mas penso que é Bela...  
Ou será Daniela,  
Gabriela ou Arabela?

Será que a menina bela  
também tem um nome belo?  
Fiquei tão nervoso,  
quando troquei “olá” com ela,  
que nem perguntei o nome dela.  
[...]

(Cantigas de adolescer. 16. Ed. São Paulo: Atual, 2003.p. 48).

O poema fala da curiosidade do eu lírico quanto ao nome da menina e, ao mesmo tempo, da emoção de que ele foi tomado no momento do encontro. Note que o emprego do cumprimento “olá” entre aspas, em discurso direto, mostra a intenção do eu lírico de relatar exatamente o que disse à menina naquele instante. (CEREJA e COCHAR, 2012, p. 222).

No bloco de exercícios também é utilizado o poema *Boca Livre II*, de Carlos Queiroz Telles, para que os alunos expliquem a função do emprego dos recursos gráficos presentes no texto, não se limitando apenas em justificar a ênfase ou a intenção do falante. Para tornar a atividade mais produtiva poderia ser trabalhada a intertextualidade com outros textos.

A seção *A língua em foco* e a subseção *Semântica e discurso* continuam abordando o conteúdo “conjunções”. Para isso, são apresentados cartuns, histórias em quadrinhos e

anúncios publicitários. Finalizando o segundo capítulo, a seção *De olho na escrita*, retoma o capítulo anterior e explica as quatro grafias e empregos da palavra *porque*.

#### 4.4.3 Análise do terceiro capítulo

O terceiro capítulo, intitulado *Sou o que sou*, começa com um pequeno trecho que relata a vontade de dois adolescentes de serem diferentes do que são. O menino queria ser o ator Rodrigo Santoro, e a menina, a modelo Gisele Bündchen. Para encerrar o trecho e preparar a classe para a leitura do texto principal, questiona-se aos alunos como seriam se os personagens fossem eles mesmos.

O texto *Socorro, sou fofo*, de Antônio Prata, inicia-se refletindo sobre a crise de autoestima e autocrítica que a maioria dos adolescentes sofrem nesta fase. O texto, extraído da Revista Capricho, apresenta algumas técnicas desenvolvidas pelo personagem para compensar as suas características fora do padrão de beleza atual. Para transmitir uma boa impressão, ele investiu na persuasão, na gentileza e no bom papo. E deu certo, logo começou a ser reconhecido como uma pessoa fofo, não no sentido de gordo, mas no sentido de pessoa legal e simpática.

Dentro da seção *Estudo do texto*, as atividades a partir da leitura do texto, presentes na subseção *Compreensão e interpretação*, consistem somente em localizar a autocrítica feita pelo autor, identificar o sentido da palavra *fofo* de acordo com o contexto e, por fim discutir a expressão *modéstia à parte*. Já a subseção *A linguagem do texto* que poderia ser muito melhor explorada se contemplasse, do ponto de vista literário, a construção da linguagem, preocupasse apenas em abordar gírias, interjeições e o plural de alguns substantivos presentes no texto de Antônio Prata.

Em seguida, a subseção *Trocando ideias*, proporciona momentos positivos, pois permite que o aluno exponha o ponto de vista dele acerca dos padrões de beleza impostos pela mídia, abre espaço para que a classe analise se as qualidades físicas são as mais importantes e, por fim, propõe a discussão sobre o ditado popular: “*Quem ama o feio, bonito lhe parece*”. No entanto, momentos como estes, que poderiam contribuir para o letramento literário, não são oferecidos pelo LD.

Na seção *Produção de texto* é ensinado como se organiza um seminário. O LD explica que este pertence à família dos gêneros expositivos, tendo como finalidade principal a de transmitir conhecimentos específicos, técnicos ou científicos, a respeito de um assunto relacionado à determinada área do conhecimento. Antes dos alunos elaborarem o próprio seminário, é sugerido que eles assistam ao vídeo *Seminário* com a intenção de se observar como esse gênero oral se estrutura. Assim, o capítulo segue orientando a classe sobre o planejamento e a preparação de um seminário, abordando desde as etapas de pesquisa (tomada de notas, seleção e organização de informações, recursos materiais necessários, produção de roteiro, ensaio) até a apresentação do trabalho.

Após todas as explicações sobre como apresentar o seminário, é proposto na subseção *Agora é a sua vez*, que a classe organize-se em grupos e, com a orientação do professor, escolham um dos temas apresentados no capítulo *Intervalo*, da quarta unidade. A subseção orienta aos alunos que, se for possível, possam filmar a apresentação dos seminários para que durante a avaliação revejam os pontos positivos e negativos da exposição. Para instruí-los, sobre a avaliação há um boxe, nomeado de *Avaliem os seminários*, nele há alguns critérios que deverão ser observados no trabalho, como qualidade de informações, postura dos apresentadores, adequação da linguagem, dentre outros.

A seção seguinte, *A língua em foco*, tem como finalidade ensinar conteúdos de gramática, neste caso, os períodos simples e compostos. É comum encontramos, nesta seção, exercícios que utilizam histórias em quadrinhos e anedotas para que os alunos possam identificar verbos, locuções verbais, conjunções, orações e períodos. Observemos a proposta abaixo:

Leia a tira:



1. Em uma frase, cada verbo ou locução verbal corresponde a uma oração. No 2º quadrinho:
  - a) Quais são os verbos e locuções verbais presentes na fala de Calvin?
  - b) Quantas orações há em cada frase dita por Calvin?

c) Qual é a conjunção presente na fala de Calvin desse quadrinho? Que ideia ela expressa? (CEREJA e COCHAR, 2012, p. 242).

Já a seção *Na construção do texto* traz o texto *Corinthians (2) vs. Palestra (1)*, de Alcântara Machado. Ao lado das atividades há um pequeno box com algumas informações sobre o escritor, destacando a obra *Brás, Bexiga e Barra Funda*. Apesar dos exercícios abordarem aspectos acerca das vozes que aparecem no texto, do modo como o narrador descreve a partida de futebol, da entonação dada ao trecho que se assemelha a narração de um jogo de futebol, poucas atividades exploram o efeito de sentido obtido por meio dessa construção, predominando a identificação das orações e dos períodos. Vejamos:

2. Observe o modo como o narrador descreve a partida no trecho que vai do 1º ao 6º parágrafo.

- A entonação dada ao texto nesse trecho faz lembrar que tipo de narração?
- Nos parágrafos desse trecho predomina o período simples ou o período composto?
- Em que outro parágrafo do texto se nota o mesmo tipo de construção?

3- Observe agora o 8º parágrafo do texto.

- Que classe gramatical predomina na primeira frase desse parágrafo? Que efeito o uso repetido de palavras dessa classe gramatical proporciona ao texto?
- Palavras como corriam, pulavam, chocavam-se, caíam, contorcionavam-se, esfaltavam-se, brigavam criam imagens que associam a partida de futebol a quê?
- Nesse parágrafo predomina o período simples ou o período composto? (CEREJA e COCHAR, 2012, pp. 245-246).

Na subseção *Semântica e discurso* encontramos o texto *Irmãos*, de Clarice Lispector. A partir da leitura, o LD apresenta quatro atividades, porém nenhuma contempla o estudo da linguagem literária do texto, sendo este utilizado apenas como pretexto para continuar ensinando o conteúdo de conjunções. Observemos as atividades abaixo:

Leia o texto a seguir para responder às questões de 2 a 5.

#### Irmãos

\_\_\_ Mas agora vamos brincar de outra coisa. Quero saber se o senhor é inteligente. Este quadro é concreto ou abstrato?

\_\_\_ Abstrato.

\_\_\_ Pois o senhor é burro. É concreto: fui eu que pinte, e pinte nele meus sentimentos e meus sentimentos são concretos.

\_\_\_ É, mas você não é todo concreto.

\_\_\_ Sou sim!

\_\_\_ Não é! Você não é todo concreto porque seu medo não é concreto. Você não é completamente concreto, só um pouco.

\_\_\_ Eu sou um gênio e acho que tudo é concreto.

(Clarice Lispector. Para não esquecer. 3. ed. São Paulo: Ática, 1984. p. 74.)

2. No texto, a conjunção *mas* foi empregada duas vezes. Localize essas duas situações.

a) Com que finalidade, provavelmente, a personagem que é a primeira a falar emprega essa conjunção no início do texto?

b) Na frase: “É, mas você não é todo concreto”, que ideia a conjunção *mas* exprime?

5. Identifique no texto:

a) uma oração iniciada por uma conjunção coordenativa que expressa a ideia de adição;

b) uma frase na qual uma conjunção estabelece a ideia de exclusão entre duas palavras. (CEREJA e COCHAR, 2012, pp. 247-248).

#### 4.4.4 Análise do quarto capítulo

Terminando a unidade, o capítulo *Intervalo* sugere que seja realizado um seminário sobre o meio ambiente. Para que os alunos obtenham maiores informações, o LD reproduz cinco textos acerca do tema a ser discutido e, é solicitado que a turma realize pesquisas sobre aquecimento global, Protocolo de Kyoto, desmatamento no Brasil, internacionalização da Amazônia, desenvolvimento sustentável, extinção de espécies animais e vegetais no Brasil, consumo e poluição da água.

Considerando que o capítulo *Intervalo* visa realizar a exposição de diversas atividades, causa-nos espanto ao observarmos que os autores do LD não pensaram em propor momentos assim para trabalhar textos literários. Outra constatação diz respeito à variedade de gêneros textuais. Apesar de o material didático apresentar uma variedade de gêneros, o gênero literário é apenas um entre os demais, pois os autores não se atentam para a natureza e valor específicos deste tipo de texto.

Sendo assim, o professor que tem como compromisso formar leitores literários deverá complementar o material didático com outras fontes que contemplem o texto literário enquanto manifestação artística, encontrar ou desenvolver atividades que valorizem o como tal.

## 5 ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO: MEDIAÇÃO DE LEITURA E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A análise do livro didático *Português Linguagens*, destinado ao oitavo ano, revelou que os autores ainda utilizam textos literários para ensinar os aspectos formais da língua. Várias observações nos levam a esta conclusão, pois o enfoque deste livro didático em atividades de cunho linguístico e ortográfico deixa claro que a possibilidade de um trabalho de formação do leitor é relegada a um segundo plano.

### 5.1 A FUNÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO

Notamos que os textos presentes são escolhidos de acordo com o tema da unidade, porém algumas falhas são observadas em relação à ausência de menção aos autores e de informações relevantes acerca das obras, transferindo, assim, para o professor a responsabilidade de amenizar estas lacunas e ampliar o conhecimento dos seus alunos, o que pode ocorrer ou não, dependendo do empenho e da experiência do docente em relação à leitura.

As atividades de compreensão e interpretação quase sempre têm como finalidade confirmar se realmente a leitura foi realizada pelo aluno e, geralmente, não contemplam as diversas opiniões dos alunos, pois a resposta esperada vem pré-estabelecida no manual didático do professor. Fato este já analisado e criticado por Cosson (2014) ao afirmar que:

No ensino fundamental, predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclases, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. [...] As fichas de leitura, condenadas por cercear a criatividade ou podar o prazer da leitura, são no geral voltadas para a identificação ou classificação de dados, servindo de simples confirmação da leitura feita. (COSSON, 2014, p. 22).

Outra lacuna detectada referente ao material didático analisado é a constante presença de textos fragmentados. A ausência do início ou do fim do texto comprometem o entendimento do leitor, colaborando até mesmo para a desmotivação da leitura, uma vez que as histórias que não apresentam o desfecho deixam o leitor na expectativa, sem saber, por exemplo, o que aconteceu com os personagens.

Menos desastroso seria se o livro oferecesse recursos para suprir o problema da fragmentação, como pedir ao aluno que imagine os próximos acontecimentos, proporcionar momentos para a realização de inferências na tentativa de recuperar o que não foi explicitado e, após esta atividade mostrar a continuidade original da escola, porém os autores não demonstram ter este cuidado.

Magda Soares (2001) alerta que histórias em andamento podem influenciar negativamente na construção da concepção do aluno acerca do que é uma narrativa e, alerta que, ao transportar o texto do seu suporte original para o suporte escolar, neste caso o LD:

“é preciso fazê-lo respeitando o que é a essência caracterizadora do texto, é preciso fazê-lo sem distorcer, desvirtuar, desfigurar, em síntese: se é inevitável escolarizar a literatura [...] que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário, que propiciem à criança a vivência do literário, e não de uma distorção ou uma caricatura dele. (SOARES, 2001, p. 42).

Os textos poéticos são frequentemente encontrados nas seções “De olho na escrita” e “A língua em foco”, nos quais são utilizados, na maioria das vezes, como pretexto para abordar questões linguísticas, ortográficas e até mesmo de identificação de classes de palavras. Observamos ainda que as atividades relacionadas a estes textos, nem ao menos solicitam que seja feita a leitura em voz alta pelos alunos, o que poderia instigar o leitor a perceber o ritmo e a sonoridade dos poemas. Quando os autores tentam aproximar a poesia a uma aula de literatura que valorize os textos enquanto manifestações artísticas, focam apenas em aspectos formais como definição de estrofe, verso e rima. O modo inadequado como se trabalham as classes de palavras também poderia ser amenizado se os autores destacassem, por exemplo, o sentido que elas assumem no texto. Esta constatação nos permite afirmar que a poesia está presente no LD, no entanto sua principal finalidade não é explorada, pois de acordo com José Paulo Paes (1996), o principal objetivo da poesia é o de:

mostrar a perene novidade da vida e do mundo; atizar o poder da imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina; fazê-las sentir mais profundamente o significado dos seres e das coisas; estabelecer entre estas correspondências e parentescos inusitados que apontem para uma misteriosa unidade cósmica; ligar entre si o imaginado e o vivido, o sonho e a realidade como partes igualmente importantes da nossa experiência de vida.

## 5.2 O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Considerando que muitos alunos têm contato com o texto literário apenas por meio do livro didático, seria de bom tom se os autores atentassem para estes detalhes e destacassem a dimensão estética das obras, reconhecendo assim, as sutilezas e particularidades de cada uma delas. Assim, diante das falhas apontadas pela análise e enquanto os autores do LD não valorizam a especificidade do texto literário, cabe ao docente pensar em meios para amenizar estas deficiências, assumindo a responsabilidade de ser o principal mediador das leituras de seus alunos.

Tamãna importância do professor é revelada pela pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*. Os dados revelam que o profissional docente é quem mais influencia leitores. Entre as cinco mil pessoas ouvidas em todo o Brasil, 45% apontaram os mestres como o principal responsável por instigar o hábito pela leitura. No entanto, faz-se necessário que o professor seja um leitor assíduo, que compartilhe as experiências enriquecedoras com seus alunos e que também ouça as deles. Lajolo (1988) ratifica esta constatação ao afirmar: “se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor.” (1988, p.53) A autora ainda acrescenta: “[o] primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura” (p.54).

Assim, compreendemos que o professor deve ser além de um leitor assíduo, um profissional comprometido com a formação de leitores, porém esta prática exige a superação de alguns obstáculos: salas de aula lotadas, o fascínio dos alunos pelos aparatos digitais e o menosprezo pelo livro, livros didáticos que não contribuem para a formação de leitores, profissional da biblioteca não capacitado para esta função, acervo reduzido, a falta de exemplares suficientes para o trabalho com a classe, falta de incentivo por parte da família dos estudantes e até mesmo da direção escolar. No entanto, acreditamos que este deve ser um trabalho coletivo de conscientização acerca da importância da referente disciplina; estas barreiras não devem servir de motivo para que o docente desista de sua missão, pelo contrário, devem ser motivo para a nossa constante capacitação. Diante destes fatos, devemos ir à luta, recorrer a outras esferas se necessário, utilizar a criatividade e os recursos oferecidos pela instituição no enfrentamento desta situação, mobilizando os parceiros família e escola em busca da reversão do atual quadro que nos encontramos.

Conforme afirma Silva (2009), é preciso vencer os problemas sociais que fazem com que a escola, o educador e o aluno não tenham acesso às boas condições para ler, como um bom espaço físico, novos livros, tempo e qualidade. Cabendo à escola, e conseqüentemente aos profissionais que nela atuam descobrirem novos rumos para amenizar estes problemas.

Nesse sentido, algumas dificuldades podem ser vencidas com o aprimoramento nas ações de leitura que já vêm sendo realizadas em diversas unidades escolares, subsidiando teoricamente os educadores envolvidos com a intenção de aperfeiçoar suas ações docentes, a partir da leitura. Pois, a experiência leitora do professor é um dos componentes essenciais no trabalho que ele desenvolverá em sala de aula com a finalidade de formar novos leitores literários.

Atualmente, o professor deve ter como papel o de permitir que a leitura literária não seja exercida somente pelo prazer, mas também com o compromisso da construção do conhecimento; para isso a instituição escolar deve mobilizar seus professores, a fim de organizar, planejar e pensar em maneiras adequadas que contribuam para a formação do sujeito intelectual e mais humanizado. Ao docente cabe proporcionar vários encontros entre o leitor e as obras literárias de qualidade e utilizando-se de uma metodologia própria para que o leitor construa, a partir de cada leitura, o significado com as demais leituras com que se depara ao longo da vida.

Sabemos que a leitura, além de conduzir a novas experiências dotadas de sensibilidade, seduz, desperta indagações, emociona e transforma, propiciando ao leitor uma melhor organização do conhecimento de si mesmo e do mundo em que vive. Nesse sentido, Petit (2008, p.74) afirma que a leitura pode ser “um caminho privilegiado para conhecer-se a si mesmo, para pensar-se e dar-se um sentido à própria vida, [...] para dar forma a seus desejos e sonhos.” E, sendo o professor, o principal mediador das relações entre literatura e seu interlocutor, cabe a ele repensar e questionar quais são os métodos utilizados para a formação dos seus aprendizes.

