



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

DÉBORA RIBEIRO CEOLIN RODRIGUES

**PRÁTICAS DE LEITURA E HABILIDADES LEITORAS NA PROVA BRASIL EM
UMA ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DE UBERABA**

**UBERABA - MG
2016**

DÉBORA RIBEIRO CEOLIN RODRIGUES

**PRÁTICAS DE LEITURA E HABILIDADES LEITORAS NA PROVA BRASIL EM
UMA ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DE UBERABA**

Dissertação de Mestrado apresentada 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: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Fani Miranda Tabak

Bolsa: Capes

UBERABA

2016

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

R612p Rodrigues, Débora Ribeiro Ceolin
Práticas de leitura e habilidades leitoras na Prova Brasil em uma escola municipal de Uberaba / Débora Ribeiro Ceolin Rodrigues. -- 2016.
119 f. : il., fig., graf., tab.

Dissertação (Mestrado em Letras) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2016
Orientadora: Profª. Dra. Fani Miranda Tabak

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Letramento. 3. Leitura - Desenvolvimento. I. Tabak, Fani Miranda. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 82.0

**PRÁTICAS DE LEITURA E HABILIDADES LEITORAS NA PROVA BRASIL EM
UMA ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DE UBERABA**

Dissertação de Mestrado apresentada 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: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Fani Miranda Tabak

Bolsa: Capes

Data de aprovação: 28/11 /2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fani Miranda Tabak. Professora Adjunta da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM – Uberaba -MG

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Deolinda de Jesus Freire. Professora Adjunta da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM – Uberaba -MG

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Kenia Maria de Almeida Pereira. Professora Adjunta da Universidade Federal de Uberlândia – UFU – Uberlândia -MG

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

Dedico este trabalho a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram de alguma maneira para que esse sonho fosse concretizado, em especial, ao meu amado filho Murilo, que, nos momentos mais difíceis e cansativos estava perto de mim, aliviando meu cansaço, minhas preocupações, minhas angústias com o seu sorriso.

Agradecimentos

Não poderia começar estes agradecimentos de outra forma: agradeço, primeiramente, a Deus, por tudo que Ele me proporciona e, certamente, concluir esse Mestrado foi uma grande vitória.

Aos meus familiares pelo apoio incondicional de sempre e pela confiança que em mim depositaram. Aos meus pais, Paulo e Marly, por estarem sempre ao meu lado, motivando-me sempre a crescer. À minha querida irmã, que foi, é e será eternamente um exemplo a ser seguido e pela parceira incondicional em minha vida. Ao meu esposo Fernando pelo incentivo e pelo apoio durante esta caminhada. Não poderia deixar de mencionar essas pessoinhas, que apesar de ainda serem tão crianças, foram essenciais e serão para o todo sempre: meu amado filho Murilo, e aos meus queridos sobrinhos Guilherme e Luísa, pois nos momentos de cansaço, de falta de inspiração e de transpiração, como diz a professora Fani, eles me ajudavam a aliviar a fadiga da mente, seja com um carinho, seja com um sorriso, uma música, uma historinha que me contavam, um simples frase “quer que eu te ajude?”... vocês são meus melhores motivos para seguir o caminho e são minhas melhores inspirações....

À minha orientadora, professora doutora Fani Miranda Tabak, pela dedicação e empenho ímpares, que muito contribuíram para a realização deste trabalho. Sempre disposta a ajudar, a discutir o que foi lido, a aprimorar o que foi escrito, as sugestões que a mim foram dadas. Indubitavelmente, esses ensinamentos que a mim foram transmitidos serão colocados em prática no decorrer da minha vida. Além disso, é mais do que um exemplo a ser seguido. Admiro-a demais como profissional que é, mas principalmente como pessoa, pela sua inteligência, por sua disposição em ajudar, pela sua boa vontade, pelo tanto de conhecimento que tem, pelo seu caráter, enfim... por tudo que é. A senhora tornou-se um espelho para mim; um dia gostaria de me tornar um pouquinho do que é.

À escola onde desenvolvi este trabalho e a toda sua equipe dirigente e discente. Sem vocês, eu jamais conseguiria alcançar o propósito deste trabalho. Tenho orgulho por fazer parte desta equipe que valoriza os profissionais desta instituição e que não mede esforços para que a educação alcance seu verdadeiro propósito: formar cidadãos preparados para enfrentar as diversidades do mundo.

Aos colegas da turma, que partilharam comigo durante esses dois anos as angústias, os anseios, as experiências, os conhecimentos, valeu muito a pena estar com cada um de vocês... todos nós sabemos as dificuldades que cada um passou, os sacrifícios e as abdições

que todos fizemos em prol desse aprimoramento profissional. Tenho certeza de que nada do fizemos foi em vão.

Aos professores que conviveram conosco nesse período, o meu sincero agradecimento e admiração, em especial, à professora Juliana, coordenadora do Programa que, apesar de ser tão jovem, tem uma bagagem de conhecimento inigualável; à professora Maíra pela cordialidade e por ter me ensinado a Fonética, como nunca tinha visto, como foram boas as nossas aulas. Como é prazeroso conviver com pessoas que sabem tanto. Não poderia deixar de mencionar o professor Acir que, no momento inicial do curso, foi tão importante para aprimorar as ideias do pré-projeto desta pesquisa.

À nossa querida secretária Ana Paula por ser sempre tão gentil, prestativa, eficiente, sempre solícita conosco.

Enfim, só tenho realmente que agradecer por todas as conquistas feitas sejam elas pessoais, profissionais ou acadêmicas. Hoje me sinto bem mais preparada para enfrentar as adversidades da profissão que escolhi e disposta, futuramente, a me aprimorar ainda mais.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.” (Cora Coralina, 1997, p.151)

RESUMO

Esta pesquisa é baseada em nossa proposta de intervenção intitulada **Práticas de leitura e habilidades leitoras na Prova Brasil em uma escola municipal na cidade de Uberaba**, cujo objetivo principal é programar práticas de leitura de textos literários para os alunos pertencentes ao 7º ano dessa escola, visando mediar a aquisição de conhecimentos linguísticos e culturais desses educandos. Por meio dos índices obtidos por essa escola nas três últimas avaliações aplicadas da Prova Brasil e pela análise de seus descritores, constatamos as principais dificuldades apresentadas pelos alunos no que diz respeito a esse processo avaliativo. A partir desse mapeamento, foram aplicados diversos métodos de letramento literário (oficinas e clubes de leitura, hora do conto, etc.) com o intuito de contribuir para a formação do jovem leitor. Por meio do letramento literário, a partir do contexto e da realidade em que os alunos estão inseridos, houve um crescimento intelectual e pessoal desses jovens, contribuindo, de forma significativa, para a sua aprendizagem. Dessa forma, os alunos envolvidos neste estudo desenvolveram ainda mais sua capacidade de interpretar textos, atribuindo-lhes um sentido de acordo com seus conhecimentos e suas vivências e, conseqüentemente, poderão futuramente vislumbrar melhores condições enquanto leitores e produtores de textos.

Palavras-chave: leitura - letramento literário - literatura

ABSTRACT

This work is based on our intervention proposal entitled **Reading Practices and Skills readers in Brazil Exam in a municipal school in the city of Uberaba**, whose main goal is to program texts reading practices literary for the students belonging to the 7th grade in this school, aiming mediate linguistic and cultural knowledge acquisition of these students. Through the three latest reviews applied Brazil Exam and by analysis of the descriptors, we found that the main difficulties presented by the students relates to the evaluative process. From this mapping, we were applied several literary literacy methods (workshops and reading clubs, storytelling, etc.) in order to contribute to the formation of the young reader. By means of literary literacy, considering the context and reality in that students are entered, there was an intellectual growth and personal these young people, contributing significantly for your learning. Thus, the students involved in this study developed further its ability to interpret texts, giving them a sense according to their knowledge and experiences and, consequently, they will be able to find better conditions as readers and producers of texts.

Keywords: Reading - literary literacy - literature

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	81
FIGURA 2	82
FIGURA 3	83
FIGURA 4	83
FIGURA 5	84

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	46
GRÁFICO 2	47
GRÁFICO 3	49
GRÁFICO 4	50
GRÁFICO 5	51
GRÁFICO 6	51
GRÁFICO 7	52
GRÁFICO 8	62
GRÁFICO 9	62
GRÁFICO 10	63
GRÁFICO 11	63
GRÁFICO 12	64
GRÁFICO 13	65
GRÁFICO 14	65
GRÁFICO 15	66
GRÁFICO 16	67
GRÁFICO 17	67
GRÁFICO 18	68

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	54
TABELA 2	57
TABELA 3	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANRESC (Avaliação Nacional de Rendimento Escolar)

ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)

IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)

INEP (Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)

PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)

PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras)

SAEB (Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica)

UFTM (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	19
1.1 Contextualização do ambiente onde a pesquisa foi desenvolvida e a prova brasil	19
1.2 O atual cenário de ensino de literatura e o processo de leitura	22
1.3 Mapeando opiniões sobre a leitura em nosso dia a dia: o letramento literário e a formação do leitor	28
1.4 A literatura e a recepção: a construção de sentidos	31
2. UMA ABORDAGEM SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	43
3. ANÁLISE DE DADOS	45
3.1. Discussão dos resultados do questionário respondido pelos alunos participantes e da simulação da Prova Brasil	45
3.2. Discussão dos resultados obtidos na pesquisa Retratos de Leitura no Brasil, 2011	61
4. PROPOSTA PARA ENFRENTAR O PROBLEMA	69
1ª proposta de intervenção: <i>Lia e o 7º ano</i>	70
2ª proposta de intervenção: <i>Contos</i>	72
3ª proposta de intervenção: <i>O retrato de Dorian Gray</i>	75
4ª proposta de intervenção: <i>Dom Quixote</i>	79
5ª proposta de intervenção: <i>A carta de Pero Vaz de Caminha</i>	85
6ª proposta de intervenção: <i>As perguntas de Luísa</i>	88
7ª proposta de intervenção: <i>Frankenstein</i>	89
8ª proposta de intervenção: <i>Poesias</i>	91
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	99
ANEXOS	103
APÊNDICE	119

INTRODUÇÃO

Apresentamos aos leitores o desenvolvimento de nossa pesquisa relacionada às práticas de leitura envolvendo o letramento literário.

Em diversas situações, por sermos professores de Língua Portuguesa, é comum, apesar de não muito coerente, sermos cobrados, tanto pela equipe dirigente como também pelos demais colegas, pela fluidez de leitura e escrita de nossos alunos, bem como auxiliá-los a ter bons rendimentos tanto em avaliações internas como nas externas. Todos os professores têm uma função primordial na vida dos alunos, mas o professor de Língua Portuguesa, indubitavelmente, tem um papel de destaque, pois se acredita que ele será o responsável por ensinar os alunos a lerem. Ler, nesse contexto, não representa apenas decodificar palavras, mas ajudar os alunos a interpretar o que está implícito em determinado texto, despertando neles o desejo em desvendar o mundo.

Acreditamos que, para que a educação realmente alcance o propósito de formar pessoas mais críticas, seres pensantes, conscientes de seus atos, é preciso que toda a comunidade escolar se envolva e que esteja em foco a ideia de letramento como um fenômeno mais amplo, capaz de resultar em uma transformação mais profunda do conhecimento. Comprometidos com o mesmo ideal, o processo de educar, e trabalhando de uma maneira interdisciplinar, cujo foco seja o desenvolvimento intelectual e pessoal dos envolvidos nesse processo; possivelmente, poderá haver avanços nos níveis de educação que ora se apresentam.

Sempre quando há reuniões de professores, as preocupações e os problemas apontados são os mesmos: alunos que estão no ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano) com problemas significativos relacionados à leitura e à escrita e, por esse motivo, ao serem avaliados, apresentam um rendimento abaixo da média em diversas disciplinas, principalmente naquelas em que é necessário um domínio de leitura para compreender o conhecimento que está envolvido no processo de ensino-aprendizagem. Comumente, vemos nos resultados das avaliações fechadas um desempenho um pouco melhor do que em avaliações em que há predomínio de questões abertas, pois há uma dificuldade muito grande em reproduzir por escrito aquilo que se pensa a respeito de determinado assunto.

Nos últimos anos, ao trabalharmos com o conteúdo de Língua Portuguesa, temos percebido o quanto a questão da leitura e da escrita torna-se cada vez menos atrativa e deficitária em nossa escola, pois é perceptível que o interesse de crianças e de jovens com relação ao universo letrado mostra-se, cada dia, menos intenso. Concorrer com as novas tecnologias, às quais eles têm rápido acesso, não é uma tarefa muito fácil.

No final de 2014, ao ingressarmos no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), junto à Universidade Federal do Triângulo Mineiro, vimos surgir uma oportunidade para que tentássemos desenvolver um projeto que pudesse não só refletir sobre esse quadro da educação, em que, cada vez mais, nossos alunos estão mais despreparados para enfrentar o mundo em que vivem, mas também propor técnicas de intervenção ligadas ao letramento literário. Esse despreparo se deve, em algumas situações, à falta de maturidade desses alunos ou até mesmo às comodidades que o próprio sistema escolar lhes oferece, ou seja, a facilidade que determinados alunos têm em progredir¹ para a série seguinte, mesmo que não estejam preparados para isso. No entanto, são aprovados para que os índices educacionais sejam alcançados.

Na tentativa de ao menos tentar propor algo para reverter o que apresentamos anteriormente, o objetivo geral desta pesquisa é propor práticas de leitura que possam contribuir para mediar a aquisição do conhecimento e, como objetivos específicos, analisar, por meio de um mapeamento, os índices obtidos pela escola nas três últimas avaliações aplicadas, com o intuito de constatar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos com relação aos descritores exigidos na Prova Brasil. A partir desse mapeamento, selecionar, propor e aplicar métodos de leitura que possam contribuir para a formação do pequeno leitor.

Acreditamos que ao serem feitas leituras de diversos textos, canônicos ou não, estes contribuem tanto para o trabalho no campo da inferência e do pressuposto como também na produção textual. Como consequência desse processo, a escola visa alcançar as metas propostas pelo governo federal e ter condições de propor novos projetos junto aos órgãos de fomento existentes para dar continuidade e sustentabilidade ao projeto em longo prazo.

Faz-se, então, necessário realizar práticas diversas de leitura para, pelo menos, iniciar um processo de resgate e formação de leitores na tentativa de amenizar o baixo rendimento dos alunos, que preocupa tanto a equipe dirigente quanto a docente, bem como o fato de que os alunos possam ter esse contato ‘corpo a corpo’ com o texto, ainda que incipiente.

¹ Essa progressão acontece da seguinte maneira: ao final de cada bimestre, aquele aluno que não conseguiu aproveitamento de, pelo menos 60 %, ele tem direito de fazer uma recuperação paralela, denominada de avaliação substitutiva, cujo intuito é fazer com que esse aluno fique na média daquele bimestre. Esse processo acontece ao final dos quatro bimestres. Mesmo após ele ter tido essas quatro oportunidades, caso chegue ao final do ano e, ainda, não tenha conseguido a média dos 60 %, ele poderá fazer recuperação final em todas as disciplinas. Para isso, são aplicados um trabalho e uma avaliação envolvendo o conteúdo do ano todo e, caso o aluno ainda não consiga a média, ele pode progredir para a série seguinte sem ter sido aprovado em três conteúdos. Esse processo é denominado de progressão parcial. No decorrer do ano seguinte, o professor da disciplina em que o aluno foi reprovado deve aplicar trabalhos e provas e acompanhar o desenvolvimento do aluno até que ele consiga ser aprovado; ou seja, o aluno é aprovado de qualquer maneira.

Analisamos, inicialmente, as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos com relação ao aprendizado de Língua Portuguesa, para a construção do *corpus* de textos que pudessem funcionar como base para a proposta de formação de leitores do 7º ano. A proposta prevê que, ao chegarem ao 9º ano, possam ser capazes de inferir sentidos em gêneros literários e textuais diversos, de produzirem bons textos e de usarem adequadamente sua língua de acordo com o contexto em que estiverem inseridos. Essa proposição dialoga com o novo conceito de ensino, como bem pondera Gomes (2009, p.83):

O novo conceito é o do ensino da língua para o letramento para empoderamento e inclusão social, através de práticas de linguagem que se insiram no contexto de sua realidade social e cultural. Para isso, a escola não pode restringir à palavra escrita nem se filiar aos padrões socioculturais hegemônicos. Através da apresentação aos alunos de diversos gêneros textuais, falados e escritos, e da prática de reflexão sobre a linguagem em seus elementos estruturais e discursivos, o professor estará contribuindo para a formação de um cidadão.

Por meio desse novo conceito, fica evidente que ao propormos aos nossos alunos diversas práticas de letramento literário, contribuimos de alguma forma para incluí-los socialmente, bem como estamos lhes dando o direito que têm de ter acesso à literatura. Além do que sabemos que toda a comunidade escolar é cobrada tanto pelos pais dos alunos quanto pelo próprio sistema. Temos consciência também de que os resultados positivos só poderão ser alcançados por meio de projetos em médio e em longo prazo, que encontrem formas para reorientar o modo como a educação é praticada naquilo que lhe é ineficaz.

Em vista disso, ao desenvolvermos esta pesquisa, realizando práticas diversas de leitura, nossa expectativa era de fazer com que os alunos despertassem o interesse pelo mundo da leitura, desenvolvendo-se como leitores mais proficientes e críticos. Dessa forma, não só os resultados ou as estatísticas relacionadas ao ensino mostraram um progresso, mas também houve uma construção significativa de conhecimento de mundo e intelectual dos alunos envolvidos neste estudo.

Para que pudéssemos desenvolvê-lo, foi preciso que o enviássemos ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), já que este projeto propõe uma intervenção com vistas ao melhoramento do desempenho de pessoas, acreditando ser possível uma intervenção nos modos educativos da disciplina apontados no grupo selecionado. A pesquisa está aprovada sob o número de CAAE 44195815.2.0000.5154.3.

Os resultados da intervenção proposta através do desempenho dos alunos envolvidos nesta pesquisa nas avaliações aplicadas, bem como o envolvimento deles nas atividades

desenvolvidas, certamente foram e ainda serão um norteador para orientar a aplicação em toda a escola de métodos interventivos paralelos. Contudo, a mudança de comportamento em relação à leitura dos mais diversos gêneros e suportes é um resultado de médio e longo prazo que parece mais duradouro, na medida em que intervém não só em resultados avaliativos, mas na formação do cidadão e do seu direito à arte. Somem-se a esses fatores a necessidade de aprimoramento dos conhecimentos cognitivos dos alunos como passo fundamental para a superação cultural e social na vida prática. Neste último, é necessário enfatizar que a inclusão social só pode de fato acontecer se as oportunidades forem democratizadas e se houver a oferta de uma escola formadora que, realmente, tenha esse papel.

Nos capítulos que se seguem, contextualizaremos o cenário escolar em que esta pesquisa foi desenvolvida, descreveremos os objetivos, bem como a estrutura da Prova Brasil. Posteriormente, discutiremos como se dá hoje o ensino de literatura e alguns processos relacionados à leitura, bem como discutir o resultado da pesquisa feita com os alunos com relação ao que pensam sobre o processo de leitura, estabelecendo um paralelo com os resultados obtidos na pesquisa *Retratos de leitura no Brasil*. Por fim, apresentaremos uma proposta para o que venha a ser letramento literário e algumas sugestões e práticas de letramento que visam a contribuir para a formação do leitor.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO AMBIENTE ONDE A PESQUISA FOI DESENVOLVIDA E A PROVA BRASIL

A escola na qual desenvolvemos esta pesquisa está localizada distante do centro da cidade, cujos alunos são, em sua maioria, de classe média a classe baixa. Alguns pais participam do processo de aprendizado de seus filhos, indo às reuniões, comparecendo à escola quando há eventos envolvendo toda a comunidade escolar, como Festa Junina, Sarau, Feira de Conhecimentos, entre outros. No entanto, há outros pais que participam muito pouco do desempenho escolar e da própria preocupação com a assiduidade dos alunos, o que prejudica os princípios básicos de respeito e educação, já que não parecem valorizados no ambiente escolar. Tais informações podem ser constatadas no relatório de desempenho da escola na Prova Brasil, disponibilizado no site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Com relação ao nível socioeconômico, o instituto explica os indicadores contextuais da seguinte maneira:

O indicador de nível socioeconômico possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus estratos. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. Para melhorar caracterizar as escolas foram criados sete grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no Grupo 7, com nível socioeconômico mais alto. (Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 30 nov. 2015)

Ainda de acordo com as informações obtidas pelo INEP, nossa escola está enquadrada no grupo econômico de nível 5. Considerando uma escala de 1 a 7, estamos em um nível econômico médio. No entanto, mesmo assim, a escola, em diversos momentos, atua também como suporte familiar, ajudando-os a enfrentar diversos problemas sejam eles de ordem social ou emocional. Acreditamos que todos esses transtornos contribuem de maneira decisiva no processo de ensino-aprendizagem, pois, muitas vezes, as faltas constantes e a ausência de concentração atrapalham a assimilação de determinado conteúdo.

Quanto aos recursos disponíveis nessa escola, podemos citar: *data-show*, laboratório de informática e uma biblioteca acessível tanto à equipe discente quanto à docente. O público dessa escola é bastante diversificado. Grande parte não demonstra um desempenho satisfatório nas avaliações de aprendizagem devido à dificuldade que apresenta ao ler e ao interpretar as informações que lhe são apresentadas. Outros têm um desempenho acima da média, alcançando um nível acima do esperado nas habilidades apresentadas nos descritores, ou seja, conseguem inferir sentidos além daqueles explícitos no texto, reconhecem os recursos coesivos e sabem usá-los em uma produção textual, apresentam maturidade, e isso é perceptível em seu comportamento e em suas atitudes.

Ao que diz respeito à Prova Brasil (Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), podemos defini-la como uma avaliação construída para avaliar sistemas de ensino e não alunos. A ideia é diagnosticar a qualidade dos sistemas educacionais a partir do desempenho dos alunos nessas avaliações. Por meio delas, calcula-se o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, obtido a partir de dois elementos: a taxa de rendimento escolar - aprovação - e as médias do desempenho nas avaliações padronizadas - Prova Brasil) para que recursos técnicos e financeiros sejam destinados à educação, cujo objetivo é suprir as deficiências apresentadas e aprimorar as competências exigidas oferecendo aos alunos de escolas públicas uma educação de qualidade, ou seja, tornando-os cidadãos críticos e preparados tanto para estudos futuros como para o mercado de trabalho.

Essa prova externa, aplicada aos alunos do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, de três em três anos, divide-se em duas esferas. Na primeira, analisa-se, por meio de um teste de múltipla escolha, “o objeto do conhecimento”, ou seja, habilidades desenvolvidas pelos alunos, tais como: procedimentos de leitura, implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto, relação entre textos, coerência e coesão no processamento do texto, relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística. A segunda diz respeito às competências desenvolvidas pelos alunos. Podemos citar como exemplo as seguintes competências apresentadas no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica): localizar informações explícitas em um texto, inferir o sentido de uma expressão, interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso, estabelecer relações entre partes do texto, identificar efeitos de sentido, reconhecer as marcas de sentido decorrentes do uso da pontuação e de outras notações.

Ainda sobre essa prova, gostaríamos de salientar que, ao ser aplicada nas escolas, todo o material recebido deve ser devolvido, não podendo ficar nenhum exemplar de prova no ambiente escolar. Das três simulações que aplicamos, apenas a primeira é uma das provas

feitas pelos alunos no ano de 2009. As duas outras são simulações, disponibilizadas pelo INEP, para que os alunos possam ter uma noção do funcionamento dessa avaliação antes de fazê-la de fato.

Quanto ao resultado obtido pelos alunos da escola onde esta pesquisa foi desenvolvida, o Inep, ao apresentar o relatório de desempenho da escola e compará-lo ao de outras escolas que se enquadram no mesmo nível socioeconômico, tanto do município, quanto do Estado e do Brasil, demonstra que o índice da escola em relação aos alunos que estão em um nível mais crítico foi o maior (20.42%), enquanto os índices de escolas similares, do município, do estado e do Brasil, respectivamente, foram de 17.99%, 15.53%, 12.98% e 16.66%.

No geral, os resultados obtidos na Prova Brasil, no entanto, não foram satisfatórios, pois, em 2013, além de a escola não atingir a meta (4.3), ainda viu diminuído o valor desse índice se comparado ao ano de 2011 (que fora de 4.4) para 3.8.

Embora os valores sejam bem próximos, o fato de a nossa escola apresentar essa diferença em relação às demais chamou nossa atenção para que pudéssemos pensar em uma atividade de intervenção e realizá-la na expectativa de criar alternativas para reverter esses índices em médio e em longo prazo.

A partir dos dados quantitativos mencionados anteriormente, notamos a necessidade de programar alguma atividade que pudesse fomentar o interesse dos alunos e desenvolver habilidades de leitura, ou seja, por meio de diversas práticas e de eventos sociais, fazendo-os interagir com o texto literário, canônico ou não. No entanto, é preciso, como nos lembra Perrone-Moisés, proporcionar ao aluno algo além do que ele já tem contato. “É claro que o professor de literatura no secundário deve dosar a sua oferta de leitura, de modo que ela seja acessível para o aluno, mas nunca transgredir em matéria de qualidade.” (Perrone-Moisés, 2006, p.22)

Assim sendo, nossos potenciais leitores tiveram a oportunidade de ter contato com uma leitura que lhes ampliou seus conhecimentos, ofertando-lhes novas visões de mundo. Dessa forma, o texto literário não foi apenas decodificado, mas lhe foi atribuído um significado de acordo com as vivências de seu leitor. Como nos confirmam Tabak e Freire (2013, p.99):

Partindo de uma ideologia liberal humanista, insistindo no fato de que na leitura devemos ser flexíveis e ter a mente aberta, preparando-nos para questionar nossas crenças e deixar que sejam modificadas. Ao leitor é

concedido um alto grau de participação, pois diferentes leitores têm liberdade de concretizar a obra de diferentes maneiras.

Para que isso seja alcançado, é essencial que toda a equipe pedagógica e docente busque formas de se diminuir a evasão, que cursos de capacitação sejam oferecidos aos professores e que ocorram reformulações no Projeto Político Pedagógico da escola. Além disso, é preciso, então, entendermos como essa avaliação se estrutura.

Sendo assim, ao partimos dessa multiplicidade de competências exigidas e do baixo rendimento escolar apresentado no último triênio, segundo os dados quantitativos, surgiu o interesse em buscar um caminho para desenvolver essas habilidades exigidas para que não só os índices educacionais possam vir a ser satisfatórios, mas também para que os alunos, efetivamente, possam ter um suporte para a aprendizagem. Acreditamos que, por meio de mediação do professor, ao desenvolver práticas de letramento literário, algumas habilidades possam ser internalizadas e transformadas a ponto de que estes se tornem cidadãos mais críticos e produtores de bons textos em sua própria língua.

O ponto de partida da intervenção esboça-se na realização de práticas de leituras diversas e mediação como base para alcançarmos tal propósito. A Prova Brasil será adotada como um dos critérios para elencarmos possíveis dificuldades com relação à aprendizagem, mas nosso foco está centrado na possibilidade de transformação na relação ensino-aprendizagem, já que

conhecer as práticas de letramento literário presentes na escola bem como as práticas de letramento presentes em diferentes âmbitos sociais podem contribuir para que se possa pensar nas relações entre essas duas esferas, escola e vida social, fazendo-as convergir para formação de indivíduos com graus de letramento e de letramento literário cada vez maiores. (Zappone, 2008, p.54)

Nosso enfoque será realizar atividades de intervenção envolvendo textos literários em diversas mídias, para que os alunos, ao migrarem para os anos seguintes, consigam ver a leitura como algo não apenas prazeroso, mas certamente como um instrumento que lhes dará oportunidade de adquirirem um novo conhecimento, tornando-os cidadãos mais críticos e conscienciosos.

1.2 O ATUAL CENÁRIO DE ENSINO DE LITERATURA E O PROCESSO DE LEITURA

O ensino de literatura, tanto no Ensino Médio, mas principalmente no Ensino Fundamental, não é muito valorizado se comparado às demais disciplinas.

O ensino de literatura foi substituído por ou diluído sob a fórmula 'comunicação e expressão'. O sumiço da literatura provocou alguns protestos isolados. Mas não aconteceu nenhum movimento geral de repúdio a esse 'desaparecimento', nenhum abaixo-assinado de alcance nacional. (Perrone-Moisés, 2006, p.19)

Por meio dessa fala de Perrone-Moisés, podemos confirmar que o ensino de literatura está cada vez mais relegado a um segundo plano, em que são privilegiadas aulas de gramática, de produção de texto, dentre tantos outros aspectos linguísticos. É preciso, pois, rever tal ponto de vista para que a literatura possa assumir o seu papel humanizador, isto é, que seja possível resgatar a noção de formação de um leitor desde os anos iniciais. Para a realização dessa prática, como bem atesta Cosson (2006, p.23), ela deve pressupor que

o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

É preciso, pois, trabalhar, na escola, a literatura de forma adequada para que ela se torne uma fonte de conhecimento. Além disso, ao se fazer determinada leitura, é necessário mediar esse processo de forma que, a partir do encontro entre leitor e texto, possam emergir sentidos. Infelizmente, nas lúcidas palavras de Cereja (2005, p. 12)

a leitura do texto literário propriamente dita desempenha um papel secundário, servindo muito mais à exemplificação da teoria desenvolvida do que como objeto básico para a construção de conhecimentos de literatura ou para o desenvolvimento de habilidades de leitura dessa modalidade de texto.

Logo, fica perceptível que textos literários, em diversas situações, são usados como pretextos para se comprovarem acontecimentos históricos e, em algumas situações, conceitos gramaticais. No entanto, temos consciência de que a análise literária vai muito além das entrelinhas, longe de limitar-se a uma descrição de livro e muito menos à didatização do texto

para utilizá-lo como recurso de ensino. Esse desencontro nos é confirmado por Antunes (2009, p.27):

uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto.

Associar determinada leitura ao conhecimento de mundo dos alunos é essencial para que realmente seja atribuído a ela um significado. Torna-se, então, oportuno explorar ao máximo os recursos da linguagem, da leitura e da escrita. Não podemos nos esquecer de que os alunos, ao perceberem em determinada leitura, por mais árdua que seja, uma fonte geradora de conhecimento de algo novo, são desafiados na sua competência leitora. Conseqüentemente, o esforço ao conseguir processar aquela leitura, ou seja, a efetivação do processo do ato de ler é o que lhes causa prazer; afinal, ao perceberem que, por mais complexo que possa ter sido esse processo, o resultado foi positivo.

Em contato com um texto, seja ele literário, jornalístico, poético, seja ele fonte de informação ou mera fruição, nos apropriamos de ideias de outras pessoas, comungando delas ou não. Para Roger Chartier (2009, p.77), que dedicou boa parte de seus estudos à compreensão da leitura como processo histórico e social, “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados.” É por meio dela que se torna possível ampliar nossos horizontes de conhecimento, ter acesso a informações importantes, sejam elas atuais ou não, mas que contribuem efetivamente com a nossa evolução intelectual.

Para Hunt (2010, p. 114), “o entendimento de um texto exige duas habilidades: compreender tanto o que a língua significa – isto é, a que ela se refere – quanto as regras do jogo – ou seja, como o texto funciona.”

Na expectativa de elucidar como os leitores produzem significados aos textos que leem, Hunt afirma que os significados podem ser gerados de diversas maneiras. Podem elas ser: mecânica, denotação, conotações, alusões a outros textos ou eventos e alusões a como os textos funcionam.

Com relação à maneira mecânica, o crítico afirma que para que a leitura seja de fato concretizada, é preciso que o leitor compreenda a gramática, a sintaxe e a pontuação. No entanto, nesse processo de leitura, fica perceptível que, dificilmente, haverá produção de sentido, já que o leitor fica preso às estruturas linguísticas. No que diz respeito à segunda maneira, a denotativa, o leitor busca os verdadeiros significados das palavras e, se preciso,

recorre ao dicionário para verificar o que determinado vocábulo significa.

Hunt (2010) denomina conotações o próximo método. Para ele, nesse momento, os leitores se utilizam de significados pessoais e literários. Ou seja, buscam informações e conhecimentos a partir de suas próprias experiências diárias, bem como de outras leituras que já foram realizadas em momentos anteriores.

Com relação à quarta maneira, alusões a outros textos ou eventos, à luz de Hunt, nada mais é do que a intertextualidade estabelecida com outros textos. Em outras palavras, é o momento em que o leitor dialoga suas ideias com a leitura de outras obras lidas. No entanto, ele ressalta que esse processo só é feito por completo quando já temos um leitor plenamente competente, ou seja, um leitor capaz de ir além da decodificação linear do texto; este é capaz de estabelecer a intertextualidade com outros textos lidos, bem como realizar suas próprias inferências conforme seu conhecimento de mundo e suas vivências.

Por fim, a quinta e última maneira diz respeito às características literárias mais relevantes. Assim sendo,

elas nos possibilitam entender o suspense, identificar a ‘coesão’ em um texto, atribuir importância a eventos, decidir com que tipo de livro estamos lidando e o tipo de atenção que o livro exige. Em resumo, precisamos observar significados – tanto para nós como para a estrutura do texto – antes de supor o que devamos entender. Mais do que qualquer conhecimento puramente ‘adquirido’, é isso que distingue o leitor em desenvolvimento do leitor maduro. (Hunt, 2010, p. 115)

Dessa maneira, fica perceptível que a produção de sentido é feita de maneira mais proficiente quando todos esses métodos são utilizados simultaneamente. Todavia, sabemos que tal processo não é simples de ser feito, pois requer tempo e muitas leituras para que o leitor, como o próprio Hunt afirma, torne-se maduro, ou seja, competente para compreender o que está explícito, bem como informações implícitas presentes em determinado texto. Essa formação do leitor é gradativa e processual.

Já para Leffa (1996, p.9), “pode-se definir restritamente o processo de leitura, contrastando-se duas definições antagônicas: (a) ler é extrair significado do texto e (b) ler é atribuir significado ao texto.”

No entanto, essa definição apresenta suas limitações, pois tanto ao extrair quanto ao atribuir significado ao texto, ora dá-se enfoque ao texto e ora ao leitor. Na realidade, o processo de leitura deve ser pensado quando há interação entre texto e leitor, entendido como processo conciliatório. Quando leitor e texto conseguem estabelecer um elo, é possível

produzir outro elemento, o mais importante dessa interação, que é a compreensão. Para Iser (1978, p. 104), é preciso então

pôr em movimento a interação entre texto e leitor e iniciar um processo comunicativo, cujo sucesso é indicado pela constituição de um sentido; tal sentido dificilmente poderá ser equiparado com referências já existentes, sendo no entanto capaz de questionar o significado de estruturas existentes de sentido e modificar experiências anteriormente feitas.

Por isso, desde tenra idade, é importante que propiciemos à criança o contato com diversos textos. É evidente que ninguém nasce sendo um leitor proficiente. Sendo assim, faz-se necessário que pais, professores e todos aqueles envolvidos e engajados com o processo de ensino-aprendizagem busquem formas de estimular e incentivar tanto as crianças quanto os jovens a despertarem seu interesse pelo mundo da leitura.

À luz de Solé (1998), autora que adota a concepção de leitura por meio de uma perspectiva interativa, há dois modelos hierárquicos: um ascendente (*bottom up*) e um descendente (*top down*). Segundo os estudos observados por ela, é possível dizer que, no primeiro, o leitor, a partir do texto, leva em consideração, todos os seus elementos (letras, palavras, frases...). Por meio dessa sequência, torna-se possível compreender o texto.

Assim sendo, nesta proposta, acredita-se que a decodificação total do texto seja a melhor maneira para conseguir compreendê-lo. No entanto, tal proposta mostra-se fragilizada, já que não leva em consideração alguns fenômenos, tal como as inferências que podem ser estabelecidas à medida que a leitura é realizada.

Já, no segundo modelo, afirma-se o contrário:

o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. Assim, quanto mais informação possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se ‘fixar’ nele para construir uma interpretação. (Solé, 1998, p. 23-24)

Certamente aquele que é um bom leitor sentirá menos dificuldades e receios para escrever. Como nos lembra Geraldi (2013, p.33):

o leitor ou o ouvinte, por seu turno, também é um sujeito situado e datado de uma formação social, lê o texto noutro contexto, às vezes no interior de outra esfera da comunicação social – por exemplo, a leitura escolar do texto literário transporta este de sua esfera de produção para outra esfera social de leitura, a escola e os processos de ensino e aprendizagem para os quais o texto não foi necessariamente escrito.

Assim sendo, é notório que a leitura, principalmente a do texto literário, é um dos momentos que nos estimulam a realizar algo que dificilmente faríamos no mundo real. Ela nos oportuniza sonhar, conhecer novos horizontes, abandonar uma zona de conforto e refletir acerca da história que, de certa forma, nos enreda.

No entanto, temos plena convicção de que para que realmente ocorra essa fruição, bem como uma reflexão mais profunda, isso envolve certo domínio de técnicas, um bom conhecimento de regras e, de preferência, um bom repertório de leitura e, para um possível êxito nesse processo, é preciso tempo e dedicação à leitura.

Sabemos, todavia, que esses itens estão um tanto quanto deficitários no público-alvo em geral. O que observamos hoje, em nosso dia a dia, são pessoas cada vez menos preparadas para enfrentar esse mundo letrado; algumas inclusive com sérias dificuldades de depreender o sentido do texto lido, e outras com habilidades restritas em produzir seus próprios textos.

Indubitavelmente, essas falhas aos processos mencionados anteriormente não surgem ao acaso. Elas certamente estão relacionadas à maneira como tais pessoas foram estimuladas desde a infância no ambiente familiar, o contato restrito ou falho com o mundo letrado, a forma como foram alfabetizadas, o ambiente escolar no qual elas se desenvolveram, entre outros fatores.

Hoje podemos observar que há uma tendência, desde os primeiros anos, em se privilegiar o trabalho com a criança a partir da leitura de textos literários, seja por meio de contação de histórias, oficinas de leitura, hora do conto, entre outras, pois se tem clara a noção de que a “prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana” (Cosson, 2014, p. 16).

Entretanto, essa mesma criança, ao ir amadurecendo tanto física como intelectualmente, não usufruirá de tais práticas mais. Esta, ao ser alfabetizada, deixa de encarar a leitura, principalmente do texto literário, como fruição. O processo de ler torna-se mecanizado para o preenchimento de questionários imensos relacionados à compreensão de determinada leitura ou ler tornou-se sinônimo de resolver avaliações.

Dessa forma, o gosto por ler ficou prejudicado e, assim sendo, como consequência dessa prática, a produção de texto também fica atingida.

Neste trabalho, iremos discutir sobre o processo de leitura voltando nosso olhar para a formação de leitores literários, principalmente quais práticas devem ser adotadas para que isso ocorra de fato, bem como de que maneira motivar esses alunos a terem interesse pela leitura

em geral, mas, principalmente, a de obras literárias, e a importância da família, da escola e dos professores nesse processo.

1.3 MAPEANDO OPINIÕES SOBRE A LEITURA EM NOSSO DIA A DIA: O LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Para podermos discutir um pouco mais sobre o processo de formação do pequeno leitor literário, podemos partir de uma concepção fundamental apontada por Riter no que diz respeito a esse processo:

percebe-se que a sociedade deu à escola (e ela aceitou) o papel de formar leitores, todavia o que se vê são, honrosas exceções, equívocos ao se julgar que o leitor se forma sozinho e que a leitura é apenas fruição. Ora, escola é espaço para aprendizagem, e a leitura também precisa ser ensinada. (Riter, 2009, p.57)

A partir desta perspectiva, temos a convicção de que ler, como dito anteriormente, não é um processo muito simples, pois requer que o leitor não apenas decodifique as palavras utilizadas em determinado texto, mas sim que, ao entrar em contato com aquele universo de letras, haja uma interação entre leitor e texto, para que algum sentido seja produzido.

Não podemos nos esquecer de que:

os significados literários são também quem os leitores são, onde eles estão, quando e por que leem são o quanto os leitores conhecem, o quanto já leram e o quanto desejam ler; e são a capacidade de entendimento que os leitores possuem – todos fatores que contribuem para a formação de sentido. (Hunt, 2010, p.106)

No entanto, temos em mente que a produção de significados é uma das maiores dificuldades enfrentadas principalmente por um leitor em início de sua formação, sobretudo se sua leitura for a de um texto literário, cuja linguagem é carregada de figuras de linguagem e de pensamento e nem sempre o sentido apresentado está tão claro.

É preciso, pois, que o leitor consiga estabelecer um elo com o texto, ou seja, que ocorra uma interação entre leitor e texto, para que seja produzido um sentido. Sabemos que esse processo de produção de sentido não é uma tarefa muito simples, pois esta requer esforço, dedicação e um tanto quanto de disciplina .