Silva (2009, p. 28), em seus estudos, insiste na mesma direção e ressalta a necessidade de os professores serem apaixonados pelos livros, uma vez que têm como tarefa formar para o gosto e para além dos muros da escola. Segundo o autor, “caso ele próprio - o professor - não seja um leitor assíduo, rigoroso e crítico, são mínimas ou nulas as chances de que se possa fazer um bom trabalho na área da educação e do ensino da leitura.” Justamente “porque nossos alunos necessitam do testemunho vivo dos professores no que tange à valorização e encaminhamento de suas práticas de leitura.”

Grotta (2001, p. 148) confirma a opinião de Silva ao mostrar em sua pesquisa a importância do papel do professor na constituição do aluno enquanto leitor e principalmente a relevância de se ter o professor como o modelo de leitor para os alunos. A autora enfatiza que para os sujeitos pesquisados, “mais do que ouvir histórias contadas pelos professores, era significativa a forma como eles - os professores - liam, a desenvoltura e o prazer que demonstravam pela leitura, quando se propunham a ler em sala de aula.”.

Para Fernandes (2007), ao priorizar a formação e o fortalecimento do leitor, a instituição escolar precisa oferecer aos estudantes oportunidades para trocar experiências e debater o que leram, tornando essa atividade plural, instigante e significativa, tanto para alunos como para o professor, assim a prática adotada valoriza as escolhas do aluno e contribui para a aproximação do aluno às práticas de leitura literária, mediante a troca da construção de sentidos.

Outro ponto a considerar diz respeito à cultura. O professor é agente cultural e, portanto, mediador entre os objetos e eventos culturais que devem estar a seu alcance, para que ele possa assim dar condições de, pelo menos, conhecer e dar a conhecer às crianças aspectos da cultura. O livro literário inclui-se entre esses objetos culturais. Ele promove a socialização, a informação, a formação de opinião e o desenvolvimento da capacidade criadora e inventiva sobre temáticas dos mais variados contextos. Ser mediador da leitura é conseguir compartilhar com a criança. Quando o professor é um entusiasta da leitura e comunica esse entusiasmo às crianças, existe grande possibilidade de que estas sejam seduzidas pela leitura, por conta da curiosidade sobre o que está sendo lido. É muito importante que a criança veja o professor lendo. Nos momentos em que as crianças leem silenciosamente, é interessante que o professor o faça também, de modo que o ambiente escolar seja visto como lugar agradável do exercício da leitura para ambos (PAIVA, MACIEL e COSSON, 2010, p. 51).

Ao mediador é necessário que ele detenha concepções e práticas eficientes em relação à leitura, leitura literária e formação do leitor literário. Perroti (1999), também assevera que aos professores mediadores, antes de tudo, será preciso que se apropriem do ato de ler e das estratégias pedagógicas ajustadas a tal perspectiva:

Fazer do mediador leitor e, ao mesmo tempo, profissional competente na área é condição que impõe a qualquer programa sério de formação de leitores. Como lembra Barthes, a leitura não é um conceito abstrato. É antes uma prática concreta, um jogo, um exercício linguístico. Desse modo, sem que se pratique, será difícil o domínio do processo, o reconhecimento de suas dificuldades, limites e possibilidades pelo mediador. A estratégia do faça o que mando e não faça o que faço na parece ter muitas chances de vingar no campo de que nos ocupamos. (Perroti, 1999, p. 38)

Se almejamos para nossos discentes o hábito da leitura e o desenvolvimento do espírito crítico, devemos utilizar recursos e propor atividades que permitam a expansão dos conhecimentos das habilidades intelectuais e da criatividade. Cabendo a nós, mediadores da leitura, contextualizar e problematizar as leituras tanto de obras consagradas quanto as de outras literaturas. Porém, tal missão exige uma metodologia para que o aprendiz sinta-se motivado a ler e a reconhecer a importância da leitura, sabendo que esta o ajudará compreender o mundo.

Michéle Petit (2008) ao descrever o papel do mediador de leitura na formação de novos leitores, menciona que ele pode influenciar destinos, proporcionando mudanças na forma de se conceber e compreender o mundo. Para Petit, o mediador é “aquele que lhe dá uma oportunidade de alcançar uma nova etapa”. Nessa relação estabelecida entre obras e leitor, o papel do docente é fundamental, pois é ele quem concederá oportunidades aos jovens de ampliar acesso o universo cultural do alunado, sugerir leituras, acompanhar o leitor no momento da escolha, orientar, enfim, dar oportunidade para o aprendiz fazer descobertas, possibilitando flexibilidade de leitura dos acervos, para que o leitor não fique restrito entre alguns títulos.

A partir das contribuições dos estudiosos mencionados acima, compreendemos que o gosto pela leitura e o desenvolvimento de hábitos de leitura exigem alguém que incentive, que ouça e mostre aos seus alunos outros caminhos possíveis de interpretação, e principalmente, que mantenha o aprendiz em constante contato com os livros. No entanto, nota-se a relevância de se estabelecer metas e objetivos, pois a opção metodológica de ensino seja ela qual for, deve estar comprometida com a formação de leitores competentes para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo. Ou seja, o resultado do trabalho com a leitura depende não só do contato direto dos estudantes com o livro, mas também, e muito do estímulo oferecido pelo professor e das interações estabelecidas por eles.

### 5.3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO MODO DE PLANEJAR AS AULAS DE LITERATURA

Tendo em vista que o ato de ler é muito mais que simplesmente decifrar códigos, e que demanda um intercâmbio constante entre texto e leitor, envolvendo um trabalho ativo de

compreensão e interpretação do texto, a partir dos objetivos do leitor, do seu conhecimento prévio sobre o assunto, também sobre a linguagem, ainda é comum encontrarmos instituições de ensino que conferem à leitura o estatuto de um ato enfadonho e sem muita importância. E, além disso, perpetuam a crença de que a literatura não se ensina, restringindo-se apenas a simples leitura das obras, como se faz ordinariamente fora da escola. Porém, não é isso que os estudos demonstram. Ao contrário, é preciso pensar em estratégias e ações que propiciam o engajamento e o gosto do aprendiz pela leitura literária. Na acepção de que todo processo de ensino-aprendizagem exige planejamento e organização, Cosson (2014) ressalta a necessidade de um método para se trabalhar a literatura na escola:

Depois, falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não nas informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (Cosson, 2014, p. 23).

E pensando em um trabalho organizado e comprometido com a formação de leitores, a nossa análise revelou a necessidade de o professor abordar o texto literário diferentemente do modo que o LD o faz, complementando e repensando as atividades e exercícios oferecidos por esse material. Nesse sentido, adotamos como estratégia de intervenção, a sequência básica proposta por Rildo Cosson aliada à sequência didática criada pelos pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por entendermos que a abordagem sistematizada, ao contemplar as práticas de leitura e de escrita, favorece o desenvolvimento de diversas habilidades, como o manuseio da palavra, a capacidade discursiva, a interação entre colegas e docente, o pensamento crítico e reflexivo, a vivência de novas experiências, contribuindo assim, para práticas de letramento literário.

A sequência didática é um instrumento pedagógico constituído por um “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (p. 97), desenvolvido pelos pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly, da Universidade de Genebra, e tem como objetivo ajudar o estudante a dominar melhor um

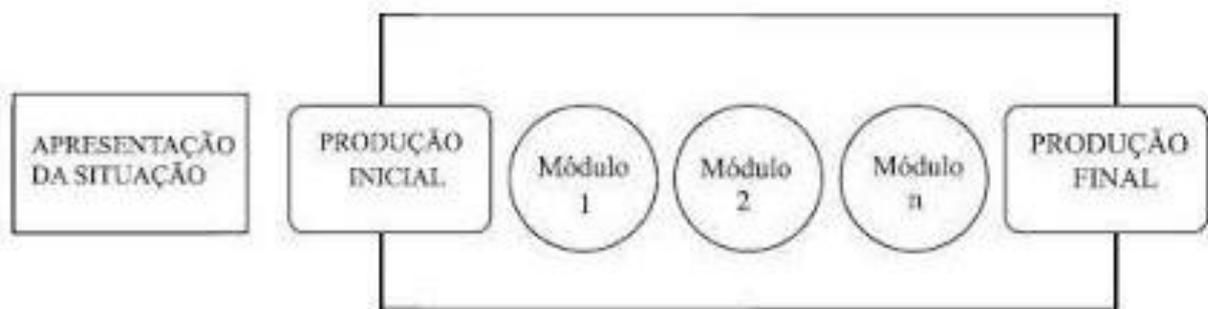
gênero de texto, possibilitando-lhe assim, escrever, ler ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

A sequência didática é utilizada na “busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem” (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 53). Este instrumento visa selecionar as atividades complexas que os alunos ainda não são capazes de produzir sozinhos, para que possam estudar um a um, os componentes que se mostrarem como barreiras à aprendizagem e à realização do gênero textual.

A sequência didática funciona como eixo norteador do trabalho a ser desenvolvido pelo docente, pois direciona a atuação deste profissional rumo à sistematização do ensino da leitura, da escrita e da oralidade, propondo etapas de organização do processo educacional.

O esquema abaixo, elaborado pelos pesquisadores da Universidade de Genebra (2004, p. 98), ilustra as quatro etapas que constitui a estrutura de base de uma sequência didática.

Figura 2 – Representação da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 97.

De acordo com os autores, a primeira etapa de uma seqüência didática é a *apresentação da situação*, “na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira produção (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 98). Essa fase permite ao professor reconhecer as capacidades já adquiridas e adaptar as atividades previstas às possibilidades e dificuldades reais da classe.

Diante do cunho real da atividade, torna-se indispensável a execução de duas dimensões: “apresentar um problema de comunicação bem definido” e “preparar os conteúdos

dos textos que serão produzidos” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 99-100). Na primeira dimensão, é dado aos alunos um direcionamento a cumprir no projeto de produção textual. Tal direcionamento diz respeito à definição do gênero, seja ele oral ou escrito, a ser trabalhado; definição do destinatário da produção; definição dos participantes e da forma que a produção assumirá. Na segunda dimensão, é essencial que os alunos saibam com quais conteúdos irão trabalhar e qual a importância que estes exercem na elaboração do gênero escolhido. Ou seja, neste momento, a classe deve saber o que será elaborado e como esse texto deve ser organizado.

A segunda etapa de uma sequência didática é a *produção inicial* ou primeira produção. Nesta fase, “os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 101) e, nela reside o ponto preciso em que o professor precisa intervir melhor e apontar direções ao aluno, tornando-se, assim a essência da avaliação formativa, pois não tem como objetivo a atribuição de nota, mas sim valorizar o momento para fazer levantamentos de informações sobre o que cada aluno sabe e necessita saber.

A partir da produção inicial dos alunos, o professor é capaz de visualizar as capacidades que cada um desenvolveu; então, poderá realizar ações que favoreçam a progressão das potencialidades dos estudantes.

Dolz, Noverraz e Schneuwly afirmam que todos os alunos independentes das dificuldades podem produzir um gênero oral ou escrito:

[...] se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero proposto. Cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, a instrução dada. Esse sucesso parcial é, de fato, uma condição *sinequa non* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 101).

Ressalta-se que a apresentação da situação não contempla necessariamente uma produção inicial completa. Assim, a sequência inicia-se pela determinação do que é necessário trabalhar, a fim de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagens dos alunos que, apoderando-se dos instrumentos de linguagem específicos ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final.

Por meio da produção inicial, os pontos positivos e negativos são evidenciados, as técnicas de escrita ou de fala podem ser discutidas e avaliadas, soluções para as falhas encontradas podem ser sugeridas, o que permite iniciar um primeiro contato entre aluno e professor, no sentido de ampliar ou delimitar o arcabouço dos problemas que serão objetos de estudo nos módulos.

A terceira etapa da sequência didática é constituída pelos *módulos*. Conforme propõem os pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nos módulos o docente trabalha os problemas que aparecem na primeira produção. Os problemas detectados podem se referir a representação de comunicação; à elaboração de conteúdo; ao planejamento do texto; à utilização da linguagem, dentre outros. A quantidade de módulos será determinada de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos, identificadas pelo diagnóstico realizado na primeira produção.

Segundo os pesquisadores, durante os módulos é necessário trabalhar “problemas relativos a vários níveis de funcionamento” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.104), podendo ser detectados quatro níveis principais na produção textual: *representação da situação de comunicação* (a fim de saber seu papel enquanto interlocutor, saber focalizar o destinatário, saber qual é a finalidade do gênero e qual a função social que este exerce); *elaboração dos conteúdos* (conhecer as técnicas para elaborar conteúdos em função do gênero escolhido); *planejamento do texto* (organização do texto de acordo com a finalidade que se quer alcançar ou do destinatário almejado, mantendo certa padronização da estrutura composicional do gênero textual a ser abordado); *realização do texto* (escolha do vocabulário apropriado de acordo com a situação, uso e variação correta dos tempos verbais em função do tipo e do plano do texto, introdução de argumentos).

Os pesquisadores ressaltam a importância de se oferecer atividades variadas, pois este é um princípio essencial na elaboração dos módulos que visa enriquecer o trabalho de sala de aula e, aumentar as possibilidades de os estudantes aprenderem. “Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possíveis, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e instrumentos necessários, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 105).

Três grandes categorias de atividades são destacadas pelos autores: *as atividades de observação e de análise de texto*, que podem ser realizadas a partir de um texto completo ou de uma parte de um texto, podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros

diferentes; *as tarefas simplificadas* de produção de textos são atividades que permitem descartar certos problemas de linguagem, concentrando-se mais especificamente num aspecto da elaboração do texto; *a elaboração de uma linguagem comum* que consiste em uma abertura para a discussão acerca das produções, a fim de contribuir para a melhoria do texto.

Os pesquisadores ressaltam a relevância de se chamar a atenção dos estudantes para um vocabulário técnico próprio do gênero abordado, o qual pode ser resumido em listas, lembretes ou glossários. Nesta fase, as partes de instrução de montagem do gênero devem permitir ao aluno fazer a revisão do próprio texto.

A última etapa da sequência didática é a *produção final*. Ela possibilita ao aluno pôr em prática as ideias e as habilidades desenvolvidas separadamente nos módulos; também “permite ao professor realizar uma avaliação somativa” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 106), ou seja, a que se refere à atribuição de notas.

Durante a produção final, é no pólo do aluno que o documento de síntese ganha sua maior importância, pois:

[...] indica-lhes os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem; serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita; permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 107).

Assim, a sequência didática é um instrumento de ensino que proporciona condições favoráveis ao desenvolvimento da leitura e da escrita por contemplar o constante movimento entre ler e escrever, numa perspectiva sociointeracionista da língua, além de considerar o aprendiz como sujeito de sua própria aprendizagem ao lhe conceder oportunidades de reflexão acerca do que se sabe e de como reorganizar suas ideias e textos.

## 6 A SEQUÊNCIA BÁSICA COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Ao elaborar a sequência, tivemos como intenção propor uma abordagem do texto literário diferente do que é feito pelo livro didático. Preparamos atividades que, além de contribuir para a formação do leitor, visam valorizar a interação aluno-texto, a conceder aos estudantes espaço para expressar suas opiniões, suas dúvidas e angústias e, relacionar o texto com suas vivências, sem a preocupação de ensinar conteúdos ortográficos, gramaticais ou de análise linguística.

Em nossa sequência, escolhi trabalhar a “crônica” por ser o primeiro gênero abordado e o mais recorrente no livro didático *Português: Linguagens*. Selecionei um texto presente no LD e desenvolvi as atividades a partir dele, esta escolha justifica-se por pretender apresentar uma proposta de intervenção que valorize o texto literário enquanto manifestação artística e que seja capaz de contribuir para a imaginação e para o gosto literário dos alunos.

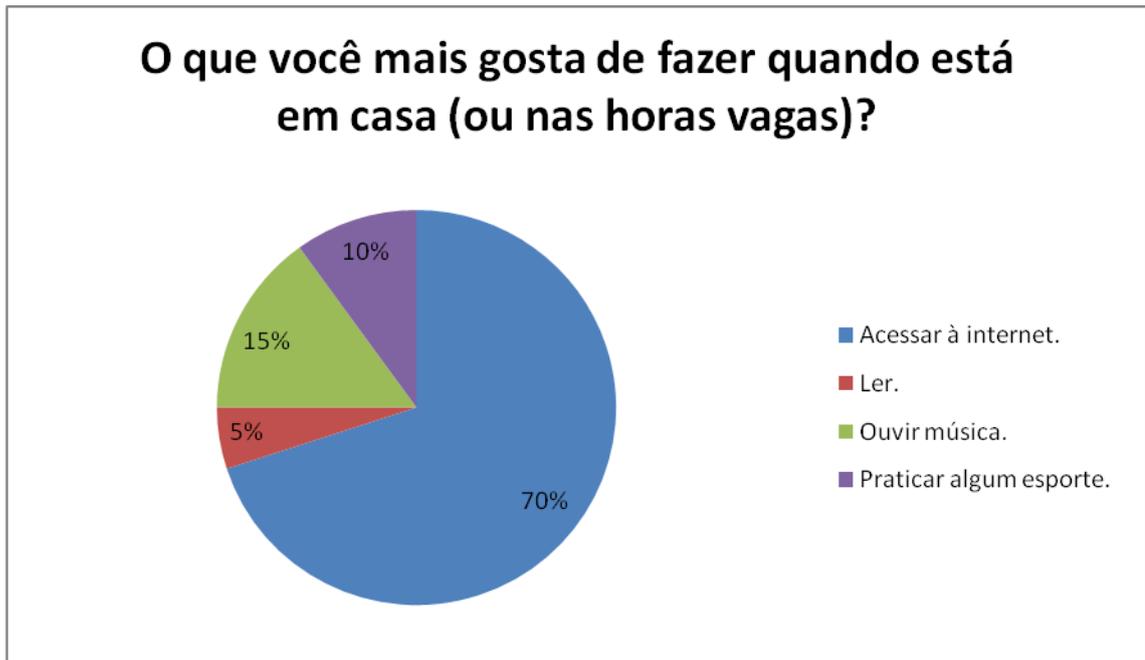
### 6.1 APLICAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO PERFIL LEITOR DO ALUNO

No primeiro encontro com a turma do oitavo ano, expliquei a intenção do meu trabalho, disse que durante um ou dois meses iríamos realizar diversas atividades de leitura. Deixei claro que no próximo encontro daria maiores detalhes sobre as próximas aulas, pois minha intenção era de que o primeiro questionário fosse respondido sem interferências ou expectativas.

A fim de conhecer o perfil-leitor da classe, o questionário foi dividido em duas partes, a primeira constituída por 10 questões fechadas e 5 abertas sobre hábitos de leitura; a segunda parte, por 11 questões acerca da leitura do texto “O homem trocado”, de Luis Fernando Veríssimo. Para a aplicação, os alunos foram organizados em quatro fileiras, durante o tempo de duas aulas, de cinquenta minutos cada.

A análise do questionário revelou que o tempo livre dos alunos está sendo cada vez mais ocupado por uma variedade de atividades.

Gráfico 1 – Dados relativos às respostas da pergunta nº1 do questionário perfil do leitor.

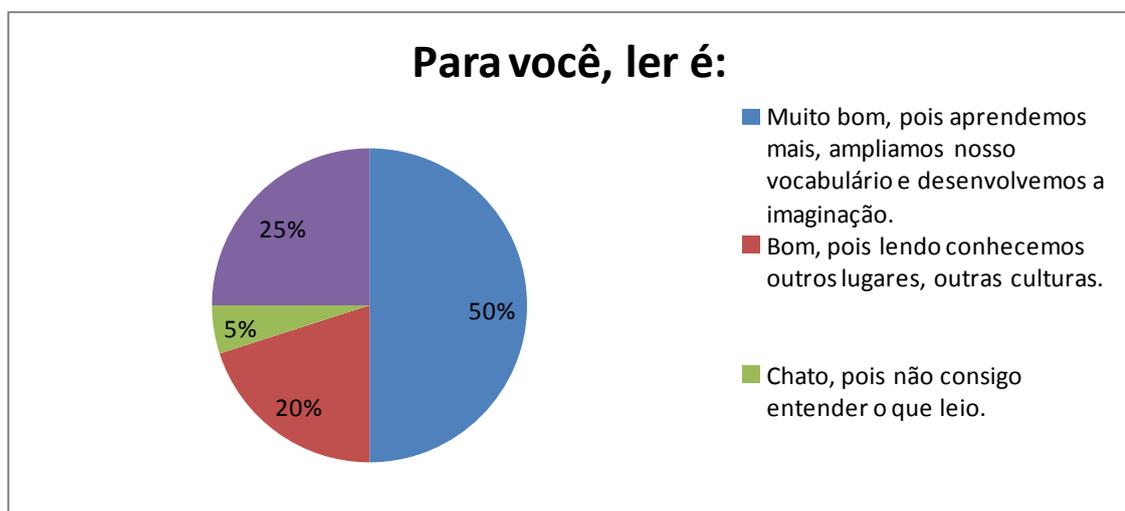


Fonte: Elaborado pela autora (2016)

De acordo com o gráfico, enquanto 70% optaram pela opção “acessar a Internet”, apenas 5% dos alunos afirmaram que nas horas vagas preferem ler. Os demais alunos ocupam o tempo livre ouvindo música ou praticando esportes.

No entanto, apesar de os dados apresentados pelo gráfico 1 revelarem uma preferência pela tecnologia, o gráfico 2 mostra outra tendência,

Gráfico 2 – Dados relativos às respostas da pergunta nº2 do questionário perfil do leitor.



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Quando os estudantes foram questionados sobre o que pensam a respeito do hábito de ler, 50% afirmaram que ler é muito bom, pois aprendem mais, ampliam o vocabulário e desenvolvem a imaginação; 25% disseram que ler é ruim, por isso preferem fazer outras atividades, como assistir TV, acessar a Internet, entre outros; 20% responderam que é bom, pois ao ler têm a oportunidade de conhecer outros lugares, outras culturas e apenas 5% se referiram ao ato de ler como algo chato e, como justificativa, os alunos afirmaram que não compreendem o que leem.

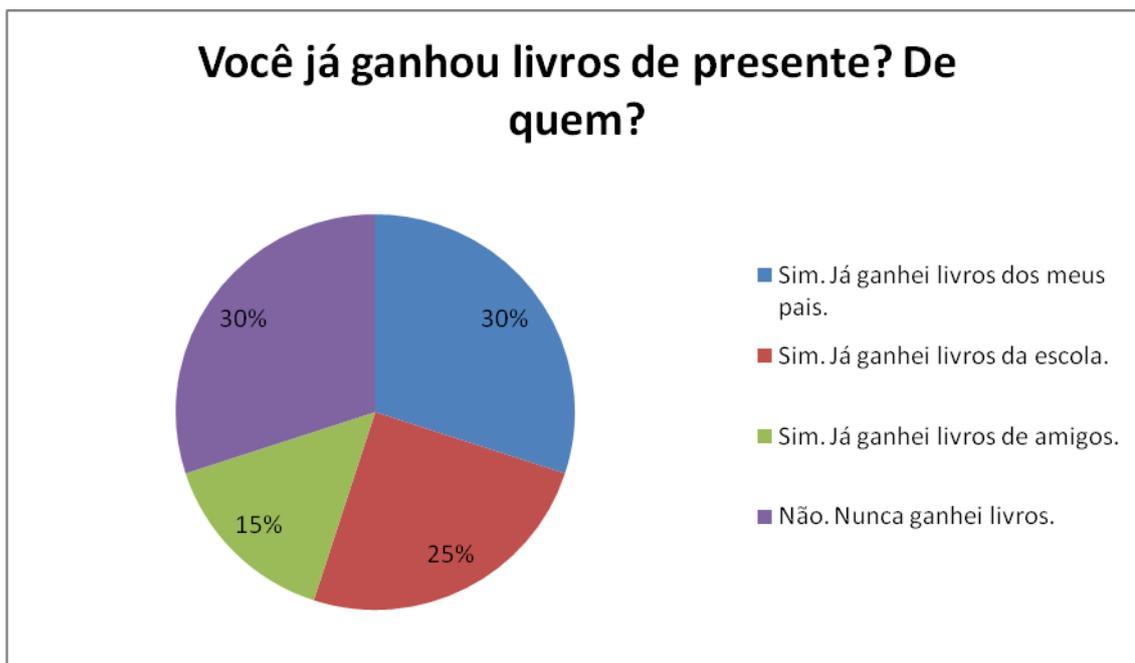
Ao responderem sobre a quantidade de livros lidos três meses antes da aplicação do questionário e adotando como critério a definição apresentada pela *Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil*, sendo considerado leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro neste período, a classe apresenta dados positivos, pois 60% dos alunos afirmaram ter lido 2 ou mais livros, 15% apenas um, outros 15% estavam lendo o primeiro livro do ano e 20% afirmaram que não estavam lendo nenhum livro no momento.

Dos livros que estavam sendo lidos pela classe, a Bíblia se destaca. Após o livro sagrado, outros livros, como *O Pequeno Príncipe*, *Diário de Um Banana*, *A Bela Adormecida*, *As Meninas e o Poeta* foram mencionados.

Ao citar os três livros que mais gostaram, os alunos mencionaram os clássicos, como *Chapeuzinho Vermelho*, *Os três Porquinhos*, *João e o Pé de Feijão*, *A Bela Adormecida*, *O Pequeno Príncipe*. No entanto, os best-sellers, como *A culpa é das estrelas*, *Harry Potter*, *Cidade de papel* também figuraram entre as escolhas dos adolescentes. Ressaltando que a Bíblia novamente foi citada por vários estudantes.

O gráfico 3 revela a falta de reconhecimento da família acerca do estímulo que os filhos necessitam receber para que possam desenvolver o gosto pela leitura.

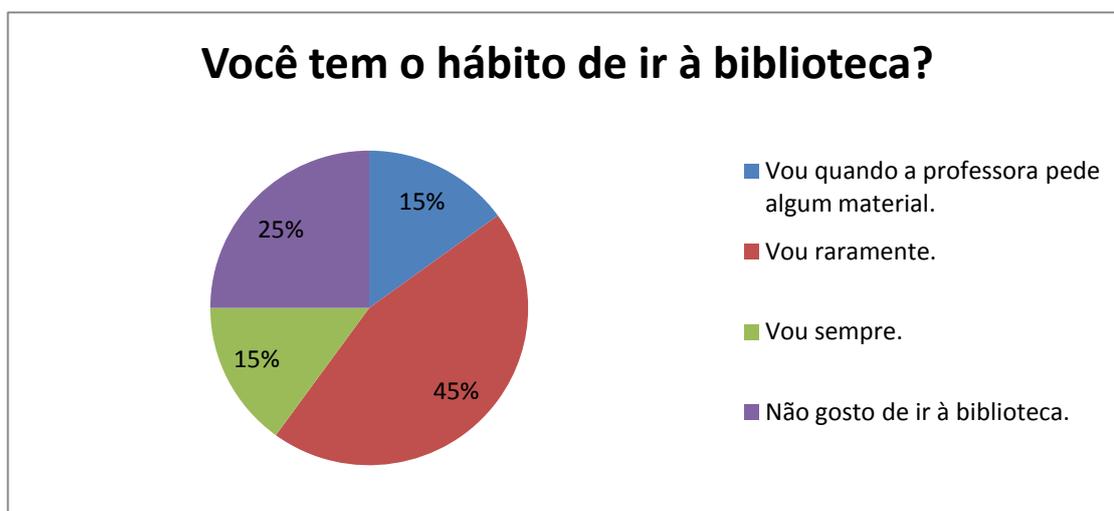
Gráfico 3 – Dados relativos às respostas da pergunta nº6 do questionário perfil do leitor.



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Ao responderem a questão “Você já ganhou livros de presente? De quem?”, apenas 30% afirmaram ter ganhado livros dos pais, 25% receberam da escola, 15% disseram ter ganhado livros de amigos e 30% nunca ganharam livros. Assim, podemos visualizar como é pequeno o incentivo à leitura por parte da família.

Gráfico 4 – Dados relativos às respostas da pergunta nº 8 do questionário perfil do leitor.



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Sobre a frequência com que os alunos vão à biblioteca, o gráfico aponta que 45% dos alunos raramente frequentam este espaço, 25% não gostam de ir à biblioteca, 15% vão sempre e os outros 15% vão apenas quando os professores solicitam algum material.

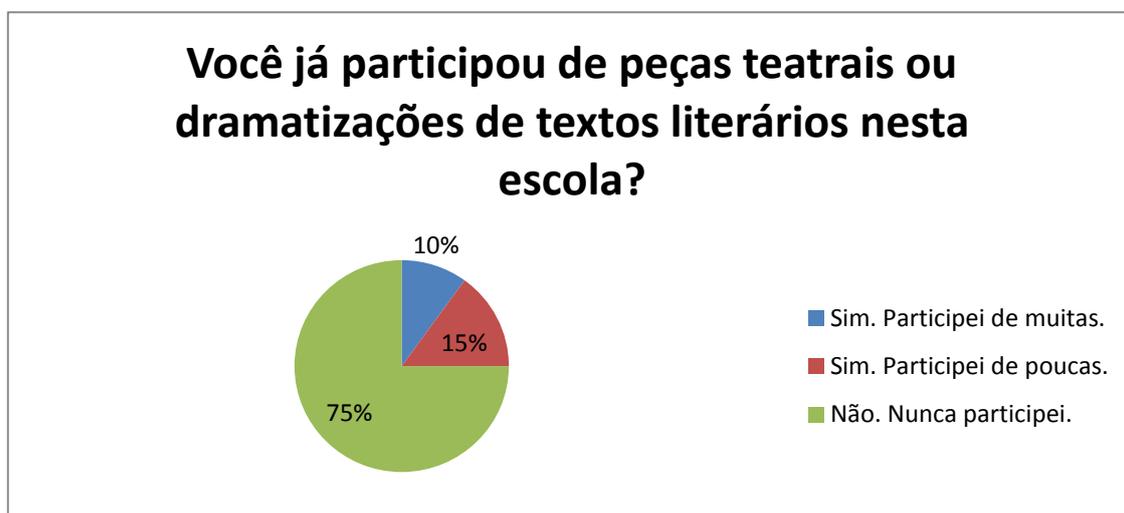
Quanto ao gênero preferido dos alunos, a aventura ficou em primeiro lugar com 16 votos (61%), o romance em segundo com 8 votos (31%) e o suspense, em terceiro, com apenas 2 votos (8%). Lembrando que os alunos poderiam escolher mais de uma opção como resposta.

Ao responderem a questão “Você já teve aula de literatura na biblioteca?”, 60% responderam que sim, 40% que não. Considerando que a classe é composta pelos mesmos alunos desde o sexto ano e pouquíssimos novatos vindos de outras escolas, acredito que estas aulas devem ter acontecido nas séries iniciais (1º ao 5º ano) quando a maioria estudava em turmas distintas.

Ao serem questionados acerca do empréstimo realizado pela biblioteca da escola, 95% afirmaram que podem pegar qualquer obra emprestada, apenas 5% disseram que podem realizar empréstimos desde que sejam solicitados pelo professor. No entanto, pude confirmar com a própria bibliotecária que o empréstimo pode ser feito sem nenhum critério de indicação, o que confirma a falta de informação e de interesse por parte deste aluno. O estudante pode ficar com a obra escolhida por até sete dias e renovar quantas vezes forem necessárias.

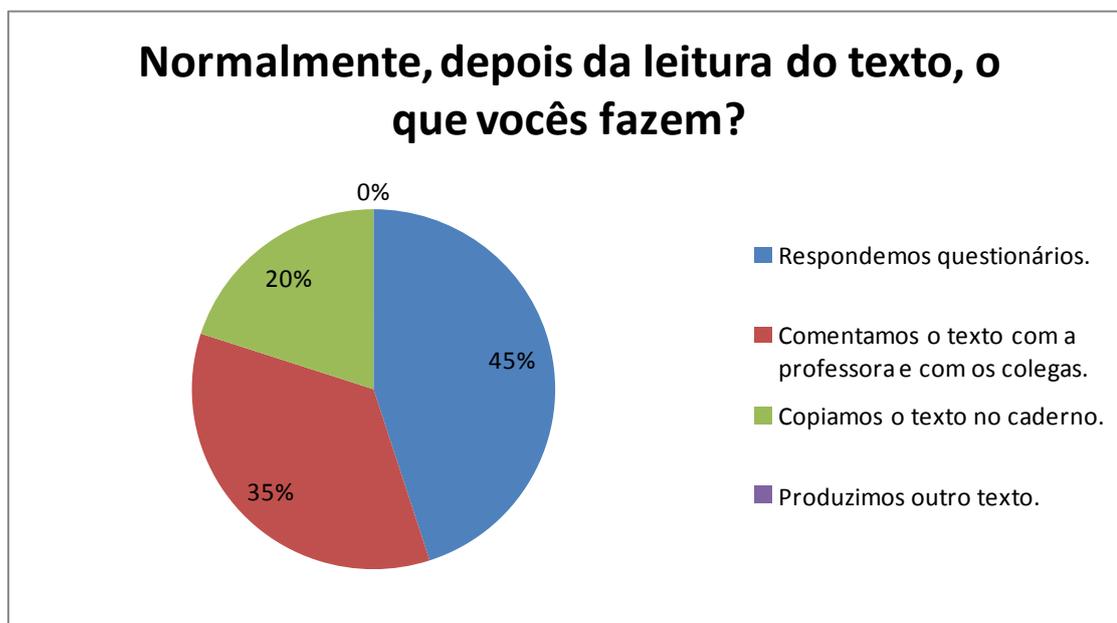
Sobre as apresentações de textos literários realizadas pela escola, o gráfico abaixo revela a participação dos alunos nesses eventos.

Gráfico 5 – Dados relativos às respostas da pergunta nº 11 do questionário perfil do leitor.



Quando questionados se já haviam participado de peças teatrais ou dramatizações organizadas pela instituição escolar, 75% dos alunos afirmaram que nunca participaram, 10% participaram de muitas apresentações e 15% afirmaram ter participado poucas vezes.

Gráfico 6 – Dados relativos às respostas da pergunta nº 13 do questionário perfil do leitor.



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Continuando as questões sobre como o texto literário é trabalhado na sala de aula, 45% dos alunos disseram que após a leitura eles respondem aos questionários, 35% afirmaram que comentam o texto com a professora e colegas, enquanto 20% afirmaram que copiam o texto no caderno. A opção “produzimos um novo texto” não foi marcada por nenhum estudante.

Quando perguntados a respeito de qual texto do livro didático *Português Linguagens*, eles mais gostaram, a maioria não respondeu o porquê não havia levado o livro. No entanto, aqueles que responderam citaram a crônica *Sopa de macarrão*, de Domingos Pellegrini, como o que mais gostaram, em seguida foram mencionados o poema *Quiproquó*, de Armênio Vieira, e o texto *A complicada arte de ver*, de Rubem Alves, todos pertencentes à primeira unidade do LD.

Ao responderem a questão “Você gosta das aulas de literatura?”, alguns alunos utilizaram a expressão “mais ou menos” como resposta, porém, a maioria afirmou que gosta das aulas porque podem conhecer novas palavras e podem aprender a interpretar melhor. Outros alunos afirmaram que não gostam da aula, pois não se sentem participativos.

Figura 3 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 14 do questionário perfil do leitor.

14-Você gosta das aulas de literatura? Justifique sua resposta.

sim, pois gosto de aprender novas palavras e também  
imaginar o que acontece nos histórias.

Figura 4 - Resposta do aluno B referente à pergunta nº 14 do questionário perfil do leitor.

14-Você gosta das aulas de literatura? Justifique sua resposta.

Muito, pois ensino, muito, é muito bom  
pelo imaginação.

Figura 5 – Resposta do aluno C referente à pergunta nº 14 do questionário perfil do leitor.