Contudo, apesar de termos consciência das dificuldades envolvidas na leitura de um texto qualquer, sobretudo na de um texto literário, não podemos abandonar nossas esperanças

e relegarmos para um segundo plano o contato de nossos alunos com esse tipo de leitura, uma aproximação direta com a literatura, visto que:

nas nossas sociedades, a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (Candido, 1995, p. 175)

Ao analisarmos essa citação, fica evidente que todos devem ter acesso à literatura, à leitura de textos literários, já que tais práticas contribuem de forma significativa para a formação intelectual e pessoal de qualquer ser humano. Porém, sabemos que nem sempre esse acesso é facilitado e, em diversos momentos, esse ‘direito’ é negado às mais diversas gerações.

Como pais e professores sabemos que o gosto pela leitura não é algo que seja aflorado rapidamente. Esse processo requer tempo e muito estímulo.

Temos consciência de que, em diversas situações, alguns se distanciam da leitura de obras ou de qualquer outro tipo de texto pelo fato de que alguns textos são meros pretextos para que conteúdos gramaticais ou quaisquer outros sejam ensinados; os textos literários, muitas vezes, são reduzidos a meras características descritivas de cada época literária.

Essa ideia nos é confirmada por Soares (2006, p.46) ao afirmar que é preciso distinguir entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada de literatura:

adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler.

Dessa maneira, como nos lembra Zilberman (2003, p.25), “ a escola e a literatura podem provar sua utilidade quando se tornarem o espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal.”

Acreditamos que, ao ser estabelecido um diálogo entre o texto e as experiências do leitor, isso produza um sentido em sua vida, fazendo-o refletir sobre ela e ajudando-o a fazer uma reflexão crítica a respeito do mundo em que vive e a sociedade com a qual convive.

Na visão de Dalvi (2013, p.80), “as emoções e os afetos são indissociáveis do conhecimento do mundo, da vida e de si próprio que o texto literário possibilita e ajuda a desenvolver no leitor. As opiniões, as crenças e os valores do leitor são interpelados pelo texto literário – e vice-versa.”

É essencial que a cada dia, por meio de nossas experiências reais, reforcemos em nossos alunos o desejo de ler, visto que:

o exercício da leitura, aliás, não há separação entre processo e produto, pois na interlocução o sentido se constitui a cada momento de forma múltipla e fragmentária. Múltipla, porque cada leitura realizada se integra à particular experiência mundo-vida de cada leitor; fragmentária, porque ‘fragmento de vida’, representa determinada circunstância e situação em que ela (a leitura) é realizada. (Tinoco, 2013. p.141)

Assim, notamos que a leitura está presente em nosso dia a dia, seja em um folheto, em um anúncio publicitário, nos jornais. De acordo com Terra (2014, p.7), “a leitura é prática social de construção de sentidos decorrente de um processo interativo entre autor e leitor, mediado pelo texto.” Devemos, pois, estarmos preparados e atentos para inferirmos os significados do que tal texto quer nos transmitir, qual ideologia está subjacente àqueles enunciados e, a partir desse princípio, estabelecermos um diálogo entre o texto e nossas vivências. Além disso, por meio da leitura de diversos textos, podemos ter contato com uma realidade muito distante de nós, conhecermos outros lugares, vivenciarmos experiências, que, talvez, na vida real, jamais conseguiríamos realizar.

Essa ideia é confirmada por Zilberman (2009, p.21) ao falar da utopia literária:

a literatura recebe como legado sua tônica utópica, acenando para as possibilidades de transformação do mundo e encaminhamento de uma vida melhor para todos que dependem dela para conhecer o ambiente que os rodeia. A educação compartilha com a fantasia e a literatura a perspectiva utópica a que essas apontam.

Dessa forma, podemos dizer que a literatura nos possibilita conhecer algo novo ao entrarmos em contato com o texto literário, inovando nossas ideias e aflorando a nossa imaginação.

É preciso, então, a partir do contexto e da realidade em que os alunos estão inseridos, realizar práticas diversas que possam contribuir efetivamente com o seu crescimento intelectual e pessoal. Uma das formas de se alcançar esse propósito seria por meio de atividades de leitura, visto que, de acordo com Cosson (2006), a literatura

serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo. É uma formação que permite de fato pensarmos em uma inclusão social, especialmente se considerarmos que a sociedade letrada constitui-se há séculos pelo aperfeiçoamento de seus bens culturais.

Há tempos, temos consciência da importância não só da leitura, mas da escrita também, na vida de qualquer pessoa. Afinal, é por meio desses processos que podemos compreender melhor o mundo no qual vivemos e também nos posicionar frente aos acontecimentos que nos circundam. “Ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita.” (Souza, R.J; Cosson, R., 2010, p.101)

Em outras palavras, não podemos negar a potencialidade que o mundo letrado nos apresenta, pois, por meio dele, podemos manifestar nossas ideias, comunicar-nos com outras pessoas, ter um documento que nos represente oficialmente; enfim, podemos exercer nosso papel como cidadãos.

Também, não podemos negar que, para muitos, a leitura e a escrita são vistas como vilãs, pois ler e escrever não são ações mecanizadas e muito menos isoladas. Para pô-las em prática são necessárias algumas habilidades específicas, já descritas nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (PCN, 1998, p.69)

Tendo em vista que o objetivo primordial deste trabalho é contribuir para a discussão da formação de leitores, em específico, leitores literários, iremos a seguir apresentar algumas ideias que consideramos significativas para o sucesso dessa prática.

1.4 LITERATURA E RECEPÇÃO: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Toda criança ou adulto se lembra das histórias contadas quando a elas teve acesso. Ninguém esquece aquela presença terna e mágica de alguém que inseria no seu cotidiano um mundo mágico, cheio de imaginação.

Para Riter (2009, p.30), “passo importante para a formação de um leitor é ouvir histórias. Se possível, desde muito, muito cedo.” A partir desta perspectiva, fica evidente que quanto mais cedo for o contato de uma criança com um texto literário, maiores serão as chances de ela se tornar um adulto cujas leituras não acontecerão por mera obrigação, mas haverá um prazer envolvido nessa prática.

É notório que é bastante oportuno que essa formação inicial comece em casa, por meio de ouvir histórias contadas por pais, avós, irmãos mais velhos, pois:

a convivência com pessoas que gostam de literatura é uma boa ‘porta de entrada’ para o universo literário. Assim, quanto mais espaços de convivência com a literatura os estudantes tiverem, maior será a possibilidade de constituírem-se como leitores assíduos do texto literário. (Albuquerque, E.B.C. e Leal, T.F., 2010, p.90.)

Todavia, sabemos que isso não é feito em grande parte das famílias, devido à falta de tempo decorrente das diversas atribuições que precisam ser feitas no dia a dia ou o hábito de leitura não ser muito valorizado e compreendido nesse ambiente familiar. Também temos a convicção de que apenas essa motivação na fase inicial de formação de leitores não é suficiente. Ela deve ser construída gradativamente, já que, para que um leitor literário seja formado “a primeira demanda é criar o gosto pela leitura, primeiro passo para se instituir o hábito de leitura”. (Magalhães, 2009, p. 121)

Mas é preciso muita cautela para que, com o decorrer dos anos, esse gosto por ler não seja perdido, pois, o que observamos é que:

desde o início da escolarização, a criança tem contato com o texto literário por meio, especialmente, de materiais didáticos, e nem sempre esse contato ocorre através de uma adequada mediação. Um dos principais motivos é que as atividades propostas não possibilitam uma aproximação literária dos alunos com os textos. Outro motivo é a fragmentação dos textos literários, que são apresentados aos alunos como pseudotextos (...). Além disso, quando é transferido para o livro didático, o texto literário acaba se desconfigurando, pois perde a programação visual e as ilustrações do livro originalmente concebido e publicado. (Paiva, 2005, p.45)

Assim sendo, fica evidente que o processo de formação de leitores literários torna-se deficitário devido às circunstâncias nas quais ele ocorre. Como nos lembra Zilberman (2009, p.16), “se, no passado, a escola apoiava-se fortemente no ensino de literatura e, mesmo sem ter como meta formar leitores, acabava, às vezes, contribuindo para isso, no presente, dá as costas para a tradição e termina por privar os alunos de qualquer história.”

Tal fato se dá, primordialmente, ancorado no que é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em que podemos observar o claro privilégio de leitura de diversos gêneros textuais, muitas vezes, apenas fragmentos de obras originais, descontextualizados e a produção de textos. Assim sendo, “se educa para ler, não para a literatura.” (Zilberman, 2009, p. 17).

É preciso, pois, rever a maneira como essa prática se dá na tentativa de minimizar o receio que muitos alunos têm com relação à leitura de uma obra literária. Certamente, isso não ocorre ao acaso. Ao contrário, isso é consequência de uma visão retrógrada, pois, com a democratização do ensino, as classes menos favorecidas tiveram acesso à escola. No entanto, não veem uma aplicabilidade na leitura de obras canônicas, esquecendo-se de que, por meio desse conhecimento, é possível que todos desfrutem das mesmas oportunidades, sejam estas profissionais ou pessoais, independentemente da classe social a que pertencem, já que o conhecimento e o acesso à literatura são direitos de todos.

Sabemos que além dos pais, cabe à escola, por meio de seus docentes, juntamente com o apoio de uma equipe dirigente, bem como dos pais, tentar promover diversas práticas para que se alcance a formação de um leitor literário.

Como dito anteriormente, isso não é uma tarefa muito simples, pois requer dedicação e comprometimento dos envolvidos nesse processo, para que haja sucesso nessa prática.

Por meio de nossas vivências seja como pais ou como professores, reconhecemos que é possível fazer algo, como, por exemplo, a realização de oficinas, a hora do conto, a produção de pequenos teatros, entre outros. Por meio dessas práticas, gradativamente, conseguimos mostrar aos nossos alunos que:

o valor da leitura decorre muito mais da necessidade de busca e/ou atualização de conhecimento do que de outras possíveis motivações. E como a escola trabalha essencialmente com a transmissão do conhecimento e com a formação humana, é exatamente dentro dela, mais do que em outros espaços institucionais, que esse valor pode ser correspondido através de práticas e experiências diversas, dentre elas, com muito destaque, as desenvolvidas a partir da leitura. (Silva, 2012, p.110)

Por conseguinte, a literatura nos permite, enquanto seres humanos, termos consciência a respeito de nossa realidade por meio de nossas experiências concretas com o texto. Pela leitura, é possível compreender melhor o momento que estamos vivendo seja ele político, econômico, pessoal, bem como compará-lo com tempos remotos. É um processo que dá

significado ao mundo, ao ser atribuído sentido às informações que nos rodeiam. Como nos confirma Silva (2011, p.23):

A leitura é um processo de compreensão de mundo que envolve características essenciais singulares do homem, levando a sua capacidade simbólica e de interação com outra palavra de mediação marcada no contexto social. Assim, um texto só se completa com o ato da leitura na medida em que é atualizada a linguística e a temática por um leitor.

Nesse sentido é que podemos entender que, por meio da literatura, podemos adentrar um mundo de sentimentos íntimos e angústias, interpretando o mundo ao nosso redor, seja por meio de uma linguagem rebuscada ou até mesmo bastante simples, pois o mais importante, ao dialogar com o que se pensa ou o que se sente, é estar livre para fazê-lo. Além disso, a literatura tem o papel de nos tornar mais humanos, abrindo-nos caminhos para conviver de uma forma melhor com o próximo. Por isso, para Gonçalves, M.T.; Aquino, Z.T.; Silva, B.S. (2000, p. 3), “a literatura é uma das mais importantes expressões do homem, e, também, uma das mais necessárias pelo fato de exprimi-lo e explicá-lo.”

Consequentemente, é por meio da leitura que se consegue estabelecer uma relação direta entre autor, texto e leitor, fazendo com que determinado texto produza sentido. Não parece estranho, portanto, que ela constitua elemento fundamental previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (In: Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. P.69-70, 1998)

Ao realizarmos uma leitura atenta desse fragmento, no entanto, podemos perceber que ao se trabalhar com a leitura de diversos textos, de uma forma muito ampla, privilegia-se a interpretação em detrimento da recepção, ou seja, não se leva em consideração o receptor. Como consequência desse privilégio, torna-se necessária uma tomada de consciência da orientação assumida pela teoria da literatura desde os anos oitenta, ancorada na perspectiva de Iser (Estética da Recepção), que está ligada aos seguintes conceitos-chave: estrutura, função e

comunicação. Este último, ligado ao receptor, fundamental no processo de interação entre texto e leitor.

A observação do conceito de comunicação nos remete ao fato de que não podemos nos esquecer de que cada leitura é realizada com um determinado foco. Cada pessoa lê determinado gênero com determinado enfoque. Alguns leem para que sejam feitos trabalhos diversos, outros para ficarem informados, alguns puramente por fruição. A proposta de pensarmos a recepção está, portanto, totalmente ligada à visão histórica e social da leitura de que nos valem anteriormente na proposta de Chartier (2009, p.77): “A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados”.

Nesse sentido, para cada um de nós, conforme nossos conhecimentos de mundo e linguístico, determinada leitura produzirá um efeito. Fato que pode ser visto também nas orientações das práticas de leitura pensadas no âmbito da disciplina de língua materna, como nos atestam Kock e Elias (2009, p.11):

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

No entanto, é preciso fazer uma ressalva, pois sabemos que o público mais jovem demonstra certo distanciamento em relação à obra literária e mais ainda em relação às obras canônicas. O que pode ser confirmado na visão de Chartier (2009, p.103-104,):

As classes mais jovens se afastam da leitura: aqueles que são considerados não leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como leitura legítima. O problema não é tanto o de considerar como não leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar.

A afirmação de Chartier liga-se diretamente à ideia de que a interpretação de um texto faz sentido se atua na experiência do leitor com o texto. A recuperação do texto, portanto, está mais próxima da literatura como objeto imaginário do que a interpretação em si. Ademais, temos de levar em consideração que hoje estamos vivendo em uma sociedade altamente

tecnológica, em que são privilegiados processos interativos cada vez mais dinâmicos, em que encontramos a tela como texto. Temos de conhecer e saber usar essas tecnologias, os diversos recursos que estão disponibilizados no mercado para aproximar nossos alunos do universo da leitura.

Outro fator que contribui para a desmotivação da leitura de textos literários é que, em muitos casos, esses textos são didatizados pelo professor. E, ao didatizar a literatura, podemos constatar um forte apelo moralista ao seu conteúdo e não o contrário, ou seja, a lição de moral ser apreendida justamente pela percepção figurativa do ficcional.

A didatização da literatura concorre para deslocar o sentido do verdadeiro ensino de literatura que, para Soares (2006, p.44), estaria ligado ao

privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto-de-vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim o “estudo” daquilo que é textual daquilo que é literário.

Assim sendo, é possível constatar que a experiência do leitor com o imaginário é vista como um processo de aquisição da estrutura linguística, muitas vezes. Portanto, seria oportuno que a própria escola contribuísse, de alguma forma, para que a leitura de obras canônicas se tornasse possível.

No entanto, hoje, não só o ensino de literatura, mas de todas as demais disciplinas, perdeu o foco essencial que seria formar cidadãos críticos e pensantes, capazes de compreender o mundo que os cerca, posicionar-se em relação a um fato, saber valer seus direitos e respeitar os seus deveres. O conhecimento, hoje, está totalmente ligado a um mundo utilitarista, programaticamente ancorado em uma economia neoliberal, que reforça na educação a necessidade de atender às demandas de mercado. Tal opinião pode ser reforçada por Gonçalves, Aquino e Silva (2000, p. 7):

Mais grave ainda é o fato de o ensino estar, de certa forma, direcionado para a conquista do sucesso nos exames vestibulares, o que lhe diminui o âmbito e certamente a profundidade. Essa vinculação estreita transforma a escola não num espaço de vivência, mas num espaço de terror e tortura, de fardo, tendo em vista apenas e tão somente um teste posterior, com toda carga negativa que isto pode acarretar. É assim que se perde um tempo enorme e uma oportunidade maravilhosa de ensinar porque se propõe apenas o adestramento... O resultado de todo esse processo empobrecedor é a quase anulação da leitura por parte dos alunos.

Podemos perceber, então, que, em muitos casos, a leitura, quando obrigatória, perde sua função social, tornando-se apenas um meio de obter êxito em uma mera avaliação, seja um vestibular ou até mesmo o próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Perdemos assim a oportunidade de fazer com que crianças e jovens cresçam por meio dela.

É importante que, desde crianças, sejamos estimulados a fazer leituras que contribuam com a nossa formação intelectual. É evidente que o ato de ler nem sempre se dará apenas por fruição. Mas, ao adquirir o hábito da leitura, esta flui de maneira espontânea, mesmo que, em alguns momentos, seja um processo um tanto árduo dependendo do gênero a ser lido, bem como o contexto situacional. O refinamento da sensibilidade é fundamental para que de fato possamos vislumbrar um futuro melhor no que tange a leitura e a educação de modo geral.

Além dessa questão relacionada à cobrança do que foi lido, outro ponto preocupante é o fato de que muitas escolas não possuem nem um espaço adequado para práticas de leitura, muito menos obras mais universais.

Muitas vezes, perde-se tanto tempo em sala de aula, ensinando regras, conjugação verbal, acentuação e tantas outras estruturas gramaticais e nos esquecemos de que por meio da leitura podemos alcançar vários desses objetivos escolares:

A leitura de um texto literário, entretanto, traz ao aluno aquisições imediatas, como é o caso da utilização da norma culta da língua, o modo de desenvolvimento das ideias, a organização do pensamento, o que, sem dúvida, leva a um aprimoramento do exercício da escrita, embora não seja este o objetivo específico da leitura. (Gonçalves, M.T.; Aquino, Z.T.; Silva, B.S., 2000, p. 13).

De acordo com as autoras, usar de maneira despretensiosa a *chamada oral* é importante para avaliar a leitura extraclasse, além de contribuir para a desenvoltura do aluno, permitindo-lhe que exponha suas ideias, podendo ser inclusive um estímulo para outras leituras.

Outro elemento oportuno é o de explicitar aos alunos a ideologia que envolve os mais diversos textos, não apenas os literários, pois para Gonçalves, M.T.; Aquino, Z.T.; Silva, B.S. (2000, p. 17), “nada que exprima o homem pode ser inteiramente ‘neutro’”.

Tudo que é dito, escrito, enfim criado, tem um propósito, para tal e é ideológico. Como nos afirma Volosinov (1994, p.44, tradução minha): “²Tudo que é ideológico possui

² “Everything ideological possesses meaning: it represents, depicts, or stands for something lying itself. In other words, it is a sign. Without signs, there is no ideology.

significado: isso representa, descreve ou mostra algo que se encontra fora de si mesmo. Em outras palavras, é um signo. Sem signos, não há ideologia.”

Podemos, então, afirmar que esses signos só aparecem no processo de interação entre a consciência individual e o outro. Para que seja produzido sentido aos fenômenos ideológicos, seja ao ouvir uma música, ao ler uma obra literária ou uma poesia, uma imagem, é preciso levar em consideração nosso conhecimento de mundo, nossas vivências e experiências para identificar o que aquele discurso quer nos transmitir, com qual objetivo foi criado, qual a mensagem a ser divulgada. Por meio dele, tanto o ouvinte quanto o falante, ou escritor-leitor, desejam que algo seja feito. Daí retomamos as ideias de que as palavras não são neutras. Muito pelo contrário, têm um poder fundamental na vida de todos nós. Por meio delas, mantemos contato com o próximo seja na forma oral ou na escrita. Esse processo de interação social é um processo histórico de longa data. Assim sendo, fica notório de que as palavras são carregadas de sentido, e esses sentidos vão ser produzidos a partir das expectativas e dos conhecimentos de cada leitor, ou seja, os ideais de leitura criados pelo leitor.

É perceptível que a inserção de textos literários, canônicos ou não, no ambiente de uma sala não tem sido uma tarefa muito fácil para muitos professores, pois há resistência dos alunos. Estes que, muitas vezes, vão à biblioteca e escolhem um livro e, ficando com ele por semanas, ao serem questionados se gostaram daquela leitura não sabem respondê-la, certamente por não o terem lido.

Nessa direção vimo-nos motivados a aplicar técnicas de leitura diversas para programar e motivar esses alunos no processo de leitura de obras, não apenas decodificando-as, mas atribuindo-lhes um significado de mundo. De acordo com Cosson (2014, p.12), “ler como diversão é a atividade preferida de apenas 28% da população, sendo que deste número somente pouco mais da metade afirma ler com frequência. Se os brasileiros leem pouco, leem menos ainda literatura.”

Constatamos, assim, que essa realidade é perceptível no ambiente escolar, em que os alunos encaram a leitura como uma atividade maçante, sem qualquer conexão com o seu dia a dia. Para esse público, o fato de saber que determinada obra tem um valor cultural não é uma motivação para levá-lo a ler. Sabemos que, muitas vezes, esse bloqueio deve-se à maneira como a obra literária é utilizada pelo professor. Em diversas situações, deixa de ser uma obra e passa a ser apenas conteúdo de atividades avaliativas.