14-Você gosta das aulas de literatura? Justifique sua resposta.

não, pois não temos muita  
participação

Para finalizar a primeira parte do questionário, pedi aos alunos que escrevessem sugestões que pudessem contribuir para uma boa aula de literatura. Visita à biblioteca foi a sugestão mais mencionada pela classe, seguida de outras sugestões, como dramatização, socialização e discussão sobre as leituras realizadas e leitura em ambiente silencioso.

Figura 6 – Resposta do aluno A referente a pergunta nº 15 do questionário perfil do leitor

15- Como seria uma boa aula de literatura?

Seria bom se formas ir na biblioteca e  
ler todo mundo junto

Figura 7 - Resposta do aluno B referente a pergunta nº 15 do questionário perfil do leitor

15- Como seria uma boa aula de literatura?

Em um lugar bem calmo, onde o único barulho que ouvíssemos fosse o das páginas. ♥

Figura 8 – Resposta do aluno C referente a pergunta nº 15 do questionário perfil do leitor

15- Como seria uma boa aula de literatura?

Seria bom se a aula tivesse interpretações de personagens (tipo um teatro, mais somente com os alunos de sala).

Apesar de a metade da classe afirmar que ler é muito bom, os dados da primeira parte do questionário revelam que durante os momentos livres dos estudantes não é o livro que está presente, e sim o celular ou computador. Outros dados preocupantes são: o pouco incentivo concedido pela família e a baixíssima frequência à biblioteca escolar. Assim, torna-se necessário que a escola promova trabalhos que conscientizem tanto os pais e responsáveis, quanto os filhos acerca da importância da leitura para a formação de cidadãos críticos e competentes.

Ao responderem como o texto é trabalhado na sala de aula, a impressão que tive é que na maioria das vezes, as atividades são aplicadas como confirmação de leitura, havendo pouquíssima discussão e prática de produção textual, o que talvez justifique a resposta dos alunos que afirmaram não se sentirem participativos nas aulas de literatura.

Acredito que os dados acima reforçam o papel da escola na formação de leitores. Assim, cumpre ao professor proporcionar momentos em que a leitura seja praticada de maneira significativa, com objetivos definidos que possam despertar o gosto pela leitura, favorecer o desenvolvimento das habilidades leitoras e conceder voz aos nossos alunos.

Após o término da primeira parte do questionário, expliquei aos estudantes que leríamos o texto “O homem trocado” em voz alta e que eles responderiam as questões sobre o texto individualmente, sem interferência da professora-aplicadora ou de qualquer colega.

Antes de lermos o texto, pedi aos alunos que respondessem a questão nº 16. A questão explorava a imaginação da história a partir do título. Muitos alunos responderam que o título referia-se a um homem que foi trocado na maternidade, alguns afirmaram que deveria se tratar de alguém que já sofreu muitos enganos na vida. Sendo assim, ao lerem o texto, os alunos tiveram suas impressões confirmadas, o que gerou bastante alvoroço e empolgação na classe.

Dando continuidade ao questionário, perguntei aos alunos se alguém gostaria de ler o texto. Apenas quatro alunas se prontificaram, então, organizamos de modo que cada uma ficasse responsável pela fala de um personagem. Antes mesmo da seleção, uma aluna cedeu seu lugar e concordou em participar em uma nova oportunidade.

Durante a leitura pude notar algumas dificuldades em relação à pronúncia de algumas palavras, porém nenhuma que pudesse indicar qualquer defasagem. Recorrentes deslizes foram notados durante a leitura dos verbos no pretérito mais-que-perfeito, como “enganara”, “conseguiu”, “conhecera” e “tivera”, confundindo-os com o futuro do indicativo.

Como o intuito era o de realizar uma sondagem, solicitei à classe que lesse as questões com bastante atenção e se necessário lesse o texto novamente, pois neste momento eu iria auxiliá-los apenas nas dificuldades em relação à compreensão dos enunciados.

Quando questionados acerca do ambiente em que o homem se encontra quando os fatos são apresentados ao leitor, apenas um aluno pareceu não ter compreendido a pergunta, os demais alunos responderam que o “homem trocado” estava na sala de recuperação de um hospital.

Em seguida, solicitei aos alunos que lessem o trecho abaixo:

“A enfermeira parou de sorrir.  
\_ Apendicite? \_ perguntou, hesitante.  
\_ É, a operação era para tirar o apêndice.  
\_ Não era para trocar de sexo?”

Então, perguntei-lhes qual seria o motivo de tamanha surpresa demonstrada pela enfermeira; dezoito alunos apontaram o erro médico como resposta e dois não souberam responder.

Sobre o tom da crônica, 80 % afirmaram ser humorístico, 15% crítico e 5% lírico. Tal justificativa pode ser confirmada quando é pedido que os estudantes escolham um trecho

engraçado. O fragmento mais citado como o que mais lhes chamaram a atenção foi quando a enfermeira avisa ao paciente que a cirurgia de troca de sexo foi realizada com sucesso.

Explorando os elementos que compõem a narrativa, todos os alunos afirmaram que o conflito se referia aos vários enganos que o homem havia sofrido ao longo da vida, alguns ressaltaram que o maior conflito era o próprio erro cirúrgico.

Em relação ao foco narrativo, apenas um aluno respondeu corretamente e afirmou que se tratava de um narrador-observador. Os outros dezenove alunos afirmaram que o narrador também participava da história como personagem.

Quando indagados acerca do tipo de discurso que prevalecia no texto “O homem trocado”, a maioria disse que o discurso direto era o mais recorrente e como justificativa apontaram a presença dos sinais de pontuação, como o travessão e os dois pontos indicando se tratar de um diálogo, assim caracterizando o discurso direto. Apesar de não ser o mais citado, os alunos reconheceram o discurso indireto quando o narrador, na terceira pessoa, apresenta os fatos.

Figura 9 – Resposta do aluno A referente as pergunta nº 23 e nº 24 do questionário perfil do leitor.

23- Que tipo de discurso prevalece neste texto?

a- discurso direto      b- discurso indireto

24- Como você chegou à resposta da questão acima? Quais as características deste tipo de discurso?

Os travessões e os parágrafos, embora tenha  
os 2 tipos; tem mais objetos do que  
unidades.

Finalizando a discussão sobre a crônica, mas ainda sem explicar as características deste gênero, perguntei aos alunos se realmente o texto correspondeu às impressões que eles criaram. Apenas dois alunos apresentaram respostas negativas e um deles justificou que imaginava se tratar de um triângulo amoroso. Vejamos:

Figura 10 – Resposta do aluno A referente a pergunta nº 25 do questionário perfil do leitor.

25- Suas impressões iniciais acerca da crônica estavam corretas? O título correspondeu a suas expectativas?

Não, eu imaginei um homem, mas que  
 uma mulher se apaixonou por um e depois  
 pelo outro, e o primeiro se revertera a mulher

o homem  
 trocou

A realização destas atividades mostrou que a maior parte dos alunos não gosta de ler ou tem vergonha de realizar este ato perante aos colegas e professor. Durante a leitura em voz alta, quando alguns tiveram dificuldades de pronunciar certas palavras, percebi que eles ficavam retraídos, sendo necessário que eu os estimulasse a continuar.

Os estudantes também demonstram algumas dificuldades em identificar os elementos que constituem a narrativa. Muitos alunos não sabiam identificar o foco narrativo, nem diferenciar os tipos de narradores e tipos de discursos. Outros até questionaram a diferença entre autor e narrador. Assim, a segunda parte do questionário foi decisiva para que eu pensasse a maneira como elaborar a sequência didática.

Para encerrar o questionário, pedi aos que continuassem a história a partir da saída do “homem trocado”, do hospital. Ressalto que neste momento a maioria não quis ler e até pediram que eu também não lesse o texto deles para a turma. Algumas produções seguiram a mesma linha do autor e apresentaram novos enganos na vida do personagem. Outras produções apresentaram a reversão da cirurgia como desfecho da história, houve ainda aqueles que retrataram um homem conformado com a nova vida e aceitando o novo sexo. Vejamos:

Figura 11- Produção do aluno A.

26- Pense: o que você gostaria que acontecesse com o homem trocado após a saída do hospital?  
Agora, escreva um novo desfecho para este texto.

- Não!  
- E então ele revoltado pediu para que os seus se desfizem os quanto antes.  
- Me desculpe Senhor! - disse a enfermeira  
Então eles desfizeram o erro e ele foi muito assustado para sua vida. Pode mesmo se dizer que sua vida é cheia de enganos não é mesmo?

Figura 12 – Produção do aluno B

26- Pense: o que você gostaria que acontecesse com o homem trocado após a saída do hospital?  
Agora, escreva um novo desfecho para este texto.

Na verdade ele sempre quis fazer de certo, saído do hospital feliz, vai trabalhar em uma loja como obrigatório, foi muito sucesso, ficou milionário, e resolve um para New York.

Dentro do avião desce que na verdade estava indo para a África. Se enganaram na aeroporto!

Quando na África, estava um belo gato enorme, foi de ele; e foi engulido! Se enganou em uma letra.

Figura 13 – Produção do aluno C

O Impressionismo nasceu no século XIX com ele e  
 ele disse que foi um tempo, ele não foi  
 esse de novo ele no século XIX com  
 ele, ele disse que nasceu de novo de  
 novo mesmo ele não é só de um ano  
 ele nasceu e morreu  
 — Não não é não disse que inteiro inteiro  
 não?  
 — É porque disse o Impressionismo, ele queria  
 mostrar  
 — É porque? O que que ele fez? como ele  
 nasceu assim?  
 — A Impressionismo nasceu não que ele  
 fez assim assim?  
 — Disse assim que nasceu  
 — Em todo mesmo ele  
 A Impressionismo nasceu o nascimento e ele  
 com o tempo e ele fez. para o tempo inteiro

## 6.2 APLICAÇÃO E RELATO DA SEQUÊNCIA BÁSICA

No segundo encontro com os vinte alunos do oitavo ano, iniciamos o primeiro módulo da sequência didática, constituído pelas etapas de *motivação*, *introdução*, *leitura* e *interpretação*, como propõe Rildo Cosson. O primeiro módulo foi planejado para ser ministrado em sete aulas.

### 6.2.1 Primeiro módulo

Primeiramente, ressaltai aos alunos a intenção do meu trabalho e disse que durante um ou dois meses iríamos realizar diversas atividades, pois dependendo da necessidade da professora titular, não poderia executar as atividades em duas aulas semanais conforme combinado com a direção escolar.

### 6.2.1.1 A motivação

Então, iniciei a primeira fase, *a motivação*, projetando a imagem de vários adolescentes, uniformizados, se abraçando. Questionei à classe o que a imagem transmitia-lhes. Quase todos responderam que a fotografia retratava a amizade, mais precisamente a união entre amigos de uma mesma escola. Outras respostas, como carinho, amor ao próximo, também foram apontadas.

Em seguida, discutimos sobre o hábito que muitos adolescentes têm de ficar na porta de escolas. No entanto, nesta classe, apenas três estudantes disseram que gostam de acompanhar a entrada e a saída dos colegas do contraturno para ver as meninas bonitas. Os alunos que não têm este costume justificaram que isto pode ser perigoso, pois devido à aglomeração pode haver assaltos, tráfico de drogas e até mesmo acidentes.

Continuamos a primeira aula falando sobre os principais assuntos presentes nas rodas de amigos. Quase todos relataram que falam sobre namoros, mas que também falam sobre o futuro, principalmente, a escolha da profissão. Então, pedi que escrevessem em um cartaz, fixado na lousa, a profissão que eles pretendem exercer futuramente. As profissões mais citadas foram: professora, jogador de futebol, engenheiro, médica e recepcionista. Quando pedi que justificassem a escolha, todos afirmaram que haviam se inspirado em alguém da mesma profissão. Alguns alunos citaram nomes de jogadores famosos; outros citaram nomes de professores que contribuíram de alguma forma para o desenvolvimento deles.

Ao finalizar a etapa de motivação, solicitei aos alunos que redigissem um parágrafo sobre as observações que fazem do trajeto de suas casas até a escola. Quase todos escreveram que costumam observar o comportamento das pessoas, alguns afirmaram que costumam observar os animais brincando na rua, dentre outras. Como faltavam poucos minutos para o término da aula, apenas cinco alunos leram suas observações. Muitos pediram para não ler suas produções em voz alta. Alguns alunos revelaram uma observação mais sensível do que as apresentadas pelos demais colegas. Dentre elas destaco as seguintes: “bom, eu vi uma mãe cuidando do seu filho, e o que me chamou a atenção foi o amor que a mãe tem com o filho dela.”

Figura 14 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 5 acerca das discussões realizadas na etapa de motivação.

5 - Escreva 1 parágrafo sobre o seu projeto até o escobo. O que vai vir? O que  
 lhe chamou a atenção  
 Como eu não do lado eu lhe pareo o rei e umo coisa me chamou  
 atenção. O seu tau mais bonito pareel que ele seria pau mim

### 6.2.1.2 A introdução

Na aula seguinte, iniciei a *etapa de introdução* questionando os estudantes se eles já haviam lido alguma obra do escritor Affonso Romano de Sant' Anna. Todas as respostas foram negativas. Então, projetei uma imagem do escritor, destaquei oralmente algumas obras dele e entreguei um texto com maiores explicações acerca da biografia de Sant' Anna. Quando uma aluna leu o texto, outra colega disse que já havia lido um livro da esposa do escritor, mas não sabia que eles eram casados. Alguns alunos fizeram questão de dizer que pelo nome Affonso, eles imaginaram se tratar de um homem mais velho mesmo e, que a imagem comprovou que eles estavam corretos.

Continuei questionando aos alunos se eles já haviam lido um texto chamado “Porta de colégio”. Mais uma vez as respostas foram negativas. Pelo menos por meio desta obra, realmente foi comprovado que a classe não conhecia Affonso Romano de Sant' Anna. Pedi a eles que imaginassem qual assunto poderia ser abordado pelo texto e, todos disseram que deveria se tratar de aglomerações de adolescentes na porta de alguma escola.

Como na escola em que a sequência foi desenvolvida não havia um exemplar para cada aluno, projetei a imagem da capa e pedi que eles falassem sobre as impressões que tiveram ao ver aquela imagem.

Figura 15- Capa do livro *Porta de Colégio*

Fonte: *Porta de Colégio e Outras Crônicas*, 2001.

Ao observar a projeção, a maioria dos estudantes fez referência à primeira imagem exibida na etapa de motivação e, afirmou que a figura se tratava de um grupo de amigos que estudavam na mesma escola. Alguns alunos disseram que a imagem parecia antiga, outro aluno completou dizendo que a capa retratava as diferenças, que apesar de amigos terem algo em comum, nós não somos iguais.

Após ouvir a turma, entreguei meu livro aos alunos para que pudessem observá-lo melhor. No entanto, dois alunos nem tiveram a curiosidade de abri-lo, passando rapidamente para o próximo colega. Finalizei a aula explicando que no próximo encontro faríamos a leitura e a discussão do texto “Porta de Colégio”, de Affonso Romano de Sant’Anna. Nesse momento uma aluna veio me perguntar se após o término do trabalho eu emprestaria o livro para ela. Diante da resposta positiva, ela afirmou que iria cuidar bem dele.

### 6.2.1.3 A leitura

No terceiro encontro iniciamos *etapa de leitura*, todos os alunos receberam uma cópia da crônica “Porta de Colégio”, em seguida, li o texto em voz alta para que a classe pudesse acompanhar. Ao término da leitura, perguntei se os alunos gostaram da crônica. A maioria disse que sim; alguns ressaltaram que o narrador parecia pessimista em relação ao futuro dos jovens, por isso não gostaram.

Após ouvi-los, apresentei a proposta de atividades e começamos analisar quais fatos poderiam ter motivado o escritor a redigir esta crônica. Grande parte dos alunos disse que o escritor se sentiu preocupado com o futuro dos adolescentes que sempre estavam reunidos na porta da escola. A partir das colocações dos aprendizes, completei explicando que a observação de simples fatos do cotidiano pode ser inspiração para a composição de grandes crônicas. Também entreguei um texto de apoio para cada aluno, li e expliquei as características do gênero crônica a eles e, destaquei alguns dos elementos que compõem a narrativa, como tipos de narradores, tipos de discursos, caracterização do tempo e do ambiente, clímax e desfecho.

#### 6.2.1.4 A interpretação

Em seguida, iniciei a *etapa de interpretação*, os alunos receberam um questionário com questões que contemplavam justamente os elementos da narrativa explicados anteriormente. Muitos alunos tiveram dificuldades em respondê-las, principalmente a que se referia ao tempo. Vejamos o recorte abaixo:

Figura 16 – Respostas do aluno A referente às perguntas nº 1,2 e 3 da etapa de interpretação do texto *Porta de Colégio*.

1- Qual acontecimento deu origem a esta crônica? Geralmente este fato é considerado importante? Comente.

O autor passou pela porta da escola e viu um aluno não muito normal de lá. Não tem nome sem grande importância.

2- Em que espaço acontece estes fatos? Como este lugar é caracterizado?

Uma porta da escola; a porta da própria vida.

3- É possível saber qual é o tempo da duração da observação destes fatos?

Não.

A maioria conseguiu observar que os personagens foram individualizados por meio das características físicas mencionadas pelo narrador. Uma aluna ainda ressaltou oralmente que estes adolescentes eram desconhecidos, pois estes jovens não foram identificados pelos nomes.

Imagem 17 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 4 da etapa de interpretação do texto *Porta de Colégio*.

4- Quem são os personagens do texto? Como eles são individualizados pelo narrador?

São os adolescentes e são individualizados pelos caracteres que o narrador descreve.

Imagem 18 – Resposta do aluno B referente à pergunta nº 4 da etapa de interpretação do texto *Porta de Colégio*.

4- Quem são os personagens do texto? Como eles são individualizados pelo narrador?

São alunos da escola. Relas  
características físicas como cabelos  
diferentes cor da pele etc.

Quando a turma foi questionada se o narrador estava próximo ou distante dos personagens, grande parte respondeu que parecia que estava distante. Uma aluna justificou sua resposta observando o uso dos pronomes demonstrativos e disse que há momentos em que o narrador não parece tão distante, principalmente quando ele emprega o pronome demonstrativo “ali”. Outro aluno completou dizendo que teve a impressão de que o narrador estivesse escondido para observar melhor os acontecimentos, pois a presença de um adulto poderia mudar as atitudes dos jovens que estavam na porta da escola.

Ao analisarem o trecho “Pudesse passava a mão nos seus cabelos e contava-lhes as últimas estórias da carochinha antes que o lobo os assaltasse na esquina”, os alunos se mostraram bastante críticos. Alguns responderam que por meio deste trecho o narrador demonstra bastante preocupação com o grupo de jovens e, que apesar de todos desconhecerem as histórias da carochinha, todos falaram que o lobo fazia alusão ao personagem de Chapeuzinho Vermelho ou da história dos Três Porquinhos. Questionados sobre quem poderia ser este lobo na crônica, a maioria dos alunos afirmou que se tratava do próprio mundo ou dos perigos que todos corremos, que poderia ser um assaltante ou até mesmo uma fase difícil da vida.

Figura 19 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 8 da etapa de interpretação do texto *Porta de Colégio*.

8- Leia o trecho abaixo:

“Pudesse passava a mão nos seus cabelos e contava-lhes as últimas estórias da carochinha antes que o lobo feroz os assaltasse na esquina”.

a) O que o narrador demonstra com esta fala?

preocupação com todos os males da vida

b) Neste trecho percebemos a intertextualidade com outra estória? Qual?

Chapeuzinho Vermelho

c) Quem seria o lobo mencionado pelo narrador?

Um ladrão

d) Você já leu alguma estória da Carochinha? Já ouviu esta expressão? Do que se trata?

Sim, eu nunca ouvi a estória da Carochinha

Imagem 20 – Resposta do aluno B referente à pergunta nº 8 da etapa de interpretação do texto *Porta de Colégio*.

8- Leia o trecho abaixo:

“Pudesse passava a mão nos seus cabelos e contava-lhes as últimas estórias da carochinha antes que o lobo feroz os assaltasse na esquina”.

a) O que o narrador demonstra com esta fala?

*Qua a vida, i qual e que se preocupa com o futuro da nossa sociedade jorem*

b) Neste trecho percebemos a intertextualidade com outra estória? Qual?

*Sim a vida real*

c) Quem seria o lobo mencionado pelo narrador?

*Jesus as proprias pessoas*

d) Você já leu alguma estória da Carochinha? Já ouviu esta expressão? Do que se trata?

*Sim, sim, são histórias inventadas para lembrar alguém de algo*

Indagados sobre a finalidade do texto “Porta de colégio”, muitos alunos ficaram pensativos, alguns afirmaram que esta crônica tem como objetivo fazer com que o leitor jovem reflita sobre o futuro deles mesmos. Finalizando a aplicação do primeiro módulo da sequência didática, conversamos um pouco sobre a fase que os alunos, do oitavo ano estão vivendo; muitos deles relataram que é uma fase de muitas responsabilidades; outros afirmaram que estão passando por muitos conflitos, mas que não é uma fase totalmente ruim. Vejamos as respostas abaixo:

Figura 21 – Respostas do aluno A referente às perguntas nº 9 e nº 10 da etapa de interpretação do texto *Porta de Colégio*.

9- Para você, qual é a finalidade da crônica *Porta de Colégio*?

refletir como vai ser o nosso futuro

---



---

10- Como você descreveria a fase (adolescência) que está vivendo?

Muita responsabilidade

---



---

Figura 22 – Respostas do aluno B referente às perguntas nº 9 e nº 10 da etapa de interpretação do texto *Porta de Colégio*.

9- Para você, qual é a finalidade da crônica *Porta de Colégio*?

Fazer o público refletir do futuro

---



---

10- Como você descreveria a fase (adolescência) que está vivendo?

Complicada cheia de hormônio

---



---

A partir dessa conversa e por ser mencionada na crônica “Porta de Colégio”, perguntei aos alunos se eles já haviam lido alguma obra de Clarice Lispector. Diante da resposta negativa, decidi que na próxima aula levaria uma crônica desta autora.

### 6.2.2 Segundo módulo

Para iniciarmos o segundo módulo da sequência, constituído pelas *etapas de introdução, leitura e interpretação*, no quarto encontro levei a crônica “A descoberta do

mundo”, pois imaginei que muitos alunos poderiam se identificar com a história pelo fato de retratar as dúvidas e angústias próprias dos adolescentes.

#### *6.2.2.1 A introdução*

Ao iniciar a aula, projetei a imagem da capa do livro “A descoberta do mundo” ao lado de uma fotografia da escritora Clarice Lispector. Em seguida, perguntei a classe se alguém conhecia aquela obra e, novamente obtive uma resposta negativa. Então, aproveitei para falar um pouco sobre a vida e destacar algumas obras de Clarice.

#### *6.2.2.2 A leitura*

Como o texto “A descoberta do mundo” é relativamente extenso, entreguei uma cópia para que cada aluno pudesse acompanhar minha leitura e explicações. Antes mesmo da metade do texto, uma aluna pediu para continuar a leitura e assim organizamos a leitura de modo que cada parágrafo fosse lido por um aluno. Durante este processo, pude perceber por meio das expressões fisionômicas que os alunos estavam gostando do texto, alguns chegavam a falar baixinho que parecia história de vida deles, outros se mostraram tímidos e envergonhados.

Logo depois da leitura, abri espaço para a discussão acerca do texto. Uma aluna relatou que a todo o momento imaginava uma velhinha contando esta história para uma roda de adolescentes. Outra aluna confessou ter se identificado com a personagem, pois não consegue demonstrar como realmente ela é ou como se sente. Antes mesmo que terminasse sua fala, um colega a interpelou dizendo que não havia nenhum motivo para a personagem se sentir escandalizada. Então, resaltei que o contexto em que a crônica foi redigida não era o mesmo que vivemos. Muitos alunos ainda observaram que poucos pais instruem seus filhos a respeito das questões sexuais, porém a escola realiza este papel.

#### *6.2.2.3 A interpretação*

Após a discussão, propus a turma que respondesse a um questionário composto por dez questões acerca do texto. Após responderem por escrito, organizamos a sala em semicírculo para socializarmos as respostas. Este momento foi bastante enriquecedor, pois os alunos que no início demonstravam-se apáticos ou retraídos tiveram a iniciativa de expor suas opiniões, empregando argumentos convincentes ao apresentar suas respostas.

A primeira questão teve como objetivo explorar o título da crônica. Para os alunos a expressão “descobrir o mundo” referia-se ao ato de viver novas experiências, de conhecer a si mesmo, de encarar as fases boas e as ruins da vida, de aprender sobre o comportamento humano. Houve alunos que interpretaram a expressão literalmente e afirmaram que conhecer o mundo seria viajar por todos os países.

Figura 23 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 1 da etapa de interpretação do texto *A descoberta do mundo*.

1- O título do texto sugere algumas interpretações. Em sua opinião, o que seria descobrir o mundo? seria aprender como os seres humanos agem, o que pensam e como se sentem diante de certos desafios

Figura 24 – Resposta do aluno B referente à pergunta nº 1 da etapa de interpretação do texto *A descoberta do mundo*.

1- O título do texto sugere algumas interpretações. Em sua opinião, o que seria descobrir o mundo? seria aprender como os seres humanos agem.

Figura 25 – Resposta do aluno C referente à pergunta nº 1 da etapa de interpretação do texto *A descoberta do mundo*.

1- O título do texto sugere algumas interpretações. Em sua opinião, o que seria descobrir o mundo? seria muito legal eu conhecer o mundo via conhecer várias pessoas.

Sobre a segunda questão, quatorze alunos afirmaram que já precisaram fingir para conseguir algo, no entanto, apesar de ter atingido os objetivos, muitos estudantes se mostraram arrependidos por enganar alguém do convívio deles.

Figura 26 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 2 da etapa de interpretação do texto *A descoberta do mundo*.

2- Em algum momento da sua vida você já precisou fingir para conseguir determinado objetivo? Como foi esta experiência? Sim, experiência horrível,  
pois eu consegui, mas não sei eu.

Figura 27 – Resposta do aluno B referente à pergunta nº 2 da etapa de interpretação do texto *A descoberta do mundo*.

2- Em algum momento da sua vida você já precisou fingir para conseguir determinado objetivo? Como foi esta experiência? Sim, foi mais ruim porque  
fingi a mesma coisa depois mentir.  
Ruim

Ao abordar os elementos que constituem a narrativa, diferentemente da atividade sobre o texto “Porta de Colégio”, muitos alunos afirmaram corretamente que o narrador também participa dos acontecimentos apresentados pela crônica “A descoberta do mundo”. Alguns alunos ainda explicaram que o texto é narrado na primeira pessoa do singular o que garante a participação do narrador na história.

Figura 28 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 3 da etapa de interpretação do texto *A descoberta do mundo*.

3- No texto *A descoberta do mundo*, o narrador participa ou apenas observa os acontecimentos? Qual o efeito de sentido este recurso gerou no texto lido?  
Pois ele participou. Ele é o protagonista principal. de  
maior entendimento.

Figura 29 – Resposta do aluno B referente à pergunta nº 3 da etapa de interpretação do texto *A descoberta do mundo*.

3- No texto *A descoberta do mundo*, o narrador participa ou apenas observa os acontecimentos? Qual o efeito de sentido este recurso gerou no texto lido?

Ele participa porque no esse texto  
foi a história do mundo de uma  
menina.

Figura 30 – Resposta do aluno C referente à pergunta nº 3 da etapa de interpretação do texto *A descoberta do mundo*.

3- No texto *A descoberta do mundo*, o narrador participa ou apenas observa os acontecimentos? Qual o efeito de sentido este recurso gerou no texto lido?

Participa, sentido de seriedade, ver  
que não é apenas contado, a pessoa  
vive.

Quanto ao conflito, a classe identificou rapidamente algumas situações consideradas difíceis, como o medo do desconhecido, o receio de confessar às amigas que não sabia de muitas coisas em relação ao mundo adulto e o escândalo ao saber como o homem e a mulher se une.

Mesmo sem citar nome do personagem, os alunos rapidamente perceberam que se tratava de uma mulher. Um aluno até mesmo brincou dizendo que o tipo de “frescura” retratado no texto só poderia ser manifestado por personagem feminino. Como justificativa da questão, os alunos citaram algumas passagens que evidenciam a marca feminina, como “Eu me sentia pronta, então.”, “E eu queria poder usar a delicadeza que também tenho em mim, ao lado da grossura da camponesa que é o que me salva”, “Porque eu sempre soube coisas que nem eu mesma sei que sei”, “Já então eu me transformara numa mocinha alta, pensativa, rebelde, tudo misturado e bastante selvageria e muita timidez.”.

Figura 31– Resposta do aluno A referente à pergunta nº 4 da etapa de interpretação do texto *A descoberta do mundo*.

4- É possível saber se a personagem principal é um homem ou uma mulher? Que trecho isto fica evidente? Sim. “Já então eu me transformara numa mocinha alta, pensativa, rebelde [...]”

Figura 32 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 4 da etapa de interpretação do texto *A descoberta do mundo*.

4- É possível saber se a personagem principal é um homem ou uma mulher? Que trecho isto fica evidente? Mulher! "Eu me sentia pronta, então."

Quando questionados acerca da percepção das reações demonstradas pela personagem ao “desvendar o mundo”, os estudantes citaram várias sensações, como o medo do desconhecido, a o espanto, a perplexidade, a indignação, a vergonha, a insegurança e, por final, a felicidade.

Imagem 33 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 5 da etapa de interpretação do texto *A descoberta do mundo*.

5- Como este personagem se sente ao desvendar um mundo desconhecido?

Terce um misto de sentimentos, tais como terror, indignação, perplexidade e incôncnia mortalmente ferida

Figura 34 – Resposta do aluno B referente à pergunta nº 5 da etapa de interpretação do texto *A descoberta do mundo*.

5- Como este personagem se sente ao desvendar um mundo desconhecido?

Se sente estranho, como se fosse algo que lhe machucasse.

Figura 35 – Resposta do aluno C referente à pergunta nº 5 da etapa de interpretação do texto *A descoberta do mundo*.

5- Como este personagem se sente ao desvendar um mundo desconhecido?

porce mulher ela se sente contrariada por se falar de tudo que ela sabe

Ao continuar a atividade, perguntei aos alunos quais sensações eles tiveram ao ler o texto e, rapidamente alguns afirmaram que se sentiram tristes e comovidos pela adolescente,

outros relataram que se sentiram esclarecidos, pois o texto explicou algo que não havia sido dito a eles, uma aluna ainda afirmou ter percebido uma demonstração de carinho na composição de Clarice.

Figura 36 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 9 da etapa de interpretação do texto *A descoberta do mundo*.

9- Ao ler somos tocados por diversas sensações. O que você sentiu ao ler este texto?

enti como se algo fosse explicado para mim, dessa e uma situação bem comum entre adolescentes, embora eu nunca tenha me sentido assim, eu compreendi a importância dele.

Figura 37 – Resposta do aluno B referente à pergunta nº 9 da etapa de interpretação do texto *A descoberta do mundo*.

9- Ao ler somos tocados por diversas sensações. O que você sentiu ao ler este texto?

me senti esclarecido, como se estivesse falando de algo novo; surpresa.

Figura 38 – Resposta do aluno C referente à pergunta nº 9 da etapa de interpretação do texto *A descoberta do mundo*.

9- Ao ler somos tocados por diversas sensações. O que você sentiu ao ler este texto?

Senti como porque esse texto é bastante curioso.

Finalizando a atividade pedi que cada um lesse o trecho que mais gostou da crônica e justificasse a sua escolha. Os trechos mais citados referiam-se aos mistérios da vida. Fiquei bastante surpresa, pois os alunos se mostraram bastante sensibilizados ao escolher as passagens da crônica.

Figura 39 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 10 da etapa de interpretação do texto *A descoberta do mundo*.

10- Qual o trecho da crônica você mais gostou?

"Porque é mais surpreendente é que, mesmo depois de saber de tudo, o mistério continua intacto."

Figura 40 – Resposta do aluno B referente à pergunta nº 10 da etapa de interpretação do texto *A descoberta do mundo*.

10- Qual o trecho da crônica você mais gostou?

"Porque é mais surpreendente é que, mesmo depois de saber de tudo, o mistério continua intacto. Embora eu saiba que de uma planta brota uma flor, continuo surpreendida com os caminhos secretos da natureza."

Figura 41 – Resposta do aluno C referente à pergunta nº 10 da etapa de interpretação do texto *A descoberta do mundo*.

10- Qual o trecho da crônica você mais gostou?

Depois, com o decorrer de mais tempo, um vez de uma sentinela desarmada pelo medo como uma mulher e um homem umem, possui a visão desse medo de uma grande perfeição. É também de grande delicadeza.

### 6.2.3 Produção final

Após a socialização, pedi aos alunos que fossem, um a um, até a lousa e escrevessem um assunto que eles gostam de ler e conversar. Os assuntos mais citados foram: amizade, esportes, carros, viagem, relacionamento, tecnologia e profissões. Para melhor organização agrupei os assuntos esportes e viagem em um único grupo, o do lazer. Em seguida, pedi que a classe votasse em apenas um e expliquei que desenvolveríamos um trabalho a partir da escolha deles. O lazer foi o assunto mais votado.

Em seguida, solicitei aos estudantes que delimitassem o assunto. Como a turma estava bastante envolvida na realização de um trabalho, da disciplina de história, acerca dos lugares turísticos da cidade, uma aluna sugeriu que fosse realizada uma pesquisa sobre como os uberabenses ocupam o tempo livre e quais lugares eles frequentam. Diante da aprovação da turma, solicitei aos estudantes que para o próximo encontro, todos deveriam levar uma reportagem ou notícia sobre o tema proposto.

Após uma semana, nos encontramos novamente. Apenas quatro alunos não levaram o material requisitado, estes alegaram que não tinham jornais ou revistas em casa. No entanto, na biblioteca havia vários para pesquisa e recorte. Para que todos se envolvessem com a atividade, pedi que eles prestassem a atenção na leitura dos colegas para participar das etapas seguintes.

Organizados em semicírculo, os alunos iniciaram a leitura, a maioria apresentaram textos atuais retirados da Internet. Alguns textos antigos foram lidos por alunos que pesquisaram em jornais disponíveis na biblioteca da instituição escolar.

Após a leitura e discussão dos dezesseis textos, expliquei aos alunos que eles deveriam escrever uma crônica a partir das reportagens lidas. Rapidamente, os alunos observaram que textos sobre os passeios pelas praças da cidade foram os mais presentes nas reportagens lidas.

Antes mesmo que eu direcionasse a produção textual, um aluno disse que iria escrever sobre um show que assistiu em uma praça da cidade (na Praça Concha Acústica). Por ser esta e outras um lugar que quase todos frequentam, logo, a turma iniciou uma discussão a respeito das praças que conhecem e inclusive sobre a do bairro que moram. Alguns estudantes relataram que sempre vão ao local para soltar pipas, jogar futebol, encontrar os colegas; outros comentaram que não frequentam este lugar por receio de usuários de drogas e traficantes.

Como percebi que a classe estava bastante envolvida com este simples assunto, sugeri aos estudantes que redigissem uma crônica a partir de um fato ou comportamento observado em uma praça da cidade. Com ajuda da classe, o tema “Do banco da praça” foi definido e aprovado pela maioria. No início da proposta houve bastantes reclamações e murmúrios, alguns alunos afirmaram que não conseguiriam produzir um texto adequado ao gênero solicitado e usaram as frases comuns a sala de aula, como “não sei escrever” para justificar a dificuldade.