Por isso, é importante que tanto professores saibam como abordar o ensino de literatura em sala de aula, valorizando os conhecimentos prévios de seus alunos e atuando

como mediadores de conhecimentos, quanto que os alunos consigam desenvolver seu amadurecimento intelectual enquanto leitores. Está bem nítido que a literatura permanece, no entanto, em outros suportes que não mais os livros. Os jovens leem, mas não com os mesmos propósitos almejados pela escola.

Temos consciência de que a escola é um ambiente que deve nos auxiliar tanto na nossa formação humana, como também intelectual. No entanto, o contato com o mundo letrado não ocorre apenas no âmbito escolar. Se analisarmos desde o nosso nascimento, muitas vezes, já estamos expostos ao ambiente letrado, seja ao ouvir uma canção de ninar, seja ao ouvir uma história infantil, e assim sucessivamente. Como nos confirma Oliveira (2010, p.41):

as primeiras experiências da criança com a leitura de textos literários tornam-se significativas por apresentarem duas dimensões primordiais: a da sensibilidade para o estético e a do conhecimento. (...) A literatura contribui para a formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento do estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence.

Consequentemente, a criança consegue perceber que, por meio da leitura, é possível estabelecer conexões, sentidos, muito antes de ter consciência programática da escrita. Nesse sentido, o letramento literário pode ocorrer desde os primeiros meses de vida da criança (ou até antes), estabelecendo uma relação única de interação entre leitor e texto. Essa relação é notória ao longo de toda a trajetória de acúmulo de um repertório de textos e amadurecimento do leitor. Este, ao desenvolver o olhar crítico e atento, vai percebendo nas entrelinhas do texto as ideologias nele presentes, indícios de intertextualidade, críticas, elogios.

Uma leitura assim dialógica se faz por meio de um processo consciente em que ela, produtivamente, mostra-se como representação de consciência que busca quem é o sujeito que lê e o que é o objeto lido, pois o ato de ler é mais reflexo básico do hábito de ler. Nesse sentido, quanto mais se está habituado a ler, melhor se estabelece esse importante ato representando, dentre tantas, uma função social, aqui entendida como algo não definitivo nem perfeitamente acabado. (Tinoco, 2013, p.143)

O letramento literário é uma prática social, já que constitui uma das formas de uso social da escrita. No entanto, ele é diferenciado das demais formas de letramento, já que ocupa um lugar exclusivo em relação à linguagem, pois está intrinsecamente relacionado à literatura.

Assim sendo, é possível afirmarmos que, por meio do texto literário, é possível expormos uma ideia escrita fazendo uso de uma linguagem mais elaborada, a qual consiga sensibilizar o leitor. Conseqüentemente, no texto literário, podemos visualizar claramente duas funções: a poética e a estética; ressaltando que ambas se adequam ao estilo de cada autor. Através das figuras de linguagem que são utilizadas, das escolhas lexicais que são feitas, da posição dos vocábulos na construção dos enunciados, da pontuação, entre outros elementos, torna-se acessível atuar no imaginário do leitor, bem como auxiliá-lo a produzir sentidos ao texto, despertando-lhe suas emoções no momento em que lê determinado texto, sendo que a primeira função, a poética, proposta pelo linguista russo Jakobson, tem como característica fundamental, a divulgação de uma mensagem elaborada de maneira inventiva cujo centro de comunicação é o próprio texto. Dessa maneira, forma e conteúdo se uniam para causar no leitor o prazer estético. Já a segunda função, a estética, diz respeito aos aspectos psicológicos da percepção do sentido, e esta só pode ser percebida por meio do uso da linguagem e de todos os seus recursos.

Enfim, para que realmente consigamos compreender o que venha a ser o letramento literário, é necessário levarmos em consideração as seguintes ideias: primeiramente, “o letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade.” (Zappone, 2008, p.53).

Em outras palavras, poderíamos dizer que apesar de o conceito de literatura ter surgido primordialmente nas classes mais ricas, pois ao mesmo tempo em que estas produziam textos, também eram os seus leitores, logo tais textos eram adotados como referências, por longos anos, na esfera escolar, já que a classe dominante era um modelo a ser seguido, tida como padrão de referência. No entanto, Zappone nos alerta que se o letramento literário está arraigado a práticas sociais, é preciso, então, considerar outras leituras senão apenas a eleita pela burguesia. Para ela, novelas, séries, filmes, a contação de histórias, entre outros, são práticas de letramento literário. Assim sendo, não podemos negar que tais formas são muito mais acessíveis à população, ou seja, a escrita literária deixou de ser privilégio das grandes elites e encontrou público em classes menos favorecidas, já que seu acesso foi facilitado.

Zappone (2008) ainda nos alerta que é fundamental alguns usos sociais de práticas de letramento, dentre eles: textos literários adaptados para a televisão, leitura de textos que não sejam canônicos, como, por exemplo, a leitura de *best-sellers* e de outros textos ficcionais, ou seja, leituras não vinculadas à história de leitura de textos produzida por críticos ou pela academia; pela leitura de textos não canônicos, matérias jornalísticas, entre outros.

No entanto, sabemos que, em diversos momentos, esse tipo de leitura não é bem visto no contexto escolar.

Para Adorno e Horkheimer (2002, p. 179),

a indústria cultural pode-se vangloriar de haver atuado como energia e de ter erigido em princípio a transposição – tantas vezes grosseira – da arte para a esfera do consumo, de haver liberado o *amusement* da sua ingenuidade mais desagradável e de haver melhorado a confecção de mercadorias.

Logo, para tais autores a leitura de obras não canônicas, como os *best-sellers*, geram a falsa sensação de prazer, e tal fato pode ser atribuído à ingenuidade do leitor, já que, ao realizar tais leituras, elas nada contribuem para sua formação crítica, tornando-se leitores alienados, contribuindo, exclusivamente, para a expansão da indústria cultural.

Por conseguinte, leituras realizadas no âmbito escolar e fora dele (quando por ventura isso aconteça), tornam-se ações completamente distintas, pois, na escola, os alunos são ‘obrigados’ a lerem, a terem contato com autores desconhecidos, de enredos que não lhes chamam atenção, e em casa, quando têm interesse por ler algo, optam por obras, muitas vezes, com um grande número de páginas, geralmente sagas, histórias divididas em vários volumes, simplesmente pelo prazer de ler, não expandido a fronteira do conhecido.

Dessa maneira, a escola torna-se um dos poucos lugares privilegiados para que tal prática aconteça, já que a leitura pode ser discutida e comentada com toda uma classe, que certamente apresenta visões de mundo e vivências completamente distintas. Essa interação entre leitores distintos e textos pode gerar interpretações únicas, visto que:

o letramento escolar foi caracterizado por pesquisadores como um modelo autônomo de letramento, já que todas as atividades com a escrita propostas neste ambiente são feitas como base no texto, de modo que esse é considerado suficiente para produzir um significado que está nele presente e corporificado. (Zappone, 2008, p.51)

Não podemos nos esquecer, entretanto, de que o letramento também pode ocorrer de maneira oral, cujos sentidos vão sendo estabelecidos por meio da comunicação. Daí, então, a importância de se estabelecer interação com o outro.

Assim sendo, é preciso:

conhecer as práticas de letramento literário presentes na escola bem como as práticas de letramento literário presentes em diferentes âmbitos sociais para que se possa pensar nas relações entre essas duas esferas, escola e vida

social, fazendo-as convergir para formação de indivíduos com graus de letramento cada vez maiores. (Zappone, 2008, p.54)

Cabe, pois, à escola e à equipe envolvida com o processo de ensino-aprendizagem rever o modo como o ensino de literatura tem sido feito no decorrer dos anos. O que é possível de ser visto é a mesma prática de ensino, a escolarização de períodos literários, fomentada desde o século XIX sendo posta em prática em pleno século XXI, na tentativa de padronizar o ensino de literatura. Por conseguinte, agindo em nome de um “modelo didático”, tal ensino fica descontextualizado, perdendo sua função primordial que seria a de formar leitores críticos, capazes de interagir com as sutilezas presentes no texto literário, lendo-o apenas na superficialidade.

É preciso, portanto, revermos a nossa prática, para que a literatura não fique relegada a um segundo plano, ou seja, aulas literárias desconexas da realidade de nossos alunos, a leitura tida apenas como uma maneira de avaliação para notas, desprovida de um contexto tanto histórico quanto social.

2. UMA ABORDAGEM SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa está fundamentalmente pensada sob o prisma de um estudo Qualitativo (Chizzotti, 2001). Considerando que a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, podemos claramente identificar essa interação em nossa pesquisa. Além disso, segundo a visão desse mesmo autor, o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, o sujeito-observador é parte integrante do processo do conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Ao revelar que em uma pesquisa qualitativa a identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma análise profunda, entende-se que neste estudo a importância de se aplicarem práticas diversas de letramento literário, na expectativa de que a leitura deixe de ser um processo mecanizado, valora-se como uma ferramenta de construção de conhecimentos que vão além dos descritores horizontais da avaliação.

Por meio deste projeto, ao receber o parecer do Comitê de Ética da UFTM, foram aplicadas simulações das três últimas avaliações da Prova Brasil (realizadas em 2009, 2011 e 2013), as quais foram destinadas ao 5.º ano da Escola Municipal onde desenvolvemos nosso trabalho, para os vinte e nove estudantes de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, período matutino. Sendo que a primeira avaliação³ foi aplicada no início do segundo semestre do ano de 2015, antes de ser aplicada qualquer prática de letramento literário; a segunda⁴ foi aplicada ao final deste mesmo ano, após serem feitas quatro das oficinas de letramento e, por fim, a terceira⁵ e última, no final do primeiro semestre de 2016, assim que finalizamos as oito propostas de intervenção. À medida que íamos realizando essas avaliações, analisamos, gradativamente, os resultados de cada uma delas, visando diagnosticar quais foram as maiores facilidades e/ou dificuldades demonstradas pelos alunos, baseando-nos pelos descritores de cada questão. Dessa forma, poderíamos constatar o que poderia ser feito no momento de fazermos nossas intervenções para que pudéssemos alcançar nosso propósito primordial: auxiliar nossos alunos a se tornarem leitores mais proficientes e críticos.

Um de nossos norteadores, certamente, foram os resultados dessas avaliações. Por meio delas, além de nossa observação enquanto professor da disciplina de Língua Portuguesa, tornou-se possível constatar os maiores obstáculos enfrentados pelos alunos em relação à

³ Vide nos anexos.

⁴ Vide nos anexos.

⁵ Vide nos anexos.

leitura e à escrita. Não podemos nos esquecer de que os demais professores também contribuíram para o êxito deste projeto, comentando conosco a opinião deles sobre os alunos que participaram deste estudo.

É preciso salientar que essas avaliações foram apenas um dos caminhos que nortearam nossas práticas interventivas. Também foi aplicado um questionário⁶ aos participantes desta pesquisa para podermos constatar a noção de leitura que eles apresentam e também verificar o contato que têm ou já tiveram com textos literários.

Dessa forma, por meio desses resultados, no decorrer do segundo semestre de 2015 e 1º semestre de 2016, foram realizadas oficinas literárias, clubes de leitura, hora do conto, espaço da leitura e da produção textual, entre outras, com os alunos dessa série, para que as dificuldades apresentadas, em médio e em longo prazo, pudessem ser diagnosticadas, para pensarmos como as novas alternativas de intervenção podem ser eficazes ou não. Salientamos que o intuito de realizarmos tais práticas de letramento literário, principalmente ao que diz respeito a obras canônicas, é possibilitar que muitos dos alunos envolvidos neste projeto possam ter acesso a obras universais, realizando, assim, uma intervenção, além de literária, social.

⁶ Vide no apêndice.

3. ANÁLISE DE DADOS

3.1. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ALUNOS PARTICIPANTES E DA SIMULAÇÃO DA PROVA

Nesta pesquisa, como já mencionado anteriormente, nossa intenção é contribuir, de forma significativa, para que os jovens alunos do 7º ano tivessem a leitura como uma aliada do processo de ensino e aprendizagem e encarassem o contato com diversas obras literárias como uma maneira de expandir seu domínio sobre a linguagem, conhecer novas realidades e discutir sobre elas, ampliando sua interpretação acerca do mundo em que vivem, contribuindo, assim, para a construção de seu senso crítico. Para contribuímos na formação de um leitor proficiente, devemos, desde cedo, estimulá-lo a ler, a ter contato com obras diversas, de preferência adequadas à sua faixa etária. Outro ponto que contribui para a formação desses leitores é valorizar a experiência deles, seja sua vivência, sejam leituras que já tenham sido feitas em um momento anterior, deixando-os livres para argumentarem sobre o que aprenderam em relação a elementos históricos e culturais.

No entanto, é preciso persistir bastante para que este ideal seja alcançado, pois o que se vê é que “a literatura na escola resiste às mudanças e se vê relegada a lugar secundário e sem força na formação das crianças, dos adolescentes e dos jovens.” (Dalvi, Rezende, Faleiros, 2013, p.9)

Os leitores precisam se dar conta de que são os agentes do processo de construção de conhecimento e que, ao terem contato com vários gêneros textuais, uma gama de conhecimento se renova e surgem possibilidades para ter contato com novas experiências.

Conseqüentemente, ao terem contato com a diversidade textual, os leitores amadurecem intelectualmente, tornando-se mais críticos em relação à sociedade em que vivem. A escola é apenas um dos locais onde é possível ter contato com esses textos, mas não devemos esquecer que a ação de ler é uma atividade que pode ser realizada em qualquer lugar, basta que estejamos abertos a conhecer o novo e aprender mais. No entanto, reforçamos a ideia de que na sala de aula é possível socializar diversas leituras com vários leitores simultaneamente, e isso contribui bastante para a formação desses alunos, ao compartilharem suas experiências e ouvirem a de seus colegas.

Como foi dito por Monteiro, diretor-presidente da Imprensa oficial do Estado de São Paulo, em *Retratos de leitura no Brasil*:

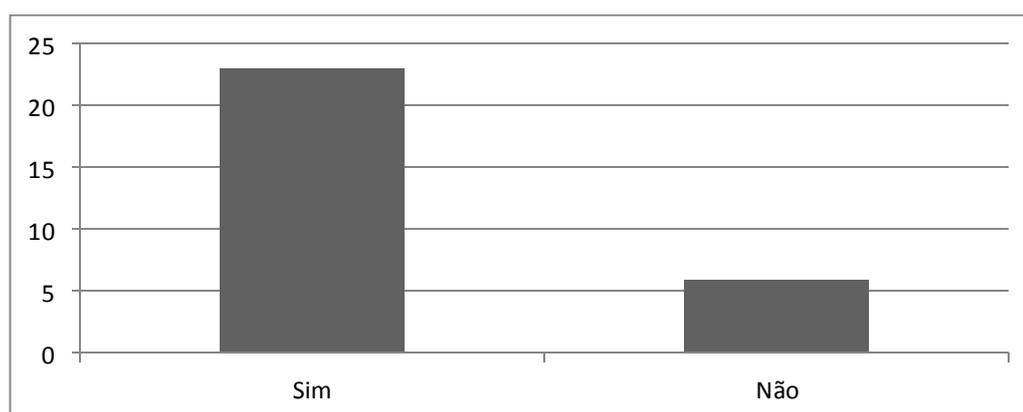
É sabido que a escola é centro de formação de leitores, com o respaldo do professor, de sua atuação e métodos de estímulo. *Retratos de leitura no Brasil* confirma que a

mãe que lê para os filhos exerce influência fundamental no futuro leitor. É triste a constatação de que à medida que deixam de ser alunos, o índice de leitura diminui de maneira drástica. (Monteiro, M.A, p.7, 2012)

Considerando que a escola seja realmente o espaço mais adequado para se formar leitores e que a figura do professor é extremamente importante nessa formação, na perspectiva de conhecer um pouco a trajetória dos vinte e nove alunos envolvidos neste estudo no que diz respeito ao seu contato com a leitura e sua formação literária, pedimos que os vinte e nove alunos participantes dessa pesquisa (dezoito meninas e onze meninos) respondessem a um questionário⁷ (Apêndice 1), cujos resultados são apresentados e discutidos a seguir.

A primeira pergunta feita foi a seguinte: Você gosta de ler?, e o resultado obtido pode ser visto no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Respostas atribuídas à primeira pergunta



Elaborado pelo autor, 2015

Ao analisarmos esse gráfico, constatamos que a maioria da turma gosta de ler. Isso é um ponto positivo, que contribuiu de forma bastante proveitosa para o desenvolvimento deste projeto, pois, constantemente, os alunos foram estimulados a ler obras, canônicas ou não, a participarem de rodas de leitura e de conversa e de se manifestarem artisticamente, seja por meio de um desenho ou de uma produção textual. Como nos afirma Aguiar (2013, p.155):

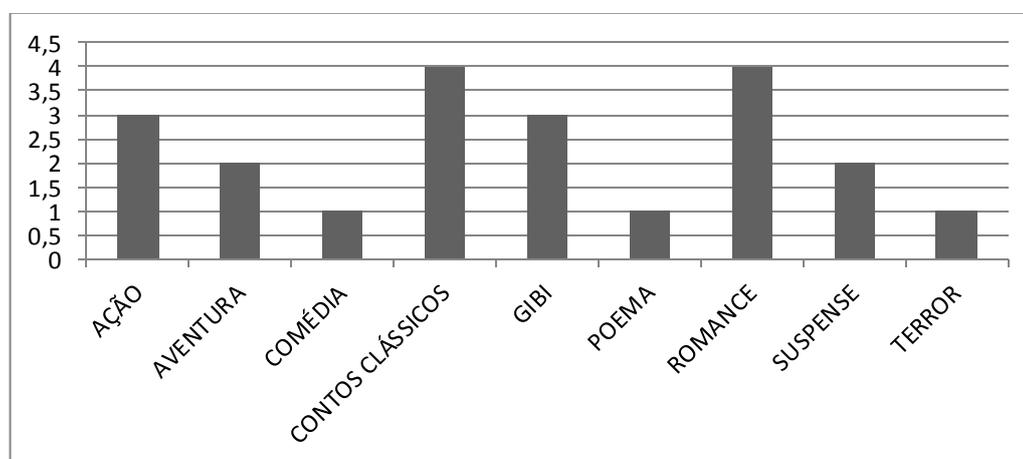
⁷ Vide apêndice 1. Ressaltamos que, ao responderem a esse questionário, não houve nenhuma identificação quanto ao nome. Apenas solicitamos-lhes que preenchessem o formulário com informações referentes a sua idade e ao sexo e que respondessem às questões da forma mais sincera possível. Para realizarmos esta pesquisa, o interessante não era saber quem a respondia, mas sim verificar quais eram suas opiniões e memórias marcantes ao que se refere à leitura.

Através da cor, do som, da forma, da massa, do movimento, da palavra (separadamente ou em combinação), os textos artísticos compõem o mundo ficcional, simulando a realidade, não necessariamente de modo fotográfico e especular, mas mimetizando em seu processo de construção os sentimentos e as necessidades humanas que serviram de móvel à criação. Esse é o domínio das artes, cada qual com suas regras próprias de composição de signos, de tal modo que tanto emissor quanto receptor precisam conhecê-las para estabelecer a comunicação.

Assim sendo, por meio dessas práticas de letramento, nossa intenção foi de propiciar aos alunos momentos de interação e de descontração, para que assim pudessem se sentir cada vez mais motivados a perceberem que através da leitura é possível usar sua imaginação e aguçar outros sentimentos, despertando-lhes para a realidade do mundo em que vivem.

A segunda pergunta feita foi: Caso sua resposta seja afirmativa, que gênero você prefere? O resultado obtido pode ser visto a seguir:

Gráfico 2 - Respostas atribuídas à segunda pergunta



Elaborado pelo autor, 2015.

Por meio dessas respostas, podemos verificar que a preferência dos alunos em questão é por histórias clássicas e por romances. A primeira opção mencionada atesta aquilo que Martins e Silva (2010, p.25) chamaram de *experiência de leitura*:

As histórias clássicas, de um modo geral, falam de experiências universais partilhadas pelos seres humanos nos mais distintos espaços geográficos e históricos: a saudade, a inveja, o ciúme, a traição, o amor. Enfim, em contato com os clássicos, o leitor tem a possibilidade de conhecer e compartilhar das diferentes dimensões da experiência humana, dos imaginários de outros povos e de outras épocas, mesmo sem nunca tê-los vivenciado. De tal modo,

a leitura dos clássicos confere aos leitores a possibilidade de enxergar a realidade de maneira ampliada, para além de seu restrito meio social, o que podemos definir como *experiência de leitura*.

Dessa maneira, podemos perceber que as histórias clássicas se fazem presentes na vida desses alunos pesquisados por lhes darem a possibilidade de conhecer realidades diferentes, locais desconhecidos, ampliando e renovando seu conhecimento de mundo e suas experiências. Assim sendo, fica constatado, também, que na escola há uma predominância desse gênero quando há literatura.

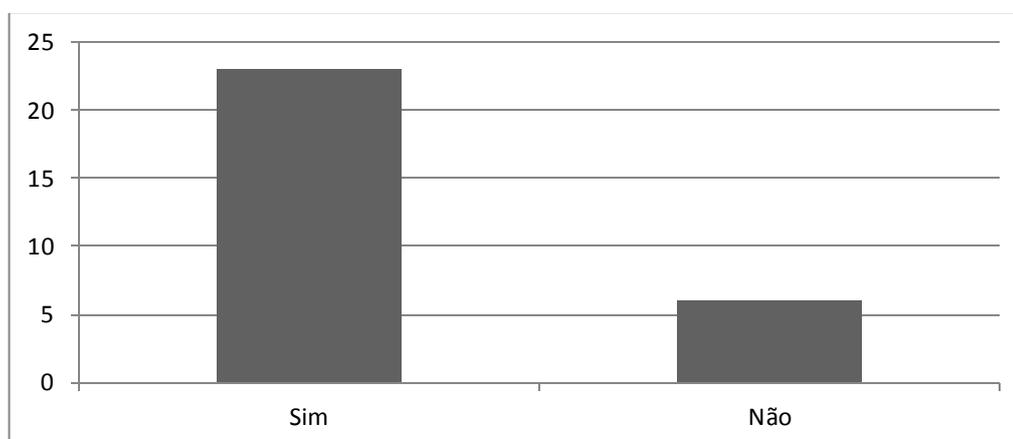
Já na escolha pelo romance, é importante mencionar que ela foi feita apenas pelas meninas. Possivelmente, devido à fase em que se encontram da descoberta do amor, do início de um namoro, da conquista da pessoa amada, acontecimentos estes muito corriqueiros nesse período em que estão. Aqui, gostaríamos de salientar, que o nome dado ao gênero ‘romance’ foi atribuído pelos próprios alunos. Nesse caso, em específico, fica perceptível que atribuem ao gênero romance a presença de uma história de amor, não levando em consideração que, em um romance, pode haver histórias de qualquer temática.

Além disso, embora não seja o foco deste trabalho, teremos de considerar as questões de gênero no processo de leitura, posto que o alto índice de meninas que optou por esse gênero demonstra um comportamento de leitor diferente daquele empreendido pelos meninos.

O gênero gibi teve também bastante destaque. Acreditamos que isso se deve ao fato de ser uma leitura que flui tranquilamente, além de apresentar muitas imagens que auxiliam bastante a compreensão do texto. Esse gênero textual também trata de situações muito prosaicas da vida dos alunos, bem como traz um diálogo com filmes, literatura clássica, etc., de uma forma descontraída.

Ação, aventura e suspense foram sinalizados também com bastante frequência. Geralmente, os garotos dessa faixa etária (início da adolescência) gostam consideravelmente desse tipo de texto pelo gosto que têm por aquilo que é fantástico, imaginário, surreal. É possível, ao fazer esse tipo de leitura, extravasar o mundo real e dar asas à imaginação por meio dos super-heróis, já que quaisquer conflitos, dificuldades quase intransponíveis, o bem combatendo o mal, são fatos corriqueiros nesse gênero textual.

Ao serem questionados se já haviam lido por vontade própria, surpreendentemente a maioria respondeu que sim, como podemos ver no gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Respostas atribuídas à terceira pergunta

Elaborado pelo autor, 2015.

Em seguida, caso a resposta fosse afirmativa, pedimos-lhes que mencionassem quais foram as obras lidas. Citaram as seguintes: *A culpa é das estrelas*, *Branca de Neve e os Sete Anões*, *Conserta-se arco-íris*, *Crepúsculo*, *Diário de um banana*, *Dragon Ball Z*, *Ladrão de raios*, *O blog de Marina*, *O desaparecimento de Anabely*, *Onde o céu acontece*, *O patinho feio*, *Percy Jackson*.

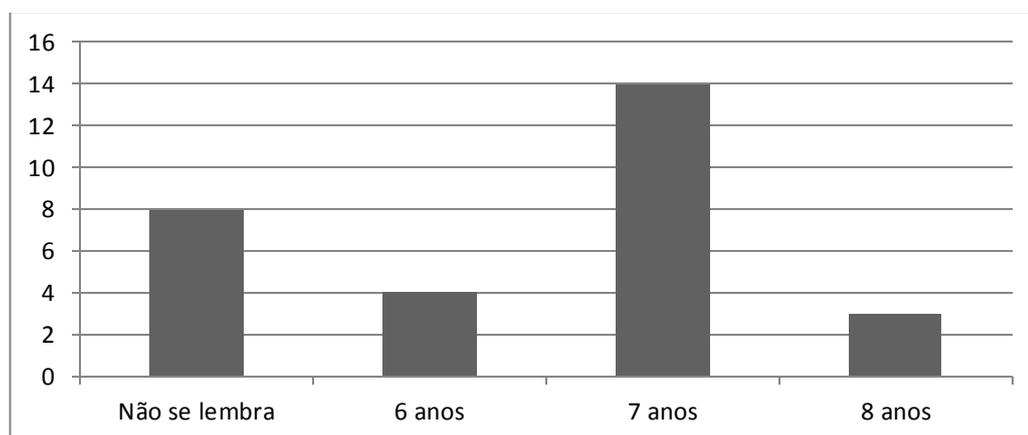
Ao termos o nome dessas obras como resposta ao item em questão, fomos remetidos ao que foi comentado anteriormente, ou seja, há uma forte presença dos contos clássicos, histórias de amor, aventura e suspense, mitos e terror suave, ressaltando o gosto dos alunos pesquisados por tais gêneros.

Como nos lembra Pires (2014, p.17) na análise que faz da saga *Crepúsculo*, “enquanto a racionalidade e seu apreço pela eficiência limitavam o sujeito, a subjetivação implicava em um apelo pela liberdade e pela livre produção de si.” Possivelmente ao fazerem opção, por exemplo, de uma saga, tal leitura pode remeter esses leitores a um ideal de liberdade, visto que muitos dos personagens dessas obras são independentes da tutela familiar (ao menos os vampiros); sendo este um desejo de muitos adolescentes, pois, dessa forma, não precisam obedecer a regras, a horários, podem fazer o que quiserem quando bem entenderem. Pelo fato de esse comportamento, para muitos deles, ser extremamente impossível no mundo real, ao lerem esse tipo de livro, associam a vida desses personagens com sua própria vida e gostariam que algo semelhante acontecesse com eles no mundo real, principalmente ao que diz respeito à liberdade de viver, fazer o que quiserem, sem pensarem e/ou arcarem com as consequências de seus atos.

Assim sendo, acreditamos que o gosto por tais gêneros, deve-se realmente a esse caráter libertário que esse tipo de leitura proporciona, ou seja, torna-se possível enveredar-se por um mundo desconhecido, repleto de fantasia, em que a imaginação pode ser aflorada. Além disso, podemos ressaltar que os vampiros são muito fortes e se protegem de seus inimigos. Hoje em dia, vivemos em um mundo em que os adolescentes estão cada vez menos tolerantes e vivenciam constantemente a violência seja por meio da mídia ou da própria vida.

Na tentativa de averiguarmos qual foi o primeiro contato desses alunos com algum livro literário, perguntamos-lhes se eles se lembravam de qual a idade deles quando leram seu primeiro livro e se recordavam do nome dessa obra. O gráfico a seguir mostra o resultado obtido:

Gráfico 4 - Respostas atribuídas à quarta pergunta

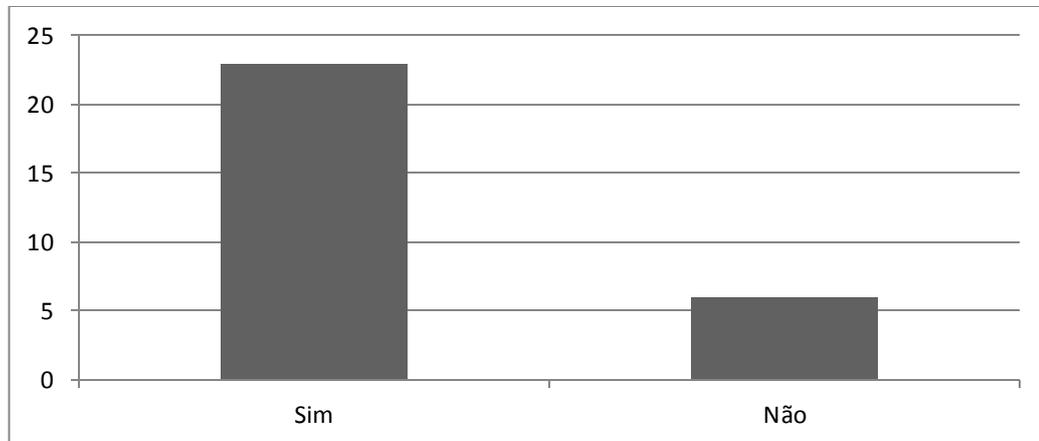


Elaborado pelo autor, 2015.

Dessa maneira, percebemos que a maioria teve contato com uma obra literária aos sete anos de idade, possivelmente por já estarem alfabetizados. As obras mencionadas foram as seguintes: *A vassoura flutuante*, *Barquinho de Papel*, *Branca de Neve*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Mágico de Oz*, *O patinho feio*, *O Rei Leão*, *Pinóquio*, *Rapunzel*, *Soldadinho de Chumbo*.

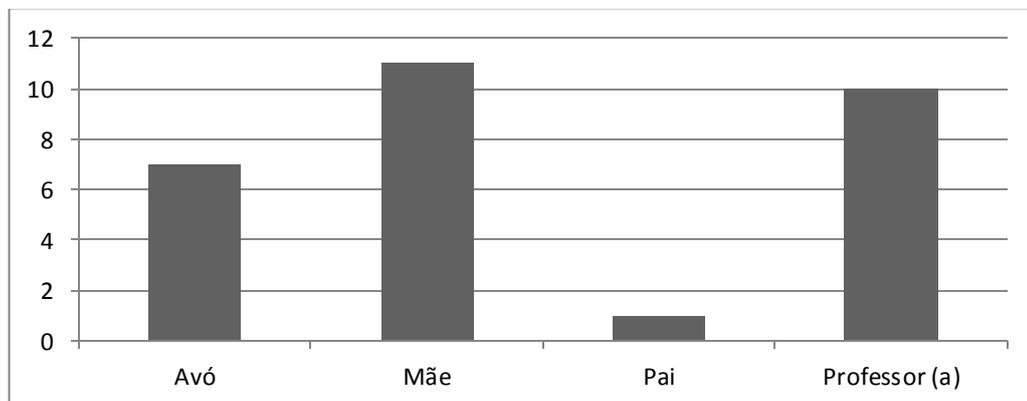
Novamente, fica evidente a forte presença dos contos de fadas e suas adaptações nas memórias do grupo pesquisado, já que “na leitura afetiva, espontânea, o leitor é envolvido pela história que o toca de diferentes maneiras, tais como: emoção, medo, identificação, rejeições diversas, etc.” (Faria, 2015, p.20)

Na perspectiva de constataremos qual a proximidade desses alunos com a contação de história, fizemos-lhes o seguinte questionamento: Você gosta de ouvir histórias? As respostas foram as seguintes:

Gráfico 5 - Respostas atribuídas à quinta pergunta

Elaborado pelo autor, 2015.

Assim sendo, dos vinte e nove alunos participantes desta pesquisa, vinte e três deles afirmaram que sim. A partir dessa resposta, indagamos-lhes quem havia lhes contado a primeira história da qual se lembravam. As respostas foram as seguintes:

Gráfico 6 - Respostas atribuídas à sexta pergunta

Elaborado pelo autor, 2015.

Ao analisarmos essas respostas, podemos constatar a forte presença feminina no universo da contação de histórias. Assim sendo, é perceptível que as avós participam ativamente no processo de leitura por meio da narração de histórias; substituindo muitas vezes a função do pai e/ou da mãe. No entanto, em algumas situações, a professora será a primeira a dar início ao processo de letramento literário, já que a família, ou pela falta de tempo, ou pela ausência de preparo emocional ou mesmo hábito de ler ou por desconsiderar a importância da leitura desde a tenra idade, descarta da vida da criança tal processo.

Todavia para que o professor possa executar esse trabalho de maneira eficiente é preciso “ler primeiro essas obras como leitor comum, deixando-se levar espontaneamente pelo texto, sem pensar ainda na sua utilização em sala de aula. Em seguida, virá a leitura analítica, reflexiva e avaliativa.” (Faria, 2015, p.14). Dessa forma, será possível que o professor contribua, de fato, para ajudar na formação do pequeno leitor desde cedo.

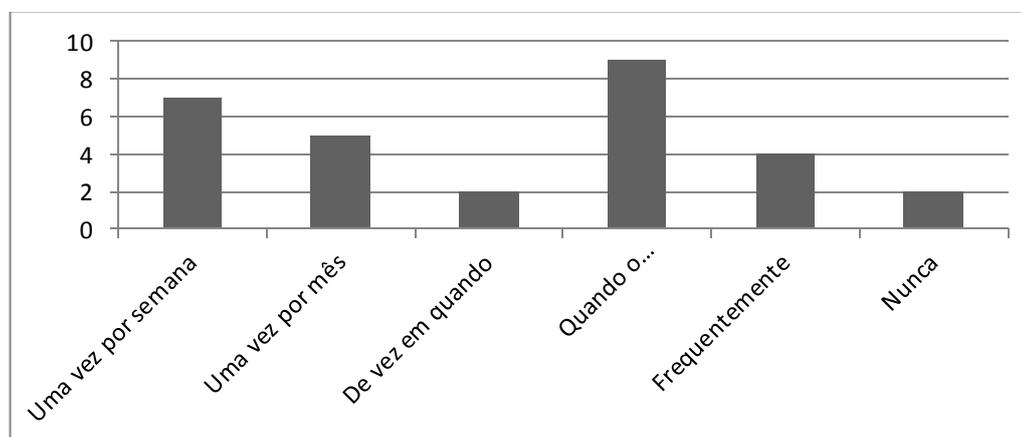
Infelizmente, percebemos que, quando as crianças, as mesmas que tinham contato com obras literárias, se tornam adolescentes, se distanciam completa ou parcialmente desse universo da contação de histórias.

Ao serem questionados sobre o que é leitura, alguns mencionaram que leitura é apenas o ato de ler um livro, outros disseram que se trata de aprender a ler. Acreditamos que ao afirmarem a ideia do aprender a ler esteja implícita a leitura como um todo, não apenas como uma mera decifração de palavras. Tivemos também como respostas imaginar um novo mundo, conhecer uma história. Estas respostas demonstram que os alunos que as mencionaram já apresentam um amadurecimento em relação ao conceito do que seja leitura, já possuem um olhar mais crítico.

Surgiram, também, as seguintes respostas do que vem a ser leitura: uma forma de aprendizado, legal e importante. Apesar de essas respostas serem bastante sucintas, objetivas, devemos considerar que ao menos a leitura é vista por esses alunos como uma atividade positiva, como algo que os ajudará a adquirir conhecimento e importante para a vivência de cada um deles.

Outro questionamento realizado foi com que frequência eles iam à biblioteca. O gráfico a seguir mostra os resultados obtidos:

Gráfico 7 – Respostas dadas pelos alunos à sétima pergunta do questionário



Elaborado pelo autor, 2015.

Ao analisarmos essas respostas, é notório que, ainda, infelizmente, grande parte dos alunos só vai à biblioteca quando lhe é solicitado que faça uma pesquisa ou que leia um livro para uma avaliação ou um trabalho. Excluindo aqueles que vão à biblioteca por obrigação, apenas para cumprir um dever escolar, um número significativo afirmou que vai à biblioteca apenas uma vez por semana, ou uma vez por mês, ou nunca vai.

Sendo assim, observamos que se faz necessário a criação de projetos envolvendo toda a comunidade escolar, para que possam ser planejados e desenvolvidos com o intuito de que a biblioteca se torne um lugar em que os alunos se sintam à vontade, tenham desejo de visitá-la, tornando-se um espaço escolar aconchegante e motivador.

Ao serem questionados em que medida a leitura de livros literários pode contribuir na formação pessoal e intelectual as seguintes respostas foram obtidas: a leitura é uma fonte de sabedoria, estímulo à criatividade e à aprendizagem, é uma maneira de se conhecer mais palavras, outros lugares, de melhorar a escrita e de falar direito, crescimento intelectual.

Ao nos respaldarmos nessas respostas, constatamos que os alunos envolvidos neste projeto têm uma perspectiva positiva em relação ao que a leitura literária pode lhes proporcionar. É preciso, pois, que os motivemos a ler essas obras, mostrando-lhes os diversos caminhos para o conhecimento. É preciso, portanto, cativá-los, como nos lembra, Pansa (2012, p.10), em *Retratos de Leitura no Brasil*:

sabemos que não basta investir em bibliotecas, se o leitor não for cativado, e que não será possível cativar leitores se ele não compreende o que lê. De nada valerá a redução do preço dos livros se eles os jovens preferem celulares ou redes sociais.

Dessa maneira, fica perceptível que, em diversas situações, não é o preço dos livros que afasta os jovens do mundo da leitura, mas sim a sua dificuldade em compreender o que lê. Por conseguinte, grande parte refugia-se nas redes sociais, forma de entretenimento de fácil acesso, preenchendo o seu tempo ocioso e ocupando o momento que poderia ser utilizado com algo mais produtivo para suas vidas.

Inclusive, uma das práticas de letramento que foi aplicada envolvia a utilização de uma rede social para a postagem de poemas, de textos de preferências dos alunos. Aproveitaríamos essa oportunidade para unir o útil (a leitura de diversos textos) ao agradável (utilizar um espaço virtual cuja maioria tem acesso a ele e gosta de fazer uso dessa ferramenta). No entanto, dos vinte e nove alunos que participaram desta pesquisa, apenas vinte disseram ter um endereço eletrônico, e desses vinte, ao montar o grupo do 7º ano e

propor que eles postassem um poema de sua preferência, apenas um deles fez uma postagem e, mesmo assim, não foi de um poema, foi de um provérbio.

Sendo assim, fica evidente que, ao menos o público com o qual desenvolvemos esta pesquisa, o ambiente digital é usado, exclusivamente, para a postagem de fotos, já que adolescentes dessa faixa etária fazem bastante uso das *selfies*. Ao acompanhar as postagens que são feitas, podemos constatar que houve um predomínio de fotos, seguidas dos famosos hashtags (#). Não fazem uso de redes sociais para expressarem suas opiniões, mas sim para divulgarem seus sentimentos e os passeios que são feitos por eles, sozinhos ou com a turma.

Após a aplicação desse questionário com a turma com a qual estávamos desenvolvendo este projeto, na tentativa de avaliar melhor a concepção de leitura e a prática de leitura à qual foram submetidos desde sempre, foi entregue aos alunos um pré-teste da Prova Brasil (Anexo 1) para averiguar quais conhecimentos prévios eles já demonstravam ter.

A seguir, elaboramos uma tabela com os descritores exigidos por cada questão, bem como o percentual de acerto.

TABELA 1 – RESULTADO DA PRIMEIRA AVALIAÇÃO

	DESCRIPTOR	% ACERTOS
1	Estabelecer relações de causa/consequência entre partes e elemento do texto.	27,6%
2	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto marcadas por conjunções.	41,4%
3	Identificar efeitos de ironia em textos variados.	44,9%
4	Identificar o efeito de sentido decorrente da pontuação de outras notações.	48,3%
5	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto.	34,5%
6	Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso.	17,3%
7	Estabelecer relação entre partes do texto.	7%
8	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto marcadas por conjunções.	41,4%
9	Identificar o efeito de sentido decorrente da pontuação de outras notações.	48,3%
10	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto.	34,5%

Elaborada pelo autor, 2015.

Assim que tal simulação foi realizada, fizemos inicialmente uma análise quantitativa dos dados. Ao calcularmos uma média de aproveitamento, respaldando-nos nos acertos das dez questões apresentadas, a média da turma foi de 34,6%.

Ao fazermos uma análise das questões desta primeira simulação da Prova Brasil, observamos que, em todas as questões, há um texto diferente em prosa; apenas na questão 6 houve uma atenção ao gênero quadrinho.