Então, retomei rapidamente a explicação sobre o gênero crônica, expliquei também que todas as produções seriam organizadas em um livro e que este seria um presente para a

biblioteca da escola. Logo os alunos se mostraram bastante ansiosos para escrever, apenas dois continuaram reclamando de que não gostavam de escrever. No entanto, insisti bastante, elogiei, demonstrei que confiava na capacidade deles, e assim consegui com que todos participassem deste momento.

Todos os estudantes redigiram as produções em uma única aula. Faltando poucos minutos para o término da aula, quatro alunos pediram para ler os textos. Depois da leitura, recolhi todas e fiz apontamentos necessários para a melhoria dos textos, como adequação ao gênero e à linguagem, ortografia e pontuação. A maior dificuldade observada foi em relação ao gênero, pois muitos apenas relataram algum fato assemelhando a uma notícia.

No encontro seguinte, escolhi uma produção, pedi autorização ao aluno-autor e juntamente com os demais colegas tecemos alguns comentários acerca da produção textual selecionada, mostrei os pontos positivos e os negativos, até que alguns alunos começaram a dar opiniões que contribuíssem para o aperfeiçoamento do texto. Este momento foi muito significativo, pois consegui fazer com que a maioria dos alunos visualizasse suas próprias falhas. Alguns alunos observaram que o texto não havia emoção e que, portanto, parecia uma notícia, outros afirmaram que o texto parecia um diário.

Então, sugeri aos alunos que a partir dos meus apontamentos realizassem a reescrita das produções. Após recolher os novos textos, avisei à classe que na próxima aula iríamos digitá-los no laboratório de informática. Os alunos receberam o recado com muito entusiasmo, pois além de adorarem este local, grande parte tem acesso aos computadores somente na escola. Também pedi como atividade de casa que todos ilustrassem os textos, pois realizaríamos a escolha de um desenho para a capa e as demais ilustrações acompanhariam as respectivas produções.

Após a digitação das produções, voltamos para a sala de aula e organizamos todas as carteiras em semicírculo. Todos os alunos leram suas crônicas. Alguns alunos se emocionaram, alguns criticaram fazendo observações sobre os finais dos textos que apresentavam desfechos tristes ou infelizes. Terminamos a aula com muitos aplausos, todos pareciam contentes com este momento e demonstravam muita ansiedade para ver o livro da classe pronto.

Como faltava escolher o desenho para a capa e este processo seria bem rápido, voltei à escola após uma semana e utilizei a aula da professora-regente para que os alunos pudessem votar na melhor ilustração. Feito isso, combinei que eu levaria o livro no meu próximo e último encontro com a turma e todos nós levaríamos o livro para fazer parte das estantes da

biblioteca. Fiquei responsável pela montagem e impressão das produções, pois na escola este recurso é oferecido apenas para o professor-regente.

Vejamos três produções elaboradas pelos alunos do oitavo ano:

Figura 42 – Produção textual do aluno A

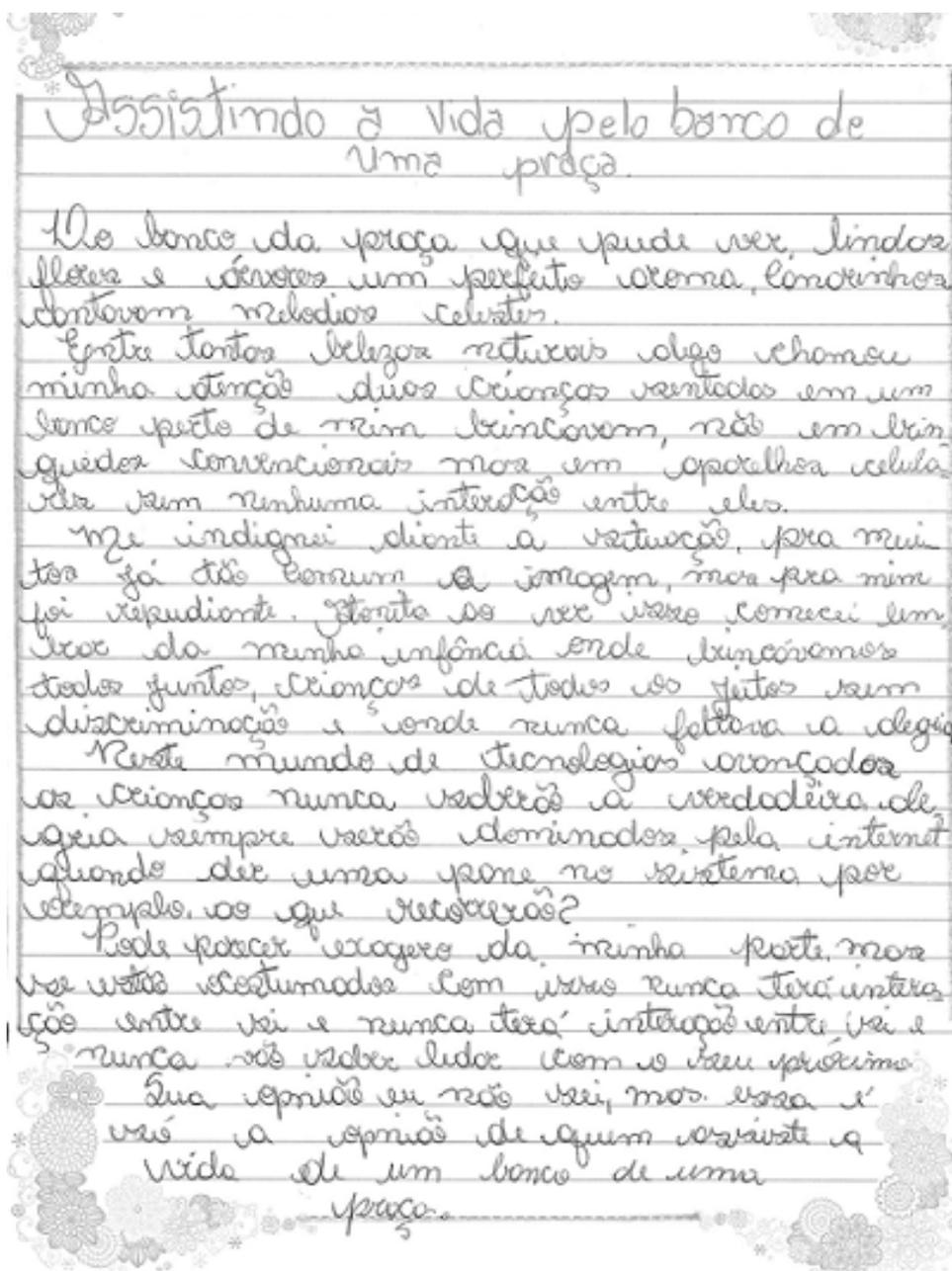


Figura 43 – Produção textual do aluno B.

## "Do banco da praia"

Um dia estava passando pela praia e olhei pro lado da praia, e avistei dois velhinhos sentados em um banco no meio dele. Os dois me chamaram atenção pelo jeito que eles conversavam e tratava um ao outro, um jeito diferente daqueles ali.

Parei, pensei e me perguntei, será que algum dia eu vou ficar do jeito deles? Será que algum dia eu vou ter um esposa assim? Ou que será que vou manter ainda a mão da esposa?

Acho que eu não vou ter uma esposa, não porque eu não quero, mas sim pelo meu jeito em teris que mudar muito coisas teria que abrir uma empresa, guarda que me aceitasse do jeito que eu sou por essas coisas eu acho que não vou ter a sorte dele e a sorte dela. Já encontrei alguém assim. A união deles parece que eles já nasceram um para o outro e não tem. E que esse dia, esse dia não é aquele prazo não passo de um dia e comen no visto deles e que ainda tem muito para viver.

É a vida assim. A gente nasce, cresce, trabalha e quando chega a velhice, uns vivem felizes e outros não tão felizes assim, afinal não sabe a como a gente quer.

Figura 44 – Produção textual do aluno C

Quem Robou o Boneco da Praça

Ontem à noite eu estava no Boneco da Praça vendo uma pessoa jogando bola, eu vi um casal lá no fundo da praça neste casal.

Eu fui jogar bola com os meus colegas. vindo da quadra eu percebi que um boneco tinha sumido do fundo, aquele boneco que o Pato estava usando nele. Eu visualizei um investigador esse caso, comecei a procurar pontos lá perto e ninguém se importava com boneco desaparecido.

No hora que eu estava procurando pista, lá na casa, e percebi uma coisa tinha alguns pontos no fundo, eu já imaginei uma casa, Jura que foi ele? Mas eu mudei minha opinião. Já pensei que era o vendedor, aí pensei o vendedor a bom de mais para isso e mudei de ideia novamente e pratei para próxima vítima.

Por crianças que estão brincando lá no meio da praça e fui conversar com eles e imaginei de novo, mas crianças não conseguem encontrar um boneco.

Então deixei para lá e fui para a outra vítima, o pai da criança eu tinha certeza que era eles que tinha roubado o boneco da praça. conversei e falei com ele a respeito disso, perguntei para mais ele era também amigo que eu pedi desculpa para ele e fui a procura do ladrão do boneco.

depois de verificar todo mundo da praça eu vi aquele casal de novo e fui falar com ele e falei do boneco eu percebi que ele está usando. Ele ficou em graça e foi um baco sem falar nada.

Resolvi ir aqui - las para ver a casa deles.

Depois de cinco minutos de caminhada nós chegamos na casa dele.

Eu abri dentro da casa não vi nada e fui no parquinho alho e veja o que eu achei: o boneco pensou em tomar a palmeira, mas primeiro quis conversar com ele e perguntei:

— por que vocês roubaram o boneco?

— Por que ele me lembrou os momentos que eu passei com minha filha nesse boneco até ela morrer.

Eu fiquei com tanta pena dele que me arrependi e fui embora triste.

Na manhã seguinte eu voltei à praça e vi o boneco no mesmo lugar. Ele desvaleram o boneco. Por quê? Na hora que eles apareceram eu fui falar com eles e perguntei por que eles desvaleram o boneco? Ele me disse que foi roubado o boneco a filha dele não quis gastar daquela atitude.

Agora elei e fui embora feliz da vida. E os dois ficaram na praça alheios para o céu.

A avaliação de cada etapa da SD foi processual, pois pude avaliar cada aluno de diversas maneiras, como a participação, o envolvimento, a oralidade e a produção escrita. No entanto, acredito que as produções finais são um dos indicativos de que meus objetivos foram satisfatoriamente alcançados, pois a maioria dos discentes demonstrou entendimento de um gênero específico para desenvolver o tema proposto.

### 6.3 APLICAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SD

Ao chegar para o último encontro, no qual os estudantes responderiam ao questionário de avaliação da SD, tive uma grande surpresa, eles haviam organizado uma despedida com direito a salgadinhos, refrigerantes e flores colhidas no trajeto que fazem de casa até a escola.

Mas antes da confraternização, a turma atendeu ao meu pedido. A fim de avaliar a aplicação da sequência didática, organizei o segundo questionário em duas partes. A primeira

composta por quatro questões fechadas e uma aberta sobre a aplicação da SD, a segunda, por nove questões abertas e duas fechadas acerca da leitura e compreensão do texto “Cobrança”, de Moacyr Scliar.

Os dados revelados pelas respostas dos alunos mostram resultados positivos acerca do desenvolvimento da SD.

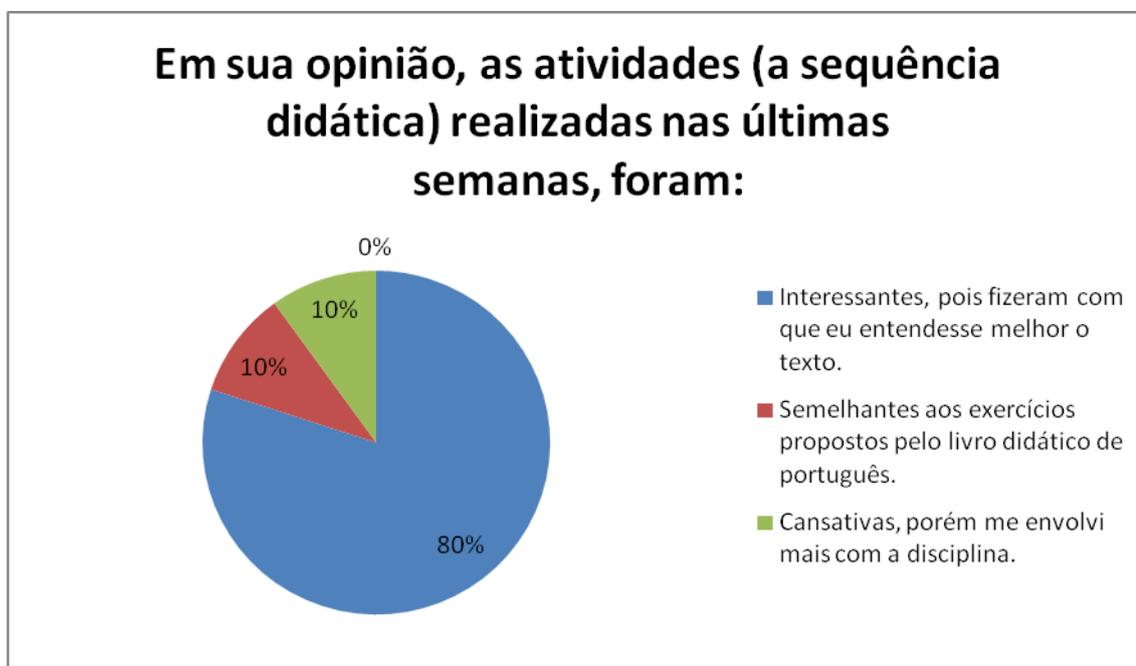
Gráfico 7 – Dados relativos às respostas da pergunta nº 1 do questionário de avaliação da SD.



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Podemos observar que 45% dos discentes afirmaram que o momento que eles mais gostaram foi quando aconteceram as discussões sobre os textos, 30% gostaram de escrever um novo texto e 25% preferiram responder as questões de compreensão e interpretação.

Gráfico 8 - Dados relativos às respostas da pergunta nº 2 do questionário de avaliação da SD

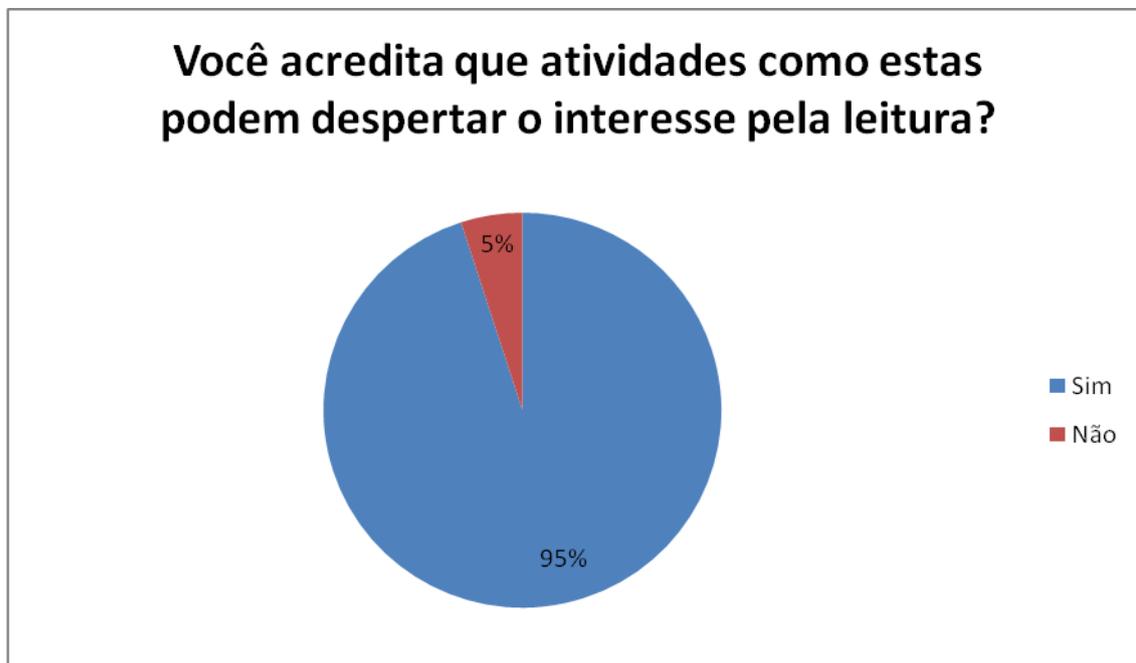


Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Sobre as atividades desenvolvidas com a turma, 80% dos alunos afirmaram que elas foram interessantes, pois puderam compreender melhor os textos. Dos 20% restante, 10% disseram que as atividades foram cansativas, mas que se envolveram com a disciplina e, 10% afirmaram que foram semelhantes aos exercícios propostos pelo LD.

Fiquei bastante satisfeita e realizada ao ver os resultados apontados pelo gráfico 9, pois este é um dos principais objetivos do meu trabalho, que contribuirá para o letramento literário e consequentemente para a formação de leitores.

Gráfico 9 - Dados relativos às respostas da pergunta nº 3 do questionário de avaliação da SD.