Na primeira questão, era preciso que os alunos conseguissem, ao lerem um trecho do texto de Monteiro Lobato, *A Costureira das Fadas*, estabelecer relações entre as diversas partes do texto, tentando analisar as relações de causa e efeito. No entanto, a maior dificuldade desta questão é que a resposta não estava explícita no texto. Além de conseguir visualizar tal relação, era preciso que os alunos analisassem as entrelinhas do texto para que pudessem responder à questão. Para solucioná-la era preciso realizar uma leitura atenta e por em prática o conhecimento de mundo.

Já na segunda e na oitava questão, o texto foi usado apenas como pretexto para ser cobrada apenas uma nomenclatura, pois ao lerem as questões, já era possível respondê-las sem ser preciso fazer a leitura dos textos, visto que, nestas questões, era preciso que os alunos conseguissem identificar o que a expressão destacada indicava. Mesmo fora de um contexto, era possível encontrar facilmente a resposta correta.

No que diz respeito à questão 3, exigia-se que os alunos conseguissem identificar o trecho em que havia ironia. Novamente, nesta questão, não bastava ler as informações explícitas; era preciso conseguir analisar as entrelinhas por meio de seu conhecimento de mundo. Muitas vezes, os alunos não conseguem chegar à resposta correta devido à sua falta de maturidade leitora.

As questões 4 e 9 exigiam dos alunos a mesma habilidade: identificar o que o sinal de pontuação significava naquele contexto; na primeira, foi o uso das reticências e, na segunda, o ponto de interrogação. Mais uma vez, para resolver ambas as questões, os alunos só conseguiriam chegar às respostas corretas se utilizassem seu conhecimento de mundo para verificar o que aqueles sinais de pontuação significam ali naquele contexto.

As questões 5 e 10, ambas com o mesmo descritor, identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto, foram uma das questões com a menor porcentagem de acertos. Em ambas era preciso analisar marcas da linguagem para perceber ora qual era a linguagem utilizada (nesse caso, em específico, era a coloquial, usada por eles próprios em seu dia a dia) e ora para perceber que o discurso utilizado era típico de uma criança. Nessas duas questões, era possível constatar se os alunos, por meio das marcas

linguísticas, conseguiam perceber a importância da variação linguística, dependendo do contexto situacional, bem como reconhecer quem fala no texto, mas, principalmente, a quem ele se destina.

A questão 6 foi a segunda questão com um índice de acerto muito abaixo do esperado. Nela, exigia-se que os alunos interpretassem o texto (quadrinhos), a partir da utilização de elementos gráficos (não verbais) para auxiliá-los nesse processo de construção de sentido ao fazer uso tanto da linguagem verbal quanto da não verbal. Para que esse texto pudesse ser compreendido, os alunos deveriam ficar atentos aos desenhos, bem como às interjeições para que pudessem compreender a questão. Esta também exigia dos alunos certa maturidade leitora.

A questão 7 exigia que os alunos estabelecessem relação entre partes do texto, ou seja, utilizou-se um pronome pessoal do caso reto para evitar a repetição de um termo utilizado anteriormente (carteiro). No entanto, 93% da sala não conseguiu perceber esse pronome como um elemento de retomada do termo anterior; não se mostrando proficientes em reconhecer alguns recursos coesivos de sua própria língua. Um das grandes dificuldades de nossos alunos ao escreverem um texto é justamente essa: saber utilizar os mecanismos da língua para evitar repetições e para que seu texto fique coerente. É comum o uso da linguagem oral, como, por exemplo, o uso de pronomes pessoais ao invés de fazerem uso dos pronomes oblíquos. Assim, fica evidente que há uma tendência em usar a linguagem coloquial, a que usam em seu dia a dia, em qualquer contexto de produção. Esse foi um dos pontos que tentamos também abordar durante as nossas práticas de intervenção.

Por meio deste resultado, fica perceptível que o nível geral dos alunos, neste pré-teste, encontrava-se abaixo da média.

No que diz respeito às habilidades, podemos afirmar que os alunos mostraram um desempenho abaixo do que é esperado com relação ao índice exigido na Prova Brasil, apresentando mais dificuldades nas questões 6 e 7. Dessa maneira, é possível perceber o que comentamos anteriormente, alguns de nossos alunos estão presos apenas à decodificação do texto, ficam limitados à superficialidade das informações, não conseguem, a partir de suas vivências, de seus conhecimentos, inferir um sentido além daquilo que está explícito na superfície do texto. Sabemos, também, que quando há tantos textos para serem lidos, mesmo que pequenos, isso gera certo desinteresse. Possivelmente, alguns desses alunos leram apenas o enunciado das perguntas e, ao fazerem isso, não conseguiram acertar a questão, já que 80% delas estavam contextualizadas, exigindo deles algo além de uma leitura apenas superficial.

Após quatro meses aplicando nosso plano de intervenção (Propostas para solucionar o problema), aplicamos a segunda avaliação (Anexo 2) aos moldes exigidos na Prova Brasil, e o resultado obtido foi este:

TABELA 2 – RESULTADO DA 2ª AVALIAÇÃO

Nº DA QUESTÃO	DESCRITOR	% ACERTOS
1	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	93%
2	Inferir sentido de palavra ou expressão.	55%
3	Inferir informação implícita em um texto.	69%
4	Inferir informação implícita em um texto.	58,6%
5	Localizar informação explícita em um texto.	86%
6	Identificar o tema de um texto.	86%
7	Inferir informação implícita em um texto.	79%
8	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições e substantivos que contribuem para a continuação do texto.	100%
9	Inferir sentido de palavra ou expressão.	68%
10	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto marcadas por conjunções/advérbios.	58,7%

Elaborada pelo autor, 2015.

Ao analisarmos o resultado desta segunda avaliação, fica evidente que houve uma evolução significativa dos alunos participantes, pois de uma média de 34,6, passamos a ter um resultado bastante expressivo de 96,7, ou seja, em percentual, houve uma melhora de 62,1% .

Ao que diz respeito às questões, propomos aqui, o trabalho com outras habilidades. Vejamos qual foi a evolução de uma prova para outra.

Em relação a essa segunda avaliação, podemos afirmar que ela é menos extensa que a primeira. Um texto foi aproveitado para serem elaboradas duas ou três questões, diferentemente do que aconteceu na primeira avaliação.

A primeira e a segunda questões estavam relacionadas ao texto *A boneca Guilhermina*. Na primeira, era preciso distinguir uma opinião, um comentário, um desejo ou um fato acontecido. Por meio de uma frase selecionada desse texto, os alunos deveriam reconhecer que ao se construir uma frase fazendo uso do grau superlativo, tal enunciado expressava a

opinião de quem a proferiu. Já na segunda, os alunos deveriam inferir o sentido da expressão “eu não aguento”. Para isso, deveriam se reportar ao texto para entenderem o contexto de produção dessa frase. Esta foi a segunda questão com a maior porcentagem de acerto.

As questões 3 e 4 foram formuladas a partir do texto *A escolha de uma esposa*, cujos descritores eram os mesmos: inferir informação implícita no texto. Um ponto bastante interessante desse texto era que ele é constituído por linguagem verbal e não verbal; era preciso que, mentalmente, à medida que fossem lendo, os alunos substituíssem as imagens pelas palavras correspondentes. Ao fazerem isso facilitariam o momento de resolução das duas questões propostas. Como dito anteriormente, as respostas não estavam explícitas no texto, era preciso compreender a mensagem do texto, analisar as entrelinhas para conseguir chegar à resposta correta.

Ao que diz respeito à questão 5 é uma das questões mais próximas do cotidiano dos alunos, em que era necessário analisar uma propaganda de uma bicicleta. Nesse caso, a informação estava explícita nesse texto. No entanto, mesmo assim, apenas 69% da turma conseguiu acertar a resposta. Apesar de ser um bom percentual, essa questão era para quase toda a turma acertar, já que é um gênero textual que circula constantemente em seu dia a dia. É possível que tenha faltado um pouco de atenção ao lerem tal texto. Esse é outro fator que contribui negativamente para alcançarmos bons resultados. É preciso realizar um trabalho com nossos alunos no que tange a concentração no momento de ler para depreender as informações necessárias.

As próximas três questões (6, 7 e 8) tiveram como motivação o mesmo texto: *Qualquer vida é muita dentro da floresta*. Na primeira, era preciso identificar o tema central desse texto, a maioria da turma conseguiu reconhecê-lo. Já na segunda, inferir informação implícita no texto e, por fim, estabelecer relações entre partes do texto. Nesta última, cem por cento da turma conseguiu acertá-la. Ao constatarmos o índice de acertos dessas três questões, conseguimos visualizar um progresso significativo por parte dos alunos, já que na primeira simulação grande parte não conseguiu compreender o pronome retomando um termo anterior e, nesta segunda, todos perceberam o uso do pronome possessivo como uma forma de retomada.

Por fim, as duas últimas questões (9 e 10) eram referentes ao texto biográfico sobre Eva Furnari. A questão 9 tinha como objetivo inferir sentido de palavra ou expressão, e a 10, estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto marcadas por conjunções ou advérbios. Nessas duas questões, houve um bom percentual de acerto em relação à prova

anterior. Atribuímos essa evolução às leituras que foram feitas com nossos alunos durante a realização das práticas de letramento.

Por fim, em meados de junho de 2016, aplicamos a última avaliação (Anexo 3), cujo resultado pode ser visto a seguir:

TABELA 3 – RESULTADO DA 3ª AVALIAÇÃO

Nº DA QUESTÃO	DESCRITOR	% ACERTOS
1	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).	38%
2	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	57%
3	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	59%
4	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	78,6%
5	Inferir uma informação implícita em um texto	66%
6	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	46%
7	Inferir informação implícita em um texto.	69%
8	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	80%
9	Inferir informação implícita em um texto.	58%
10	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).	63%

Elaborada pelo autor, 2016.

Nessa terceira avaliação, também não havia tantos textos quanto na primeira simulação. No entanto, assim como na segunda avaliação, utilizou-se o mesmo texto para serem feitas duas ou três perguntas. Certamente, quanto menos textos para serem lidos melhores as condições para que o aluno leia e releia o texto quando for preciso para resolver a questão proposta.

Ao que se refere à primeira questão, cujo objetivo era interpretar a história em quadrinhos da turma da Mônica, era preciso que os alunos analisassem as informações explícitas e implícitas no texto. Apesar de ter havido uma evolução por parte dos alunos, acreditamos que o índice de acerto não foi tão significativo por não conseguirem inferir

sentido aos verbos apresentados nas alternativas, pois, ao realizarem a prova, questionaram o que significavam os verbos alertar e anunciar. Possivelmente, por essa dificuldade de inferir esses sentidos, fizeram a opção pela alternativa incorreta.

As questões 2 e 3 eram referentes a dois textos *Meu diário* e *A profissão de pai*, cujo temática era a mesma: os pais. Era preciso, a partir da leitura desses dois textos, reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. Consideramos um saldo positivo, já que mais da metade da sala conseguiu estabelecer um paralelo entre esses dois textos, sendo que o primeiro era constituído apenas por linguagem verbal, e o segundo, pela verbal e não verbal. Além disso, conseguiram perceber a distinção entre linguagem formal e informal, visto que, na questão 3, era preciso que identificassem quem era o locutor daqueles frases. Possivelmente, o que os ajudou também foi o fato de fazerem uso dessas expressões coloquiais, tais como: negócio fogo, maior folgado e mixou a brincadeira.

Já nas questões 4 e 5, trabalhou-se com o texto *O menino que mentia*, cujo gênero era uma fábula. Por meio desse texto, os alunos deveriam identificar a finalidade desse gênero e fazer inferência a partir de uma informação implícita no texto. Ambas as questões apresentaram um saldo positivo de acerto.

As próximas três questões envolviam o texto *A vassoura*, em que foram empregadas as linguagens verbal e não verbal. Por meio desse texto, os alunos deveriam identificar efeitos de humor presentes nele, inferir informação implícita, bem como o sentido do pronome ela a partir do contexto apresentado. Os resultados dessas questões também foram significativos, reafirmando que, por meio de leituras diversas, é possível contribuir de alguma forma para a evolução compreensiva dos alunos.

A questão de número 9 envolveu a leitura do texto *Sobrenome* de José Paulo Paes, em que era necessário escolher qual das alternativas apresentava o assunto do texto. Os alunos ficaram bastante empolgados pelo fato de termos trabalhado com a obra *Frankenstein* de Mary Shelley. Mais da metade conseguiu acertar a questão, mas, além disso, estabeleceu um paralelo com a obra que havíamos discutido em sala de aula. E esse, certamente, é um dos nossos objetivos enquanto educadores: possibilitar que os nossos alunos aliem seus conhecimentos ao seu dia a dia, que as práticas de leitura não fiquem presas em uma sala de aula, mas que lhes possibilitem conhecer algo novo que possa lhes aprimorar como pessoas mais críticas.

Por fim, a última questão era para interpretar a tirinha de Mafalda e inferir sentido a partir de informações implícitas nesse texto. Ao realizarem essa questão, grande parte dos alunos mostrou domínio em inferir sentidos por meio de seus conhecimentos de mundo.

Por meio deste resultado, é notória uma evolução dos alunos participantes ao que diz respeito a interpretar textos por meio de material gráfico diverso, o quanto amadureceram com relação a compreenderem relações implícitas e explícitas no texto.

Outro fator importante é que nenhuma destas avaliações valia nota e, mesmo assim, esforçaram-se para fazê-las, dando o melhor de cada um; demonstrando-se assim estarem comprometidos com a pesquisa que estava sendo desenvolvida.

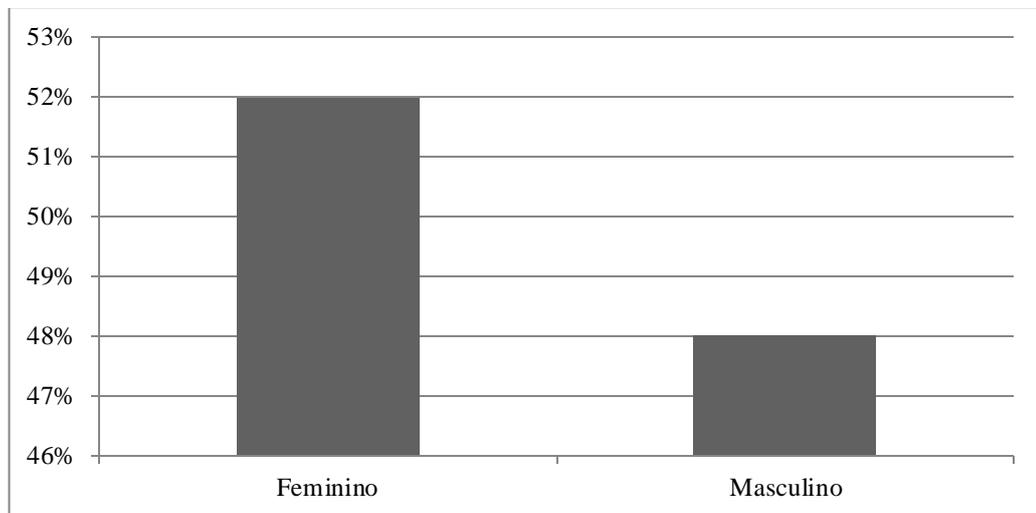
3.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS NA PESQUISA RETRATOS DE LEITURA NO BRASIL, 2011

Além de aplicarmos esse questionário aos alunos, fizemos uma pequena análise das respostas atribuídas pelos participantes desta pesquisa às respostas que foram dadas pelo público participante da terceira pesquisa promovida pelo Instituto Pró-Livro e aplicada pelo Ibope Inteligência, intitulada de *Retratos de Leitura no Brasil*, organizada por Zoara Faila.

Essa pesquisa foi realizada entre 11 de junho de 2011 a 3 de julho desse mesmo ano. Foram feitas entrevistas domiciliares, num total de 5012 entrevistas, em 315 municípios, em todos os Estados do Brasil, com a população brasileira residente com 5 anos ou mais, alfabetizada ou não. Nosso intuito é constatar semelhanças e/ou diferenças entre uma pesquisa tão abrangente, como é o caso de *Retratos de leitura no Brasil*, com a nossa pesquisa realizada com alunos do 7º ano de uma escola municipal.

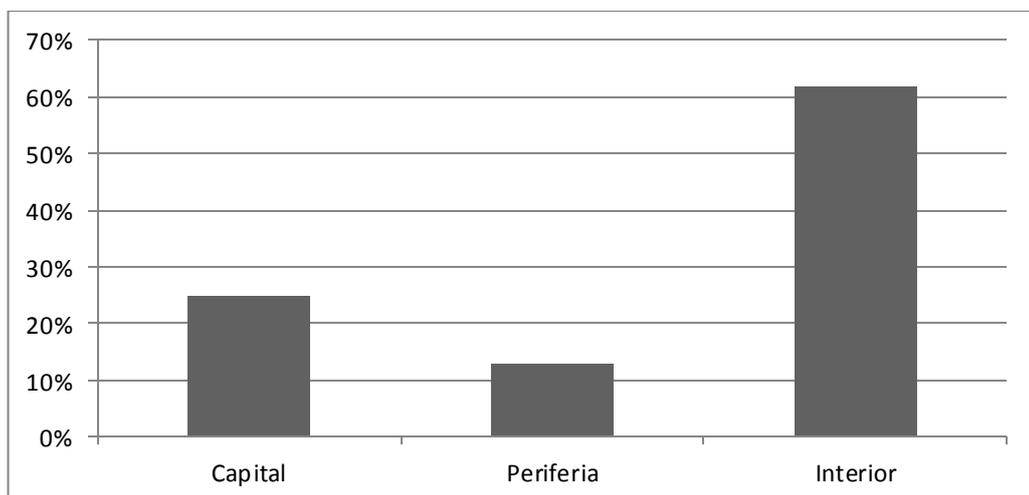
Ao estabelecermos uma leitura dialógica entre os resultados de ambas as pesquisas, conseguiremos delinear o atual cenário de leitura, não apenas de nossos alunos, mas do Brasil como um todo.

Algumas das informações mais relevantes podem ser constatadas nos gráficos a seguir, as quais serão discutidas posteriormente. Ao que diz respeito ao sexo, foi observado o seguinte resultado:

Gráfico 8 : Sexo

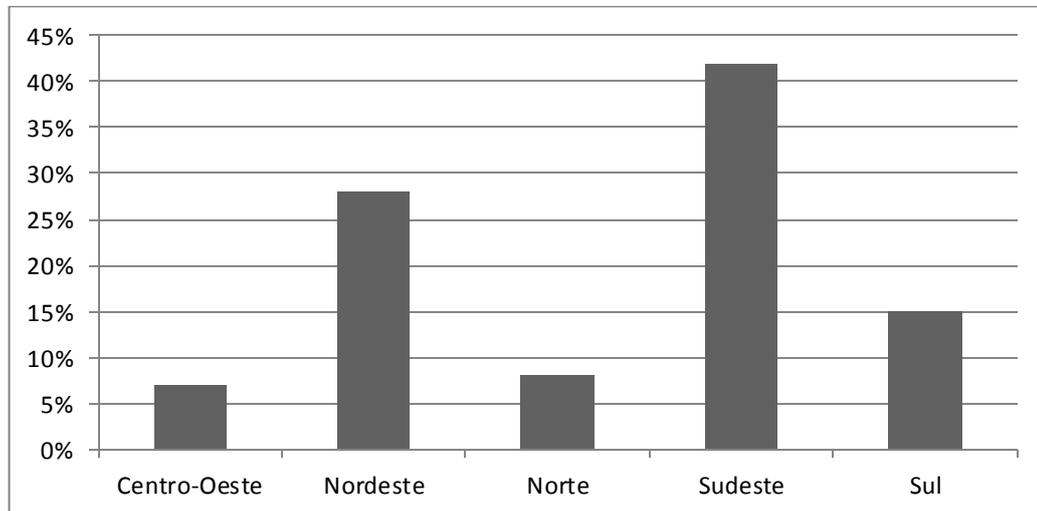
Fonte: Dados do Instituto Pró-Livro (2012) – Nossa elaboração

Com relação ao sexo, houve um predomínio de mulheres nesta pesquisa, fato esse que se repetiu em nossa pesquisa, já que dos vinte e nove alunos participantes, dezoito eram meninas.

Gráfico 9 : Condição do município

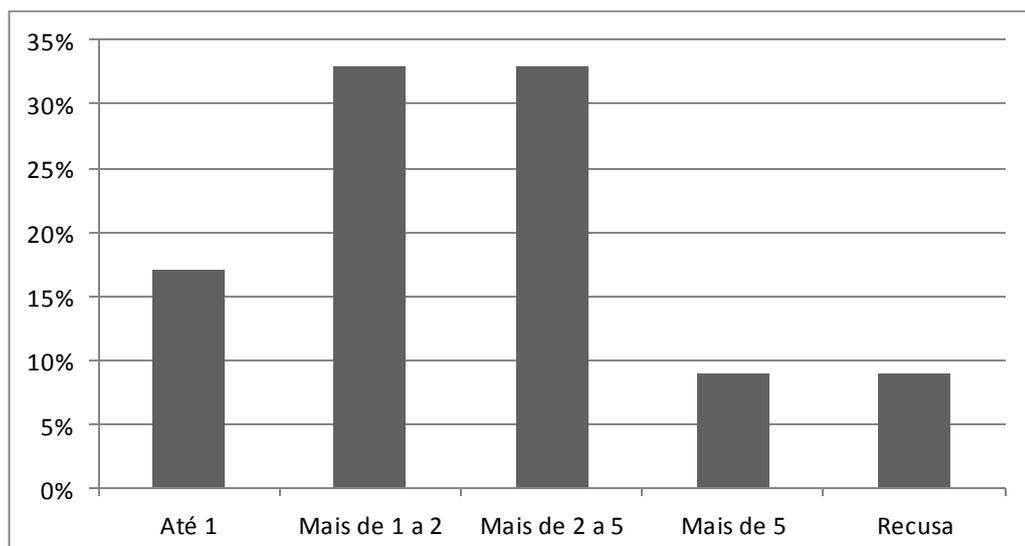
Fonte: Dados do Instituto Pró-Livro (2012) – Nossa elaboração

Em *Retratos de leitura do Brasil*, a maior parte do público estava localizada em cidades interioranas do Brasil, seguido da capital e um pequeno percentual na periferia. No caso de nossos alunos, também moram no interior, fato que também coincidiu com a pesquisa *Retratos de Leitura*.

Gráfico 10 : Região

Fonte: Dados do Instituto Pró-Livro (2012) – Nossa elaboração

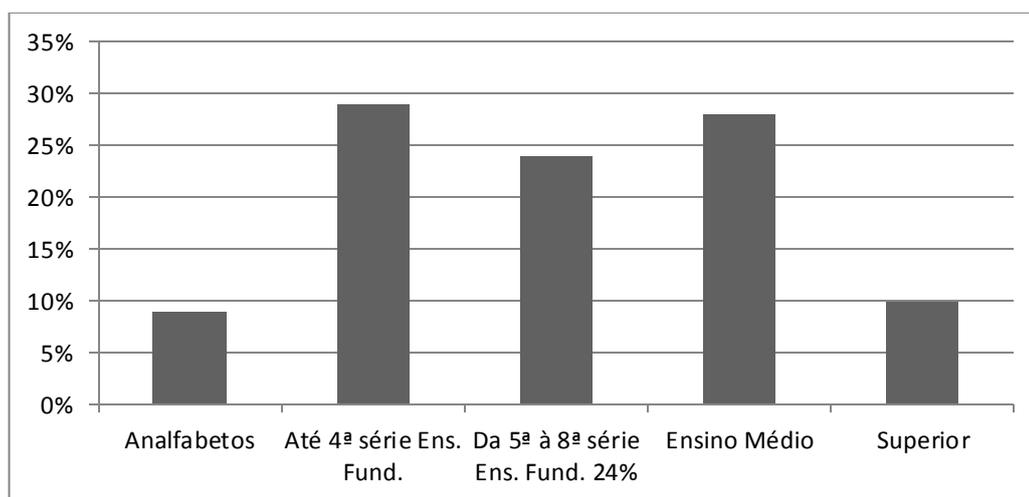
Quanto à região, novamente, houve um mesmo resultado: predomínio de pesquisados localizados na região Sudeste. Assim sendo, podemos perceber que o público leitor da região Sudeste apresenta um perfil leitor bastante semelhante ao dos alunos pesquisados.

Gráfico 11 : Renda familiar

Fonte: Dados do Instituto Pró-Livro (2012) – Nossa elaboração.

A renda familiar da maioria dos entrevistados está entre 1 a 5 salários-mínimos; sendo assim podemos confirmar que houve um predomínio da classe média. Os nossos alunos, de acordo, com informações do IDEB, encontram-se nessa mesma faixa social.

Gráfico 12 : Escolaridade



Fonte: Dados do Instituto Pró-Livro (2012) – Nossa elaboração.

Grande parte dos entrevistados havia concluído apenas o primeiro ciclo do ensino fundamental, e outro número significativo, o ensino médio. Não podemos deixar de comentar que houve um número significativo de pessoas analfabetas. No nosso caso, trabalhamos com alunos que estavam estudando no II ciclo do ensino fundamental.

Ressaltamos, aqui, que tal pesquisa é realizada de três em três anos cujos objetivos são analisar indicadores que possam orientar programas e projetos de inclusão cultural da população brasileira, bem como identificar fatores que possam conduzir à leitura e promover o acesso ao livro em grandes proporções.

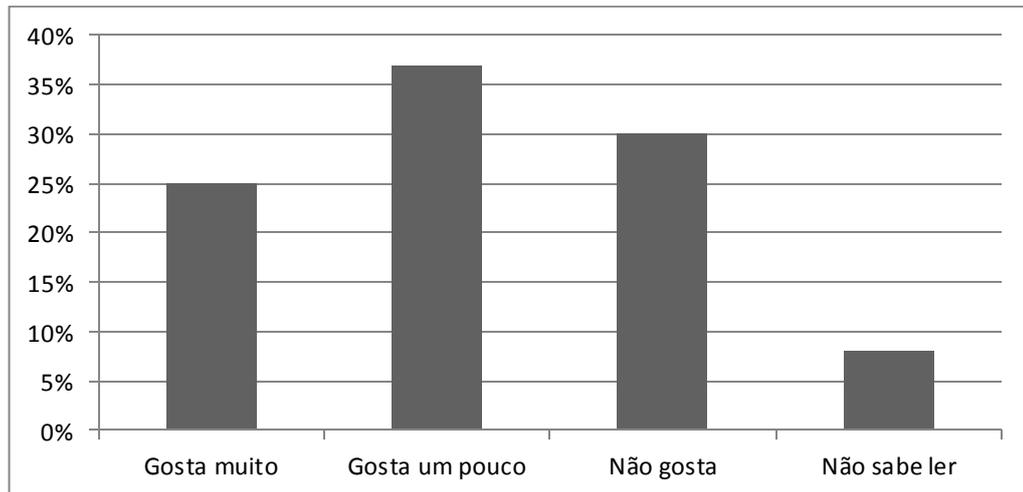
Por meio dos dados disponibilizados anteriormente, podemos evidenciar as seguintes características do público envolvido: predomínio do sexo feminino, cuja maioria está entre os 05 e 17 anos. Ambas as características dialogam com o público da nossa pesquisa, cuja maioria é meninas, entre 12 a 15 anos. Houve também um predomínio de pessoas que moram no interior, principalmente na região Sudeste; fatos esses que também coincidem com nossos alunos envolvidos neste projeto. Por fim, a renda familiar predominante seria a classe média, e o nível de escolaridade predominante foi o ensino fundamental I completo.

Após construirmos o perfil dos participantes envolvidos em ambas as pesquisas, estabeleceremos um paralelo das respostas que estes apresentam com relação às perguntas que

lhes foram feitas.

Ao que diz respeito ao gosto pela leitura dos brasileiros, as respostas foram estas:

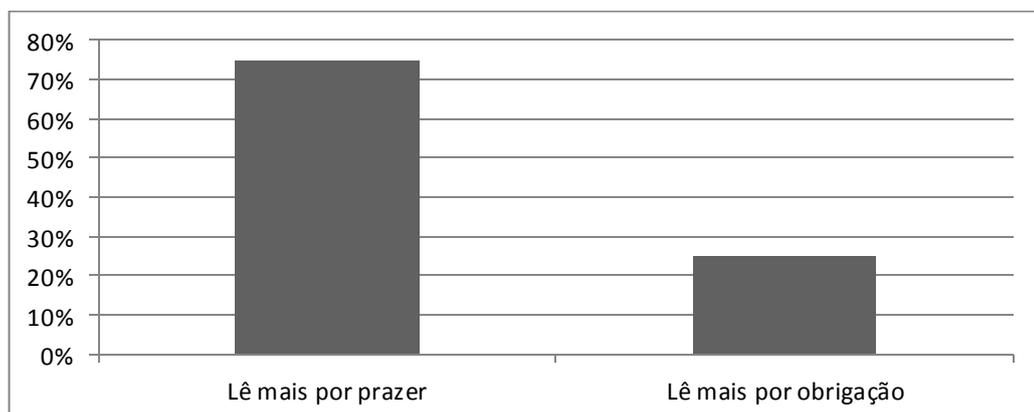
Gráfico 13 – Gosto pela leitura



Fonte: Dados do Instituto Pró-Livro (2012) – Nossa elaboração

Ao analisarmos esses dados, constatamos um ponto bastante positivo, já que a maioria dos brasileiros gosta de ler, nem que seja um pouco, assim como nossos alunos que demonstraram ter a mesma opinião. Certamente, quando há o gosto por ler, todo o processo de construção de conhecimento fica facilitado. No entanto, é preocupante o fato de uma parcela significativa da população brasileira afirmar que não gosta de ler. Possivelmente, isso seja o reflexo da falta de incentivo de pais, despreparo de professores, ausência de projetos que valorizassem e estimulassem o universo de leitura.

Gráfico 14 – Leitura por prazer ou por obrigação

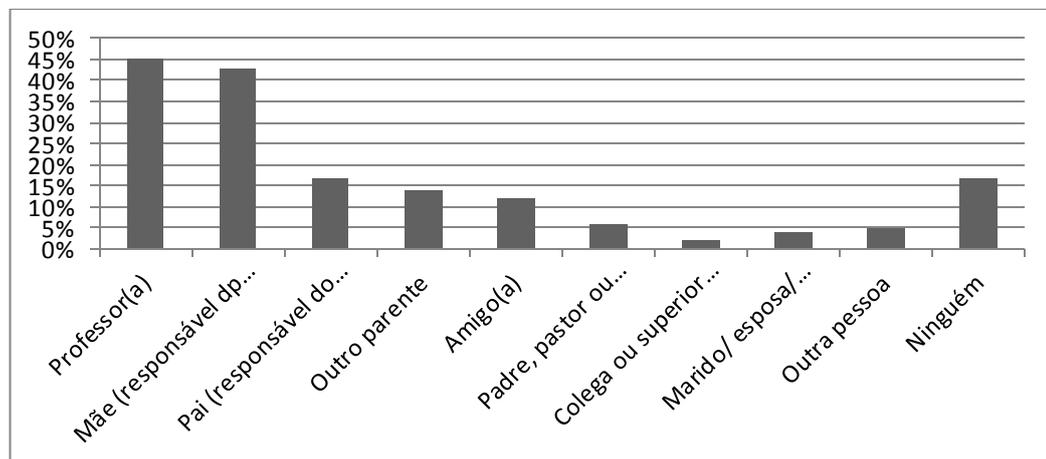


Fonte: Dados do Instituto Pró-Livro (2012) – Nossa elaboração

Constatamos, novamente, outro ponto positivo que a maioria dos brasileiros lê por prazer.

Com relação aos dez livros lidos pelos brasileiros, de acordo com o Instituto Pró-Livro, do 1º ao 10º mais mencionados foram estes: *Bíblia*, *A cabana*, *Ágape*, *O Sítio do Picapau Amarelo*, *Pequeno Príncipe*, *Dom Casmurro*, *Crepúsculo*, *Harry Potter*, *Violetas na Janela*. Assim sendo, fica perceptível o que já havíamos comentado anteriormente: o gosto pela leitura de sagas, de livros que abordam a religião, seja ela a católica ou a espírita, clássicos de Monteiro Lobato e Machado de Assis.

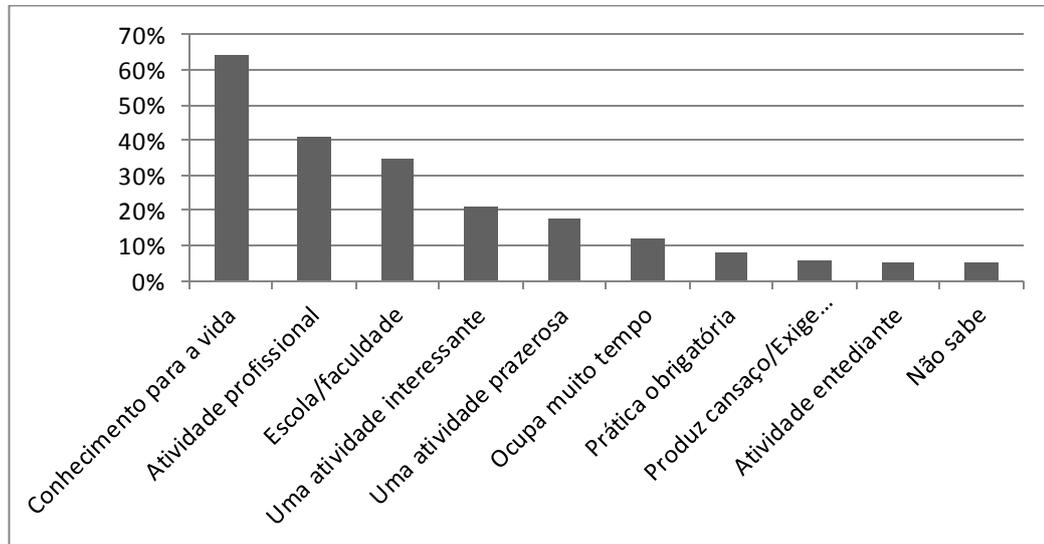
Gráfico 15 – Quem mais influenciou os leitores a ler?



Fonte: Dados do Instituto Pró-Livro (2012) – Nossa elaboração

Ao observarmos as respostas dos brasileiros coincide com o que os nossos alunos responderam: a forte influência dos professores e das mães (figura feminina) no processo de gosto pela leitura.

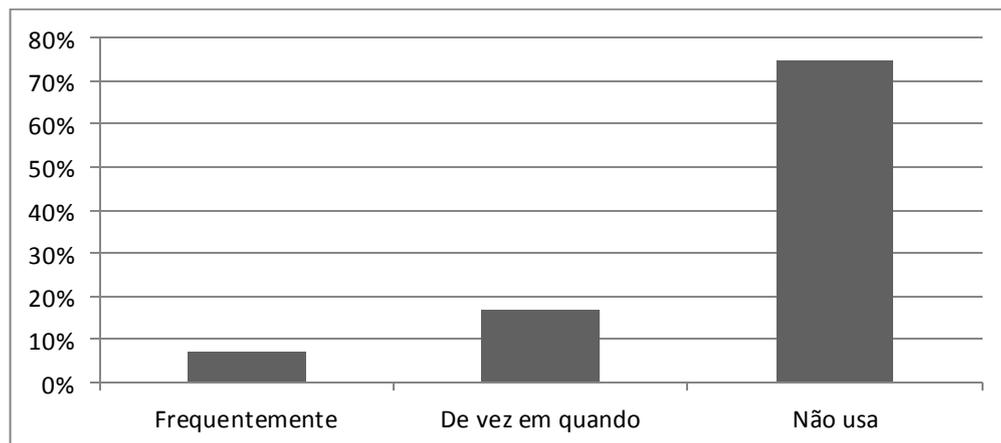
Gráfico 16 – O que a leitura pode lhe proporcionar?



Fonte: Dados do Instituto Pró-Livro (2012) – Nossa elaboração

Novamente, podemos observar que se tem uma visão positiva com relação à leitura, já que esta é vista como forma de construção de conhecimento, aprimoramento profissional, entre outras.

Gráfico 17 – Com que frequência você usa a biblioteca?

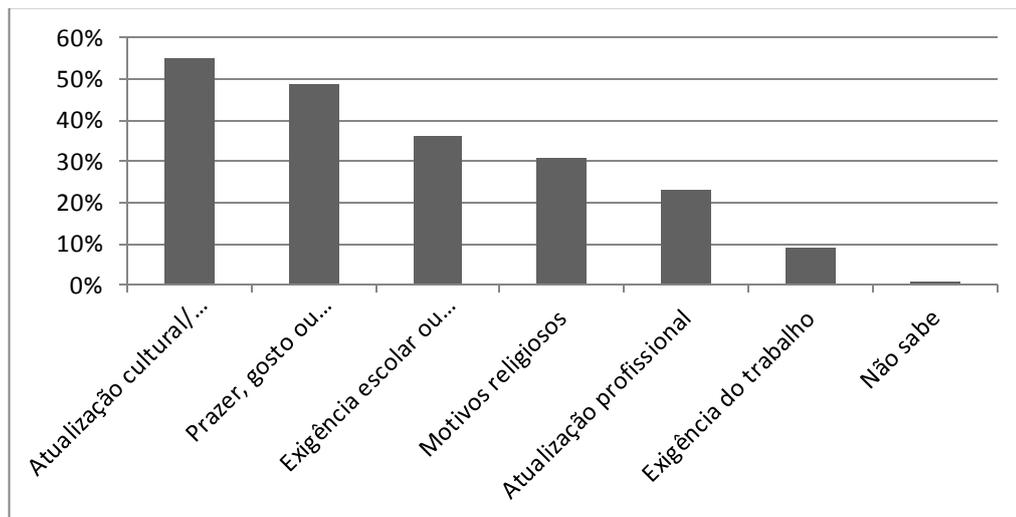


Fonte: Dados do Instituto Pró-Livro (2012) – Nossa elaboração

No que diz respeito ao uso da biblioteca, assim como acontece com a maioria de nossos alunos, tal situação mostra-se a mesma com a maioria dos brasileiros: o não uso das bibliotecas. Assim sendo, fica evidente que é urgente o desenvolvimento de projetos que envolvam o uso das bibliotecas. Para isso é preciso

que haja a motivação dos brasileiros e dos estudantes para que reconheçam esse espaço como um ambiente de construção, de auxílio à aprendizagem. Outro fator que faz com que a biblioteca não tenha tantos frequentadores é o acesso facilitado da Internet, já que pesquisas e, até mesmo, algumas obras estão disponíveis *on-line*.

Gráfico 18 – Quais os motivos para ler um livro?



Fonte: Dados do Instituto Pró-Livro (2012) – Nossa elaboração

Ao analisarmos esses dados, assim como as respostas apresentadas por nossos alunos, podemos ter um saldo positivo: ambos os pesquisados veem a leitura como uma forma de aprendizado, de chance de progresso profissional, de ampliar as chances de novas e melhores oportunidades, como forma de prazer. Sendo assim, cabe a todos desenvolvermos práticas de leitura que possam abranger todo esse público com o intuito de que os propósitos almejados por eles sejam alcançados e que o nosso país possa ser uma referência no que tange ao conhecimento.

4. PROPOSTA PARA ENFRENTAR O PROBLEMA

Assim que concluímos a análise desses dados referentes ao questionário e à aplicação do pré-teste da Prova Brasil, nossa primeira avaliação diagnóstica, começamos a realizar algumas práticas de letramento literário (processo de intervenção), as quais serão esboçadas a seguir. Ressaltamos, mais uma vez, que nossa expectativa é de que os alunos, ao terem contato com uma diversidade textual que tem como enfoque maior obras universais, consigam tornar-se leitores mais proficientes, conseguindo estabelecer uma relação entre o texto e suas vivências, ajudando-os a produzir seus próprios textos, já que o vocabulário deles será ampliado e terão contato com realidades bem distintas das suas, podendo vivenciar experiências inéditas. Ainda, devemos ressaltar que a experiência com a leitura literária auxilia na compreensão da mobilidade da linguagem, demonstrando diferentes formas de se dizer algo, a partir de focos distintos. Essa mobilidade contribui significativamente para a aquisição da linguagem como uma forma mais completa da relação que estabelecemos com o mundo.

Para elaborarmos tais práticas, dialogamos com a sugestão de Cosson (2014, p.51), em que propõe a sequência básica de letramento literário na escola constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Salientamos, no entanto, que levamos em consideração essa proposta no constante diálogo com o contexto escolar em que estão inseridos os nossos alunos e as atividades pré-testes aplicadas. Somem-se a esses aspectos algumas atividades que estão ligadas à nossa experiência literária e ideias criadas ao longo do processo.

Para Cosson, o momento de motivação é uma primeira etapa para que aconteça uma preparação do aluno antes de entrar em contato com o texto. No entanto, essa motivação não garante o processo de leitura: “Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura.” (Cosson, 2014, p.56).