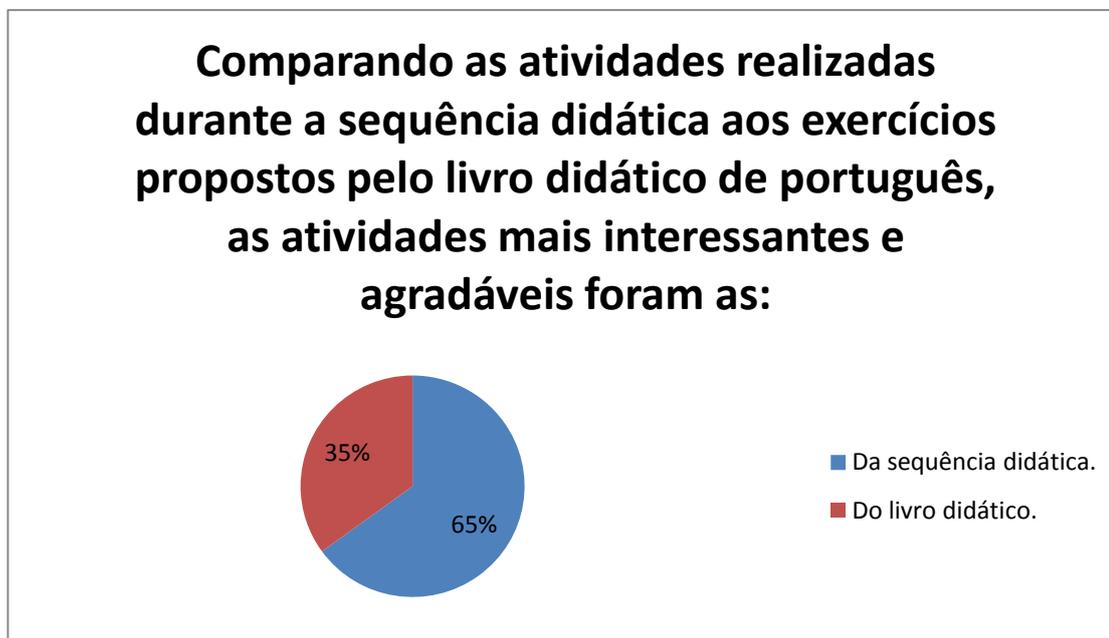


Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Quando questionados se as atividades da SD poderiam despertar o gosto pela leitura, 95% responderam sim e apenas 5% afirmaram que não.

O décimo gráfico revela a preferência dos alunos ao comparar as atividades propostas pelo livro didático com as apresentadas pela SD.

Gráfico 10 - Dados relativos às respostas da pergunta nº 4 do questionário de avaliação da SD.



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Ao comparar os exercícios propostos pela SD aos exercícios do LD, 65% dos alunos responderam que as atividades da sequência foram mais interessantes e agradáveis, enquanto 35% preferiram as do livro didático.

A questão seguinte solicitou que cada estudante citasse dois pontos positivos e dois negativos a respeito dos desdobramentos da SD. Os pontos negativos mais recorrentes foram: ler e escrever. Os pontos positivos foram os mais citados. Destacam-se algumas respostas:

Figura 45- Resposta do aluno A referente à pergunta nº 5 do questionário de avaliação da SD

5- Cite dois pontos positivos (o que você gostou) e dois pontos negativos (o que você não gostou) acerca da aplicação da sequência didática.

Positivo = ler, escrever

Negativo = escrever, ler

Figura 46 - Resposta do aluno B referente à pergunta nº 5 do questionário de avaliação da SD

5- Cite dois pontos positivos (o que você gostou) e dois pontos negativos (o que você não gostou) acerca da aplicação da sequência didática.

O que eu gostei foi de ver um vídeo de uma reportagem e de ler textos novos. De ruim não ficou nada, pois as aulas estão boas.

Figura 47 - Resposta do aluno C referente à pergunta nº 5 do questionário de avaliação da SD

5- Cite dois pontos positivos (o que você gostou) e dois pontos negativos (o que você não gostou) acerca da aplicação da sequência didática.

Gostei de tudo achei tudo interessante. Tenho nada que eu ache ruim.

Como se tratava de um questionário de avaliação, a segunda parte também foi realizada sem a minha interferência. Primeiramente, pedi à classe que lesse apenas o título e logo respondesse a questão nº 6 e, em seguida poderia continuar a leitura do texto “Cobrança” para responder as demais questões.

A partir da leitura do título, os alunos registraram suas expectativas e impressões acerca da crônica. A maioria imaginou que o texto se tratava de diversos tipos de cobrança, no entanto, menos de um marido cobrando a própria esposa.

Figura 48 - Resposta do aluno A referente à pergunta nº 6 do questionário de avaliação da SD

6- A partir da leitura do título, dá para imaginar o assunto do texto? O que o título sugere?

Bem, é que uma pessoa ~~está~~ comprou alguma coisa e não pagou.

Figura 49 - Resposta do aluno B referente à pergunta nº 6 do questionário de avaliação da SD

6- A partir da leitura do título, dá para imaginar o assunto do texto? O que o título sugere?

Eu imaginava que era uma cobrança de uma coisa.

Figura 50 - Resposta do aluno C referente à pergunta nº 6 do questionário de avaliação da SD

6- A partir da leitura do título, dá para imaginar o assunto do texto? O que o título sugere?

*Pelo título, eu acho que vai ser um jogo eletrônico de guerra.*

Acerca da percepção dos elementos que compõem a narrativa, houve uma significativa melhora em relação ao primeiro questionário. Todos os alunos identificaram corretamente os personagens, o conflito e descreveram adequadamente o ambiente em que se passa a história.

Figura 51 - Resposta do aluno A referente à pergunta nº 7 do questionário de avaliação da SD

7- É possível saber onde se passa a história? Como você chegou a esta conclusão?

*dentro de uma casa. Porque no texto fala num trechinho, que ele andava de um lado para o outro dentro da casa.*

Figura 52 - Resposta do aluno A referente à pergunta nº 8 do questionário de avaliação da SD

8- Quem são os personagens do texto?

*O marido e a esposa.*

Figura 53 – Respostas do aluno B referente às perguntas nº 7 e nº 8 do questionário de Avaliação da SD

7- É possível saber onde se passa a história? Como você chegou a esta conclusão?

*Sim, no texto, fala que o investigador estava voltando para casa.*

8- Quem são os personagens do texto?

*O investigador, que também era marido, e a esposa, que era mãe.*

Figura 54 – Respostas do aluno C referente às perguntas nº 7 e nº 8 do questionário de avaliação da SD

7- É possível saber onde se passa a história? Como você chegou a esta conclusão?

Sim, infrente um caso, Ele abriu o jornal e ali estava ele diante do caso caminhando de um lado para outro

8- Quem são os personagens do texto?

O cobrador, a esposa

Figura 55 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 11 do questionário de avaliação da SD

11- O texto apresenta alguma situação conflitante? Qual?

Sim, de a mulher não pagar ele, e ele ficar cobrando

Figura 56 – Resposta do aluno B referente à pergunta nº 11 do questionário de avaliação da SD

11- O texto apresenta alguma situação conflitante? Qual?

Sim, o marido estava brigando com a mulher, pois queria um filho que ele não pagava e ele estava cobrando.

Figura 57 – Resposta do aluno C referente à pergunta nº 11 do questionário de avaliação da SD

11- O texto apresenta alguma situação conflitante? Qual?

Sim, o marido estava brigando com a esposa

Por meio da leitura, os alunos também conseguiram perceber que o estado emocional do cobrador, pois a maioria observou que o personagem estava nervoso. Apenas quatro estudantes deram respostas diferentes, dois afirmaram que o homem estava calmo e dois disseram que ele parecia indiferente.

A classe também conseguiu identificar o fato motivador que possivelmente originou a crônica. As respostas mais recorrentes foram: a dívida de uma pessoa, a honestidade, muitas pessoas compram e não pagam, dentre outras.

Figura 58 – Respostas do aluno A referente às perguntas nº 9 e nº 10 do questionário de avaliação da SD

9- Podemos afirmar que o cobrador está:

a- ( ) calmo    b- (X) nervoso    c- ( ) indiferente

10- A crônica surge a partir da observação de um fato do cotidiano. Qual fato pode ter motivado o autor a escrever este texto? Um moço dizendo

Figura 59 – Respostas do aluno B referente às perguntas nº 9 e nº 10 do questionário de avaliação da SD

9- Podemos afirmar que o cobrador está:

a- ( ) calmo    b- (X) nervoso    c- ( ) indiferente

10- A crônica surge a partir da observação de um fato do cotidiano. Qual fato pode ter motivado o autor a escrever este texto? muitas pessoas compram

e muitas não pagam no mercado.

Figura 60 – Respostas do aluno C referente às perguntas nº 9 e nº 10 do questionário de avaliação da SD

9- Podemos afirmar que o cobrador está:

a- ( ) calmo    b- (X) nervoso    c- ( ) indiferente

10- A crônica surge a partir da observação de um fato do cotidiano. Qual fato pode ter motivado o autor a escrever este texto? o fato é que ela cobra e

Quando questionados se acharam o texto engraçado, apenas quatro alunos responderam que não. Os dezesseis disseram que sim e apontaram os trechos abaixo como os que mais lhes chamaram a atenção:

Figura 61 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 13 do questionário de avaliação da SD

13- Você achou o texto engraçado? Qual fato mais lhe chamou a atenção?

Sim, foi quando a mulher agitou com ele, falando, que ele era seu marido, e tombar quando ele começou a responder e o entendero mente.

Figura 62 – Resposta do aluno B referente à pergunta nº 13 do questionário de avaliação da SD

13- Você achou o texto engraçado? Qual fato mais lhe chamou a atenção?

Sim - a oia com esse atitudes e venho para dentro. Afinal não é meu marido? Vou me ir aqui... - Sou seu marido e não é minha mulher.

Figura 63 – Resposta do aluno C referente à pergunta nº 13 do questionário de avaliação da SD

13- Você achou o texto engraçado? Qual fato mais lhe chamou a atenção?

Não, achei engraçado, pois o homem é muito insistente o fato que mais me chamou atenção foi o que ele nunca admitia o que a mulher lhe oferecia

Ao responderem as questões “O texto é narrado em qual pessoa do discurso: 1ª ou 3ª? Qual é a importância deste discurso para a organização do texto?” e “Então, qual discurso prevalece o direto ou o indireto? O narrador participa dos acontecimentos ou apenas observa?”, os alunos apresentaram algumas confusões, mas observaram que o narrador apenas conta a história sem interferir nela, observaram também que o texto inicia com o discurso indireto, mas há reproduções das falas dos personagens empregando o discurso direto. Alguns

alunos ainda apontaram em suas respostas o uso dos pronomes pessoais “ele”, “ela” presentes no texto para explicar como se dá o discurso indireto.

Figura 64 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 14 do questionário de avaliação da SD

14- O texto é narrado em qual pessoa do discurso: 1ª ou 3ª? Qual é a importância deste discurso para a organização do texto?

Não há duas pessoas, o texto é narrado em primeira pessoa para a organização do texto.

Figura 65 – Resposta do aluno B referente à pergunta nº 14 do questionário de avaliação da SD

14- O texto é narrado em qual pessoa do discurso: 1ª ou 3ª? Qual é a importância deste discurso para a organização do texto?

O discurso é feito a organização do texto para a pessoa que está sendo por outra pessoa.

Figura 66 – Resposta do aluno A referente à pergunta nº 15 do questionário de avaliação da SD

15- Então, qual discurso prevalece: o direto ou indireto? Então, o autor faz parte da situação narrada ou apenas observa os fatos?

indireto, só observa os fatos

Figura 67 – Resposta do aluno B referente à pergunta nº 15 do questionário de avaliação da SD

15- Então, qual discurso prevalece: o direto ou indireto? Então, o autor faz parte da situação narrada ou apenas observa os fatos?

prevalece o discurso indireto, pois tem um ele sempre

Para encerrar o último questionário pedi à classe que lesse novamente o texto “Cobrança” e inventasse um novo desfecho. Os alunos elaboraram desfechos bastante criativos, inclusive muitos estudantes não optaram pelo final feliz, contrariando a expectativa de vários colegas.

Figura 68 – Produção textual do aluno A

16- Agora você é o (a) autor (a)! Leia o texto novamente e invente um novo desfecho. Imagine o que pode ter acontecido com o cobrador. Será que ele conseguiu receber o valor da geladeira? Será que perdeu o emprego? Será que continuaram casados? Seja criativo (a)!

A mulher entrou para a casa, deixando  
o marido do lado de fora  
uma hora depois ele entra espantado, tossindo  
e com o nariz latejando  
Ele tinha um susto, o que piorou sua  
situação. 2 meses se passaram, ele piorou  
A mulher finalmente conseguiu pagar a geladeira.  
Ele morreu. No seu velório, o chefe  
chegou e colocou uma carta em meio as flores,  
que dizia: "Um cobrador não te visita no céu,  
o velório e o caixão não foram de graça!"



são necessários e devem ser realizados por mim ou por outros professores que queiram aplicá-la, sempre de acordo com o nível de aprendizagem dos discentes e do contexto que estão inseridos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho trouxe muitas contribuições para minha qualificação docente, primeiramente porque tive a oportunidade de desenvolver um olhar crítico frente ao livro didático adotado pela rede municipal de ensino e, depois porque tive a satisfação de realizar uma proposta de atividade que contribuísse para amenizar as lacunas existentes neste material referente à abordagem do texto literário.

Conforme constatado na análise do LD, o material é insuficiente para aguçar no aluno o desejo pela leitura. A utilização de textos literários apenas para propor atividades mecanicistas que têm como objetivo trabalhar conteúdos linguísticos e de aquisição da escrita revelam a desvalorização do texto, enquanto manifestação artística. Pois, segundo os PCNs “o tratamento do texto literário deve contribuir para a formação de leitores capazes de “reconhecer as sutilezas”, as particularidades, os sentidos, a extensão, e a profundidade das construções literárias” e não para outros fins.

Creio que o tratamento dado aos textos literários pelos autores, do LD pesquisado, engessa as possibilidades de interação entre o leitor e o texto e, o que poderia aproximar os estudantes da leitura pode contribuir para o afastamento, pois o livro silencia a voz do aluno ao apresentar apenas uma resposta adequada ou correta. Ressalto que o LD não deve ser abandonado pelo professor, até porque a maioria não dispõe de tempo para elaborar seu próprio material, mas que seja complementado sempre que necessário, como propomos na sequência didática aplicada ao oitavo ano.

Ciente de que despertar em nossos aprendizes o gosto pela leitura continua sendo uma tarefa complexa é que propus minha contribuição na forma de uma intervenção. Mais fácil seria se tivéssemos todas as famílias, todos os professores e todas as escolas comprometidos com a formação de nossos estudantes, enquanto leitores. Porém, lamentar também não é e nunca será a solução plausível para esta aflição. Precisamos de ações, é imprescindível que ajamos no intuito de inserir o educando e mantê-lo no mundo da palavra. E, é nesse sentido que acredito que o desenvolvimento de sequências didáticas de literatura possa ser uma das melhores estratégias para o professor abordar o texto literário com propósitos e objetivos definidos.

Acredito que a escolha pelo gênero crônica contribuiu significativamente para que cada estudante pudesse associar os textos discutidos aos acontecimentos vividos ou presenciados por eles, facilitando assim a participação e a apreensão de significados.

Durante o desenvolvimento da SD alguns critérios foram privilegiados, como o de sempre que possível conceder voz aos alunos por acreditar que as aulas de literatura devem se pautar na atribuição de sentido dada pelo leitor ao interagir com o texto.

A partir da experiência do desenvolvimento da SD conforme a organização proposta por Cosson, pude constatar que todas as etapas são importantes, no entanto as duas primeiras etapas (motivação e introdução) são essenciais no processo de letramento literário, pois realmente elas preparam o aluno para “entrar no texto” e oferecem condições para que o discente desperte o interesse pelos textos e se envolvam na realização das atividades com entusiasmo e segurança, tornando assim as aulas mais prazerosas e interativas.

Alunos que inicialmente se mostravam tímidos ou apáticos foram se envolvendo com as atividades até se sentirem seguros para expor dúvidas, opiniões e ideias. Considerando o curto espaço de tempo, foi muito gratificante conseguir que toda a turma engajassem ativamente em cada etapa da SD. Outro ponto que merece destaque é a valorização da vivência do aluno, pois quando o professor ouve o discente e este consegue socializar suas experiências, ele se sente valorizado, se sente realmente importante no processo de ensino-aprendizagem que está acontecendo.

Levando em consideração o caráter social da literatura, a etapa de realização das produções textuais foi bastante significativa, pois os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar efetivamente com o uso das palavras ao manuseá-las e ao selecionar o vocabulário, de acordo com as intenções, enquanto autores de seus próprios textos e ainda, a fim de sensibilizar os leitores.

Nessa perspectiva, Cosson e Paulino (2006) enfatizam a importância de o professor de literatura promover atividades de escrita:

Não se trata, como argumentamos, de formar escritores, mas sim de oferecer aos alunos a oportunidade de se exercitarem com as palavras, apropriando-se de mecanismos de expressão e estratégias de construção de sentidos que são essenciais ao domínio da linguagem e da escrita(...) Observe-se que esses procedimentos devem ser concebidos no âmbito das respostas à leitura dos textos, da experiência da literatura, e não gratuitamente, como acontecia com os antigos exercícios composicionais. (p.76).

Na mesma direção, Colomer (2007, p. 117) reitera a necessidade de se aliar as práticas de leitura e práticas de escrita ao destacar que:

“é imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros, no qual a relação entre suas atividades e o uso da linguagem seja constante e variada. Trata-se de um princípio tão aceito, em teoria, que parece óbvio, mas continua não o sendo na prática”.

Observamos que a sequência didática, enquanto conjunto de atividades sistematizadas, possibilita ao professor identificar os melhores momentos tanto para intervir quanto para expandir o repertório dos seus alunos e oferecer-lhes novas obras, no sentido de avançar para níveis mais elevados de leitura. Apesar da satisfação de desenvolver esta intervenção, uma angústia ainda me incomoda, confesso que meu desejo era o de possibilitar ao aluno o contato com o livro e não com textos xerocopiados, no entanto esta vontade não pôde ser colocada em prática pelo motivo de o acervo bibliotecário não oferecer a quantidade de exemplares necessários, de uma mesma obra, de maneira que atendesse toda a classe.

No entanto, não é pela ausência do livro físico que iremos cruzar os braços e fugir das nossas responsabilidades, pelo contrário, é diante deste fato que devemos promover ações no intuito de suprir as necessidades dos alunos enquanto leitores.

Concordo com Colomer (2007), ao afirmar que o Ensino Fundamental é a fase de se conquistar os leitores. É realmente nesta fase que observo o quanto mudanças precisam ser feitas, principalmente, em relação às atividades que têm como princípio o correto e o incorreto. É visível a necessidade de se conceder espaço para que o aluno possa atuar como sujeito ativo, capaz de posicionar-se criticamente diante da leitura realizada e das diversas interpretações possíveis, não existindo apenas uma interpretação aceitável e, sim várias possíveis. Pois, de acordo com Chartier (1996, p. 20), “cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria”.

Dessa forma, acredito que cabe ao professor abrir espaço para novos textos que vão além dos fragmentos expostos em qualquer material didático e também promover atividades que contribuam para a percepção dos aspectos composicionais e estéticos de cada obra que a caracterize como manifestação artística. Somente assim, poderemos despertar em nossos alunos o hábito da leitura e favorecer a constituição destes na qualidade de sujeitos críticos e autônomos.

Enfim, a concretização deste trabalho realmente confirmou que o leitor não se forma sozinho, é imprescindível que um mediador lhes indique o caminho a percorrer e direcione-os

a partir de atividades e estratégias planejadas que conduzam e mantenham o aprendiz no universo literário para além da sala de aula e dos muros da escola.

## REFERÊNCIAS

- BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber, 2007. Tradução de Lucie Didio.
- BATISTA, Antônio; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora. “Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002)”. In COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEE, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. **Guia de livros didáticos: 5ª a 8ª séries- PNLD 2014**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.
- BUNZEN, C.S.; ROJO, R.H.R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA-VAL, M.G.; MARCUSCHI, B. (orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- \_\_\_\_\_. *A literatura e a formação do homem*. In: DANTAS, V. (Org.) **Bibliografia Antonio Candido – textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- \_\_\_\_\_. **O direito à literatura e outros ensaios**. Coimbra: Angelus Novus, 2005.
- CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo: **Letramento literário: teoria e prática / 2. ed.** São Paulo: Contexto, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2013.
- \_\_\_\_\_. Glossário Ceale. **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em 02. Jul.2015
- COSSON, Rildo; SOUZA, Renata J. . **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. In: Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-108.

CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza C. **Português: Linguagens** (8º ano do Ensino Fundamental). São Paulo: Editora Saraiva, 7ª edição reformulada, 2012.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. . In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo. Imprensa Oficial: Do Estado de São Paulo, Instituto Pró-livro, 2012.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina: EDUEL, 2007.

GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. Formação do leitor: importância da mediação do professor. In: LEITE, Sergio A. da S. (Org). **Alfabetização e letramento: contribuições para a prática**. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do Mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_.O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

PAES, José Paulo. **Poesia para crianças**. São Paulo: Giordano, 1996.

PAIVA, Francisca Maciel.; MACIEL, Francisca.; COSSON, Rildo. **Coleção explorando o ensino**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PAULINO, Graça.; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tânia M. K; ZILBERMAN, Regina (orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PERROTTI, Edmir. Leitores, ledores e outros afins (apontamentos sobre a formação ao leitor). In: PRADO, Jason e CONDINI Paulo (org.) **A Formação do Leitor – pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999

PETIT, Michèle.. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. (Trad. Celina Olga de Souza). São Paulo: Editora 34, 2008.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

ROMANO, Affonso de Sant'Anna. **Porta de Colégio e outras crônicas**. São Paulo: Ática, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. O professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker (Orgs.). **Mediação de Leitura – discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

\_\_\_\_\_. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (orgs.). **A escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T (Org.). **Leitor formado, leitor em formação – leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

\_\_\_\_\_. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? In: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo –v.5-n.1-9-20-jan./jun.2009.

## APÉNDICES

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PERFIL LEITOR DO ALUNO**

**1-** O que você mais gosta de fazer quando está em casa (ou nas horas vagas)?

- a- ( ) Acessar à internet.
- b- ( ) Ler.
- c- ( ) Ouvir música.
- d- ( ) Praticar algum esporte.

**2-** Para você, ler é:

- a- ( ) Muito bom, pois aprendemos mais, ampliamos nosso vocabulário e desenvolvemos a imaginação.
- b- ( ) Bom, pois lendo conhecemos outros lugares, outras culturas.
- c- ( ) Chato, pois não consigo entender o que leio.
- d- ( ) Ruim, prefiro fazer outras coisas (jogar, acessar a internet, assistir TV).

**3-** Quantos livros você já leu nos últimos três meses?

- a- ( ) Li 2 ou mais.
- b- ( ) Li (inteiro) apenas 1.
- c- ( ) Estou lendo o primeiro deste ano.
- d- ( ) Nenhum.

**4-** Atualmente, você está lendo algum livro? Qual?

**5-** Cite os 3 livros que você mais gostou de ler.

**6-** Você já ganhou livros de presente? De quem?

- a- ( ) Sim. Já ganhei livros dos meus pais.
- b- ( ) Sim. Já ganhei livros da escola.
- c- ( ) Sim. Já ganhei livros de amigos.
- d- ( ) Não. Nunca ganhei livros.

**7-** Que tipo de livro você gosta de ler?

- a- ( ) Aventura
- b- ( ) Suspense
- c- ( ) Romance
- d- ( ) Nenhum

**8-** Você tem o hábito de ir à biblioteca?

- a- ( ) Vou quando a professora pede algum material.
- b- ( ) Vou raramente.
- c- ( ) Vou sempre.
- d- ( ) Não gosto de ir à biblioteca.

**9-** Você já teve aula de literatura na biblioteca?

- a- ( ) Sim.
- b- ( ) Não.

**10-** Você pode pegar qualquer livro emprestado na biblioteca ou somente aqueles que a professora solicita?

- a- ( ) Posso pegar qualquer livro emprestado.

b- ( ) Posso pegar apenas o livro que a professora solicita.

**11-** Você já participou de peças teatrais ou dramatizações de textos literários nesta escola?

a- ( ) Sim. Participei de muitas.

b- ( ) Sim. Participei de poucas.

c- ( ) Não. Nunca participei.

**12-** Do livro de português (*Português: Linguagens*), qual texto você mais gostou? O que mais te chamou a atenção nessa história?

**13-** Normalmente, depois da leitura do texto, o que vocês fazem?

a- ( ) Respondemos questionários.

b- ( ) Comentamos o texto com a professora e com os colegas.

c- ( ) Copiamos o texto no caderno.

d- ( ) Produzimos outro texto.

**14-** Você gosta das aulas de literatura? Justifique sua resposta.

**15-** Como seria uma boa aula de literatura?

Leia o texto abaixo:

### **O homem trocado**

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.

— Tudo perfeito — diz a enfermeira, sorrindo.

— Eu estava com medo desta operação...

— Por quê? Não havia risco nenhum.

— Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos...

E conta que os enganos começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.

— E o meu nome? Outro engano.

— Seu nome não é Lírio?

— Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e...

Os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara, seu nome não apareceu na lista.

— Há anos que a minha conta do telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R\$ 3 mil.

— O senhor não faz chamadas interurbanas?

— Eu não tenho telefone!

Conhecera sua mulher por engano. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.

— Por quê?

— Ela me enganava.

Fora preso por engano. Várias vezes. Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia. Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer:

— O senhor está desenganado.

Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.

— Se você diz que a operação foi bem...

A enfermeira parou de sorrir.

— Apendicite? - perguntou hesitante.

— É. A operação era para tirar o apêndice.

— Não era para trocar de sexo?

Luis Fernando Veríssimo

**16-** Pelo título dá para imaginar o assunto do texto? O que ele sugere?

**17-** Onde o homem está quando relata os fatos vivenciados por ele?

**18-** Leia o trecho abaixo:

“A enfermeira parou de sorrir.

— Apendicite? – perguntou, hesitante.

— É, a operação era para tirar o apêndice.

— Não era para trocar de sexo?”

**a)** Por que a enfermeira ficou surpresa? O que deve ter acontecido com o homem trocado?

**19-** Você achou o texto engraçado? Transcreva o trecho que mais lhe chamou a atenção.

**20-** Esta crônica apresenta um tom:

a-( ) humorístico    b-( ) crítico    c-( ) lírico

**21-** Este texto apresenta alguma situação conflitante? Qual?

**22-** O narrador do texto participa como personagem ou somente observa a ação narrada?

**23-** Que tipo de discurso prevalece neste texto?

a-( ) discurso direto    b-( ) discurso indireto

**24-** Como você chegou à resposta da questão acima? Quais as características deste tipo de discurso?

**25-** Suas impressões iniciais acerca da crônica estavam corretas? O título correspondeu a suas expectativas?

**26-** Pense: o que você gostaria que acontecesse com o homem trocado após a saída do hospital? Agora, escreva um novo desfecho para este texto.

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SD**

**1-** Sobre a sequência didática, o que você mais gostou?

- a- ( ) Discutir o texto com os colegas e professora.
- b- ( ) Escrever um novo texto.
- c- ( ) Responder as atividades de compreensão e interpretação.
- d- ( ) Não gostei de nada.

**2-** Em sua opinião, as atividades (a sequência didática) realizadas nas últimas semanas, foram:

- a- ( ) interessantes, pois fizeram com que eu entendesse melhor o texto.
- b- ( ) semelhantes aos exercícios propostos pelo livro didático de português.
- c- ( ) cansativas, porém me envolvi mais com a disciplina.
- d- ( ) chatas, pois ficamos vários dias discutindo o mesmo texto.

**3-** Você acredita que atividades como estas podem despertar o interesse pela leitura?

- a- ( ) Sim
- b- ( ) Não

**4-** Comparando as atividades realizadas durante a sequência didática aos exercícios propostos pelo livro didático de português, as atividades mais interessantes e agradáveis foram as:

- a- ( ) da sequência didática
- b- ( ) do livro didático
- c- ( ) Nenhuma das alternativas anteriores

**5-** Cite dois pontos positivos (o que você gostou) e dois pontos negativos (o que você não gostou) acerca da aplicação da sequência didática.

Leia o texto abaixo:

## Cobrança

Ela abriu a janela e ali estava ele, diante da casa, caminhando de um lado para outro. Carregava um cartaz, cujos dizeres atraíam a atenção dos passantes: "Aqui mora uma devedora inadimplente".

— Você não pode fazer isso comigo — protestou ela.

— Claro que posso — replicou ele. — Você comprou, não pagou. Você é uma devedora inadimplente. E eu sou cobrador. Por diversas vezes tentei lhe cobrar, você não pagou.

— Não paguei porque não tenho dinheiro. Esta crise...

— Já sei — ironizou ele. — Você vai me dizer que por causa daquele ataque lá em Nova York seus negócios ficaram prejudicados. Problema seu, ouviu? Problema seu. Meu problema é lhe cobrar. E é o que estou fazendo.

— Mas você podia fazer isso de uma forma mais discreta...

— Negativo. Já usei todas as formas discretas que podia. Falei com você, expliquei, avisei. Nada. Você fazia de conta que nada tinha a ver com o assunto. Minha paciência foi se esgotando, até que não me restou outro recurso: vou ficar aqui, carregando este cartaz, até você saldar sua dívida.

Neste momento começou a choviscar.

— Você vai se molhar — advertiu ela. — Vai acabar ficando doente.

Ele riu, amargo:

— E daí? Se você está preocupada com minha saúde, pague o que deve.

— Posso lhe dar um guarda-chuva...

— Não quero. Tenho de carregar o cartaz, não um guarda-chuva.

Ela agora estava irritada:

— Acabe com isso, Aristides, e venha para dentro. Afinal, você é meu marido, você mora aqui.

— Sou seu marido — retrucou ele — e você é minha mulher, mas eu sou cobrador profissional e você é devedora. Eu avisei: não compre essa geladeira, eu não ganho o suficiente para pagar as prestações. Mas não, você não me ouviu. E agora o pessoal lá da empresa de cobrança quer o dinheiro. O que quer você que eu faça? Que perca meu emprego? De jeito nenhum. Vou ficar aqui até você cumprir sua obrigação.

Chovia mais forte, agora. Borrada, a inscrição tornara-se ilegível. A ele, isso pouco importava: continuava andando de um lado para outro, diante da casa, carregando o seu cartaz.

(Moacyr Scliar. *O imaginário cotidiano*. São Paulo: Global, 2001)

**6-** A partir da leitura do título, dá para imaginar o assunto do texto? O que o título sugere?

**7-** É possível saber onde se passa a história? Como você chegou a esta conclusão?

**8-** Quem são os personagens do texto?

**9-** Podemos afirmar que o cobrador está:

a-( ) calmo      b-( ) nervoso      c-( ) indiferente

**10-** A crônica surge a partir da observação de um fato do cotidiano. Qual fato pode ter motivado o autor a escrever este texto?

**11-** O texto apresenta alguma situação conflitante? Qual?

**12-** Podemos dizer que esta crônica apresenta um tom:

a-( ) humorístico      b-( ) crítico, reflexivo      c-( ) lírico

**13-** Você achou o texto engraçado? Qual fato mais lhe chamou a atenção?

**14-** O texto é narrado em qual pessoa do discurso: 1ª ou 3ª? Qual é a importância deste discurso para a organização do texto?

**15-** Então, qual discurso prevalece: o direto ou indireto? Então, o autor faz parte da situação narrada ou apenas observa os fatos?

**16-** Agora você é o (a) autor (a)! Leia o texto novamente e invente um novo desfecho. Imagine o que pode ter acontecido com o cobrador. Será que ele conseguiu receber o valor da geladeira? Será que perdeu o emprego? Será que continuaram casados? Seja criativo (a)!

**APÊNDICE C - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -  
TCLE PARA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES COMO  
PARTICIPANTES DE PESQUISA**

**Título do projeto: O ENSINO DE LITERATURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES NUMA ESCOLA PÚBLICA DE UBERABA**

**TERMO DE ESCLARECIMENTO**

A (O) criança (*ou adolescente*) sob sua responsabilidade está sendo convidada (o) a participar do estudo intitulado “O ensino de literatura e a formação de leitores em uma escola pública de Uberaba”, que é parte do projeto de pesquisa “O ensino de literatura em escolas públicas de Uberaba e região: diagnósticos e intervenções”. Os avanços nas áreas das ciências ocorrem através de estudos como este, por isso a participação da criança (*ou do adolescente*) é importante. O objetivo deste estudo é analisar como acontece o ensino de literatura na escola pública selecionada e propor uma intervenção no trabalho com o texto literário e caso a criança (*ou o adolescente*) participe, será necessário responder perguntas de dois questionários e realizar atividades que serão desenvolvidas em sala de aula envolvendo textos literários. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à vida da criança (*ou do adolescente*). Espera-se que os benefícios decorrentes da participação nesta pesquisa sejam suas experiências de leitura literária e a oportunidade de partilhar os seus conhecimentos com a sua comunidade leitora.

Você e a criança (*ou o adolescente*) sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; a criança (*ou o adolescente*) poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento escolar. Pela participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, nem você nem a criança (*ou o adolescente*) receberão qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. O nome da criança (*ou do adolescente*) não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ela (*ou ele*) será identificada (o) por um número ou por uma letra ou outro código. O tempo que o participante precisará estar com os pesquisadores, participando das atividades em sala de aula (aplicação dos questionários e trabalho com os textos literários) será o correspondente a 12 (doze) horas/aula.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO**

**Título do Projeto: O ENSINO DE LITERATURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES NUMA ESCOLA PÚBLICA DE UBERABA**

Eu, \_\_\_\_\_(nome do voluntário), li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual a criança (ou o adolescente) sob minha responsabilidade será submetida (o). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu e a criança (ou o adolescente) sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dela (ou dele) na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada e que isso não causará nenhum prejuízo ou coação. Sei que o nome da criança (ou do adolescente) não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação da criança (ou do adolescente) no estudo, desde que ele (a) também concorde. Por isso ela (ou ele) assina (caso seja possível) junto comigo este Termo de Consentimento. Após assinatura, receberei uma via (não fotocópia) deste documento.

Uberaba, ...../...../.....

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável legal

\_\_\_\_\_  
Documento de Identidade

\_\_\_\_\_  
Assinatura da criança (ou do adolescente) (caso ele possa assinar)

\_\_\_\_\_  
Documento de Identidade (se possuir)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador orientador

Telefones de contato de todos os pesquisadores  
Carlos Francisco de Moraes: (34) 3315-5768/99928-0407  
Thaís Cristina Silva Ferreira: (34) 3311-8942/99989-5183

Em caso de dúvida em relação a este documento, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone 3700-6776.

**ANEXOS**

**ANEXO A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO****MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**

Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia CEP: 38025-100 – Uberaba(MG)  
Telefone: (0\*\*34) 3318-5776

Uberaba, 15 de fevereiro de 2016.

**À Direção da Escola Municipal**

**Assunto: Solicitação de autorização para realização de pesquisa científica**

Prezada Senhora:

Na qualidade de docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, venho, respeitosamente, solicitar sua autorização para que THAÍS CRISTINA SILVA FERREIRA, mestranda do referido programa, colete dados para sua pesquisa desenvolvida sob minha orientação, para a preparação de sua dissertação de mestrado. Ressalto que os nomes da escola, de seus servidores e de todos os alunos envolvidos na pesquisa serão mantidos sob sigilo; nos textos da pesquisa e da dissertação, todos os participantes da pesquisa serão tratados apenas por códigos numéricos ou alfabéticos.

Caso a autorização seja deferida, solicito, por favor, que o resultado seja lançado abaixo e que também constem deste documento a assinatura e o carimbo do responsável pela unidade escolar.

Contando com seu apoio, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento que se faça necessário.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Carlos Francisco de Morais  
Docente do PROFLETRAS/UFTM  
Orientador da pesquisa  
(carlosfdemora@gmail.com/34 3318-5942)

RESULTADO

( ) Deferido

( ) Indeferido

Data da autorização:

---

Assinatura e carimbo do responsável pela unidade escolar

**ANEXO B - UNIDADE 2 - ADOLESCER**