Um segundo passo, denominado por Cosson de Introdução, é o momento em que há a apresentação do autor e da obra. Nesse momento, é interessante despertar no aluno o interesse pela obra seja pela apresentação física (aspectos relacionados à capa ou a outros elementos paratextuais) ou pela apresentação da obra que justifique a escolha feita pelo professor.

Em outro momento, é preciso dar um enfoque à leitura. Cosson deixa claro que é preciso ter um acompanhamento durante esse processo, para que se consiga diagnosticar possíveis dificuldades de compreensão ou até mesmo perceber o ritmo de leitura. Para ele “a

leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista.” (2014, p.62)

Por fim, é o momento denominado de interpretação, finalizando os quatro passos dessa sequência básica. Nessa etapa, é preciso, segundo Cosson (2014, p.65), pensá-la em dois momentos: um interior e outro exterior.

O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. Já o momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade.

Assim sendo, ao decifrar as menores partes do texto, o que denominamos decodificação, temos contato com as ideias gerais, entramos em contato com o todo da obra. Em seguida, podemos externalizar, seja de maneira coletiva ou individualmente, o que compreendemos ao ser feita determinada leitura. Essa representação do que foi compreendido pode ser em forma de uma resenha, de uma apresentação teatral, de uma ilustração, da produção de outro gênero textual, da associação com uma letra de uma música; enfim, de acordo com a faixa etária, é possível selecionar uma atividade para que possa se reproduzir a mensagem que tal obra transmitiu.

Tentamos nas nossas práticas de letramento literário, as quais foram aplicadas na expectativa de verificar o que seria o mais adequado para o nosso público, utilizar os quatro passos propostos por Cosson. Reconhecemos que a proposta é muito interessante do ponto de vista didático, mas que deve ser pensada como um ponto de partida instrumental geral que precisa de adequações e reflexões constantes após as intervenções, com vistas à ordenação dos conteúdos propostos e de sua execução.

1ª PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: LIA E O 7º ANO (DURAÇÃO: 5 AULAS)

Assim sendo, após aplicarmos a primeira simulação da Prova Brasil, bem como o questionário que fora respondido pelos alunos, trabalhamos, em um primeiro momento, com o livro *Lia e o 7º ano*, de Lino de Albergaria, editora Saraiva, coleção Jabuti, pelo fato de tal obra apresentar um vocabulário e um enredo muito próximo da realidade dos alunos participantes desta pesquisa.

Há dez exemplares desse livro na biblioteca da escola. Como são vinte e nove alunos, cada um deles teve três dias para lê-lo, para que todos pudessem ter contato com a obra.

Assim que pegaram o livro, receberam uma pergunta secreta⁸ sobre a obra, a qual não poderia ser comentada com ninguém. Esta foi, então, a motivação para que os alunos lessem tal obra. Para cumprirmos esta etapa, utilizamos uma aula. Assim que os livros foram entregues, questionamos-lhes sobre o que mais haviam lhes marcado no 7º ano e o que ainda esperavam para acontecer, tal como a personagem principal do livro (a garota Lia) nos revela na história que iria ser lida por eles. Grande parte da turma respondeu que algo marcante naquela série havia sido o concurso artístico promovido pela escola, em que eles puderam demonstrar suas habilidades relacionadas ao canto e, principalmente, à dança e, para o ano seguinte, esperavam ansiosos para serem os organizadores da rádio da escola, já que os 8º e os 9º anos são responsáveis pela escolha das músicas, bem como do tema que será apresentado e discutido na rádio da escola; evento este que ocorre semanalmente no intervalo estendido, com duração de trinta minutos. Esse foi o momento de fazermos a introdução da obra, ou seja, qual a temática da obra que seria lida por eles.

Aproximadamente, uma semana depois que a maioria já tinha tido contato com o livro, fui questionando-lhes sobre o que haviam lido, o que, até então, tinha mais lhes chamado a atenção, se houve alguma dificuldade em relação ao vocabulário, de qual parte haviam gostado mais, entre outros questionamentos. Dessa maneira, podemos acompanhar o processo de leitura e discutir sobre a obra, bem como constatar quem realmente já havia lido. Além disso, os demais, que ainda não haviam lido, ao verem a discussão dos colegas, ficaram curiosos e despertou-se neles a vontade para ler tal livro.

Ficou combinado que, no dia em que fôssemos discutir sobre o livro, cada um responderia a sua pergunta e que, caso algum colega não soubesse a resposta da pergunta que lhe foi dada, outra pessoa poderia respondê-la. O desafio de terem de encontrar a resposta e de ser algo secreto aumentou a motivação e fez com que participassem da atividade com muito interesse. Por meio das perguntas foi possível observar que a maioria dos alunos havia lido a obra e queria responder grande parte das perguntas. Ficaram bastante motivados a ler por meio dessa proposta e questionam sempre quando haverá uma próxima atividade semelhante a essa. Outro ponto bastante positivo desta atividade é que alguns alunos, à medida que os colegas foram devolvendo os exemplares, pediram para ler novamente o livro, pois queriam lembrar alguns pontos essenciais de tal livro, para responderem, além de sua pergunta secreta, a do colega também.

⁸ Essas perguntas secretas estavam relacionadas ao enredo da história, como, por exemplo, por que a irmã de Lia sempre implicava com ela; quem eram os melhores amigos de Lia, o que eles gostavam de fazer; quais as aulas favoritas da turma de Lia; como a turma via cada professor, qual a expectativa deles para a série seguinte, entre outras.

Ao desenvolvermos esta atividade, com duração de aproximadamente um mês, conseguimos por em prática uma oficina que envolvesse o letramento literário, como dizemos anteriormente, como uma prática social, pois, ao realizarem esta atividade de leitura, apesar de não ser uma obra canônica, foi possível contribuir para a formação intelectual de nossos alunos. Apesar de tal livro ser escrito em uma linguagem simples, muito próxima do cotidiano de cada um deles, houve uma interação muito significativa entre os alunos de toda a turma no momento de responderem às questões secretas, e muito deles queriam responder às perguntas que estavam sendo feitas para os colegas.

Aproveitamos esse momento lúdico para aproximarmos os alunos do universo literário, bem como lhes mostrar que a biblioteca é um espaço escolar aberto a todos e que ter acesso a livros diversos é um direito de cada um deles e, gradativamente, eles próprios foram percebendo que há recursos disponíveis na biblioteca que podem auxiliá-los das mais diversas formas, dentre elas: a leitura de livros, de revistas, o uso de dicionários, acesso à internet, espaço para leituras coletivas e discussão de ideias, contação de histórias, ensaios para apresentação teatrais, entre tantas outras atividades educativas.

2ª PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: CONTOS (DURAÇÃO: 4 AULAS)

Outra atividade realizada foi a seguinte: foram selecionados os seguintes textos *A velha contrabandista* (Orígenes Lessa), *O assalto*, *Depois do jantar*, *No aeroporto* (todos de autoria de Carlos Drummond de Andrade) e *Um apólogo* (de Machado de Assis).

Antes de lerem tais narrativas, foram escolhidas por mim cinco palavras de cada uma delas, bem como o título.

Com essas palavras e o título em mãos, a turma foi dividida em grupos, e cada um desses grupos (ao todo foram cinco grupos, entre cinco e seis alunos, recebeu essas palavras, sendo que dois grupos ficaram encarregados de discutir e escrever com o título “O assalto”, e os outros três grupos ficaram cada um com os demais títulos mencionados anteriormente.

A atividade foi realizada da seguinte maneira: cada grupo recebeu a tarefa de produzir seus textos a partir daquele material que lhe foi fornecido, ressaltando que todos aqueles sintagmas, de alguma forma, deveriam estar contemplados em suas produções. Este momento inicial foi a motivação para que os alunos, a partir daquelas palavras, em princípio desconexas, pudessem ter o interesse tanto em produzirem seus próprios textos, usando para isso as experiências e as vivências de cada um deles. Para que conseguissem delinear sobre o que escreveriam e como cada um iria contribuir nessa atividade. Nas duas aulas seguintes,

cada grupo entregou sua produção, e um dos membros do grupo ficou responsável por apresentá-la para a turma.

Um ponto interessante desta atividade é que geralmente há um receio por parte dos alunos para lerem o que escrevem; no entanto, mais de uma pessoa do grupo quis ler sua criação para a turma, sendo que, em alguns grupos, mais de um participante leu o texto. Outro fator positivo foi que a turma é bastante agitada; todavia, no momento da leitura, os demais grupos ficaram atentos ao que seu colega estava lendo, demonstrando interesse em saber sobre o trabalho do outro. Houve um respeito recíproco durante as apresentações.

Após esse momento de leitura, cada grupo recebeu sua versão original. Esta foi lida por mim para toda a turma. Em seguida, discutimos semelhanças e diferenças entre o texto original e a criação deles, principalmente com relação ao enredo da história. Este foi nosso momento de introdução e de leitura, pois anteriormente já haviam feito a interpretação, mesmo sem saberem, das palavras que eles haviam recebido.

Esta atividade também apresentou resultado bastante positivo, pois surgiram produções bastante criativas, em que foram criados personagens interessantes, enredo coerente, cômico, apesar de haver nelas alguns problemas relacionados à ortografia, à coesão e à coerência, como pode ser visto nos exemplos a seguir.

No aeroporto

Era um dia muito bonito, um homem mais velho com 40 anos de idade, e o filho dele Pedro que tem 14 anos de idade, e o pai de Pedro tinha que viajar por causa de trabalho, e o Pedro perguntou: com quem eu vou ficar *por que* não tem mais babá disponível. E o pai dele falou, *vc* já tem responsabilidade para ficar sozinho em casa, *mais* sem festa, sem namorada, e também não abrir porta para estranhos. Tá bom. Eu posso confiar em *vc, filho?* e o Pedro disse sim. Filho, eu vou chegar em 1 semana. Tchau, pai, eu vou me comportar muito bem. Tá, eu Te amo, filho; eu também, pai. Depois que o pai de Pedro foi para Góias, o Pedro fez festa em casa. Quando o pai do Pedro está viajando, e *pasol* 2 dias, e o pai de Pedro tinha chegado, mais *sedo* e foi para sua casa e viu o seu *quintau* tudo sujo, de papel *igiénico*, e entra viu sua casa tudo com meninas *corendo*, na sua casa, e gritou, o Pedro, e o pai falou, por que a minha casa está suja, e o filho falou, eu só queria dar uma festa de *adolescente*, *mais* saiu do controle.

Nesse primeiro exemplo de produção textual, podemos perceber que as ideias apresentadas obedecem a uma sequência lógica, a uma progressão textual e que, apesar da ausência de uma pontuação adequada, uso de parágrafos e de travessões, é possível compreender a mensagem do texto criado. Além disso, devido às influências do ambiente virtual, usaram-se abreviações, bem como números. São perceptíveis, também, diversos

desvios ortográficos, alguns explicáveis pela fonologia, como, por exemplo, a troca do l pelo u e vice-versa.

Vejam agora outra produção realizada nesta mesma prática:

A velha contrabandista

Um dia *seguinti* uma velha estava *jogano* volei na areia e chegou um bandido e tomou a bola dela jogar e ela era fiscal da *pulícia* e correu atrás do bandido até *pegalo* e não *com seguiu pegalo*. No dia seguinte ela saiu com a lambreta e *casou* (caçou) até *velo* e *pegalo* em *fragrante jogano* e ele foi preso e ela recuperou sua bola. E o bandido *vou* (foi) lá pega a outra bola e não *comsigeu* pegar a bola da velha. No dia seguinte, o ladrão foi pego pela *pólicia* e foi preso e a velha ficou *mun-do* (muito) feliz.

Nesse outro exemplo, podemos perceber um uso de um vocabulário mais simples e bastante transposição da fala para a escrita. Isso tem sido bastante corriqueiro nas produções textuais dos alunos de um modo geral. Além disso, podemos observar também problema relacionado ao campo semântico, já que ao invés de ‘muito’ foi escrito ‘mun-do’, o significado das palavras ficaram completamente distintos.

Aqui, gostaríamos de salientar que, após os textos serem entregues, foram devidamente apontadas para os alunos sugestões de aprimoramento de sua escrita. Assim sendo, estes textos foram corrigidos e, em um segundo momento, houve a refacção destas produções textuais.

Acreditamos que momentos como esse facilitam bastante o contato dos alunos tanto com a leitura como com a produção textual. Quando lhes é oportunizado a chance de usarem sua criatividade, fica perceptível de que são capazes de criarem ótimos enredos, apesar de algumas dificuldades relacionadas à língua, tais como: pontuação, concordância, coesão, ortografia e, em alguns casos, inclusive desvio temático.

O que ocorre, diversas vezes, no entanto, é que muitos têm algumas limitações quanto à escrita; sabem se posicionar, apresentam boas ideias, todavia, no momento de transcrevê-las para o papel, provavelmente por alguma falha durante o processo de alfabetização, perdem a sua motivação.

Assim sendo, ao realizarem esse trabalho, por ter sido feito em grupo, cada um podia argumentar sobre as suas ideias, opinar e sugerir de forma para construírem tal texto, e um único aluno desse grupo ficaria responsável por passar essas ideias do imaginário para o papel.

Sabemos que muitos alunos têm aversão no momento da escrita justamente por esses

fatores: limitação de vocabulário, dificuldades com relação à escrita, receio da correção do professor, julgamento dos colegas, entre tantos outros fatores. É preciso, pois, motivarmos esses alunos, mostrando-lhes que são capazes de escrever textos muito bons e que por meio da leitura, seja esta relacionada a obras canônicas ou não, certamente esta lhes ajudará a suprir as suas dificuldades.

Outro ponto que podemos focar é a leitura de pequenos contos, já que eram histórias curtas, isso contribuiu para que pudéssemos lê-las calmamente, discutir sobre elas com relação ao que gostaram ou não, de que forma o texto, que eles próprios produziram, dialogava com o texto original.

Dessa forma, já podemos trabalhar com alguns elementos tão cobrados em avaliações e tão importantes para a construção de um texto, como, por exemplo, a intertextualidade.

Temos plena consciência de que é na escola o ambiente propício para a formação de nossos alunos e que cabe a nós, professores, gradativamente, na medida do possível, ir lhes apresentando nossas possibilidades de aprendizagem, em que se sintam cada vez mais livres para se expressarem e estarem abertos para conhecer o novo, o diferente, aquilo com que fará que eles se sintam capacitados para enfrentar as diversidades do mundo em que vivemos.

3ª PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: O RETRATO DE DORIAN GRAY (DURAÇÃO: 6 AULAS)

Até então, as práticas de letramento que foram feitas estavam relacionadas à leitura mais simples, já que, até então, havíamos trabalhado com uma obra menos complexa, com uma linguagem de fácil acesso e contemporânea, cuja temática e realidade estavam bem próximas de nossos alunos.

A partir desta terceira atividade, fomos caminhando para uma leitura que exigia muito mais de nossos alunos. Esta envolvia a leitura de uma obra mais difícil e de um caráter universal: *O retrato de Dorian Gray*.

Assim sendo, à medida que realizamos nossas práticas, tentamos realizar propostas com níveis de dificuldades crescentes. Primeiramente, como motivação, perguntei para eles se eles próprios ou outra pessoa já havia feito o autorretrato deles, se já tinham visto artistas que fazem desenhos do rosto das pessoas em praças públicas, se essas representações ficavam semelhantes à pessoa, quem na sala tinha habilidade para retratar o outro, para constatar o que eles sabiam sobre autorretrato.

Em seguida, apresentamos aos alunos o livro. Na edição utilizada, na capa, há um rapaz bastante simpático. A partir dessa imagem, pedimos que os alunos dessem suas opiniões sobre o enredo de tal obra. Como o título do livro também está em sua capa, a maioria mencionou que aquela imagem era o retrato de Dorian Gray, personagem principal da história; o que de fato é.

Em seguida, para facilitar o processo de compreensão do texto e produção de sentido, foi feita a contextualização dessa obra e foi contada aos alunos a história até o momento em que o retrato de Gray fica pronto. Comentamos também que após ele receber o quadro de presente, ele não permite que ninguém o veja. Indagamos aos alunos sobre o porquê de isso acontecer.

A partir deste suspense apresentado é que tentamos motivar que os alunos tivessem interesse em ler o restante da obra e que produzissem uma narrativa mostrando os motivos que fizeram Dorian Gray agir dessa forma (escondendo a pintura de seu rosto de todos), levando em consideração as ideologias que cada um desses alunos tem, ou seja, o conhecimento de mundo deles, as vivências para criar o enredo da história que haviam conhecido apenas parcialmente.

Aqui vale fazer uma ressalva em relação à leitura completa de tal obra, pois há um único exemplar para que vinte e nove alunos pudessem lê-lo. Por ser uma obra extensa, levaríamos muito tempo para que essa leitura fosse realizada por toda a turma. Sendo assim, comentamos com os alunos sobre a existência de um filme sobre tal obra, filme este que alguns deles já haviam assistido, para que pudéssemos dar prosseguimento a nossa atividade. Dois alunos que têm mais interesse por este tipo de história fantástica pediram o livro para lê-lo. E, conforme Zappone (2008), o texto literário adaptado para a televisão é um dos usos sociais vinculados às práticas de letramento. Apesar de apenas dois lerem por completo a obra, isso já é um ponto positivo, pois estes podem servir de exemplo e motivação para que os demais façam o mesmo, não por meras questões avaliativas, mas pelo prazer de se aventurar em uma narrativa tão empolgante como a de Dorian Gray.

Dessa forma, eles produziram um final para esta narrativa a partir da interpretação que haviam feito de tudo o que fora lhes apresentado anteriormente, e grande parte das histórias escritas por eles aproximou-se bastante da contada no livro e estavam bem estruturadas. Foram gastas duas aulas para que os alunos pudessem escrever seus textos. Apresentaremos a seguir cinco produções realizadas por eles.

Texto 1: “Quando Dorian Gray ganha o quadro com seu rosto pintado, ele começou a pensar que o quadro era da fonte de sua juventude e que só ele podia ver e ele queria que o quadro ficasse velho e ele ficasse jovem para sempre. Então, ele falou que faria tudo por isso. Então vendeu sua própria alma para Adis, o deus do submundo. Então, ele teve sua juventude eterna. Mas, primeiro, ele tinha que fazer uma coisa para Adis, pegar o raio mestre de Zeus, o deus do raio, mas ele não iria conseguir e morreu tentando.”

Texto 2: “Dorian Gray é um garoto de 17 anos, alto, cabelos cacheados e louros. É muito bonito. Dorian foi na casa de Basil, o pintor, para Basil pintá-lo. Depois de três horas, Basil terminou a pintura e Dorian foi ver. Dorian ficou pálido com as maçãs das bochechas rosadas porque ele nunca tinha visto sua beleza. Ele levou o quadro para casa e não deixou que ninguém visse porque ele achava que se alguém visse, ele ia ficar velho, e ele queria que o quadro envelhecesse e ele ficasse jovem para sempre.”

Texto 3: “Meu nome é Dorian Gray; eu sou um jovem que me acho horrível. Em um belo dia, eu fui na casa do pintor Basil e ele pintou o meu retrato e eu percebi que eu era muito lindo e não sabia da minha beleza. Eu tinha muito amor naquele meu retrato, porque ele era muito lindo, só que ele tinha muito medo de mostrar o seu retrato porque ele tinha medo de ser visto por aquele retrato e depois envelhecer e se lembrar da juventude dele e ninguém podia saber daquele quadro nem mesmo Basil que o pintou.”

Texto 4: “Um dia Dorian Gray estava em casa. Ele morava em Londres quando chegou um pintor. Ele era muito famoso chamava basil. Dorian Gray estava esperando um quadro e quando dorian Gray recebeu *esé* (esse) quadro ele ficou olhando olhando e ele não gostou do quadro porque ele achou que tava muito feio. Ele resolveu *guardar né* num quarto que era *trangado* em 7chaves quando alguma visita chegava eles pediam para abrir a porta para ver seu quadro mas Dorian Gray não *dejava* as pessoas perguntaram porque só que elas não sabiam que o quadro tava lá dentro ele falou. Esse *quardo* é só de limpeza. As pessoas acreditavam.”

Texto 5: “Meu nome é Dorian Gray. Quando *naci*, minha mãe morreu. Meu avô me mandou para uma cidadezinha do interior de Londres. Quando meu avô morreu, voltei para Londres e *assume* toda a herança. Basil era um pintor que pintou uma imagem de Dorian; assim que Dorian ganhou o quadro não deixou ninguém ver, porque ficava com medo de envelhecer rapidamente. Assim *veio* surgindo vários problemas, porque não deixava ninguém ver.”

No texto 1, podemos evidenciar que há uma progressão das ideias, inclusive com uso de elementos da mitologia grega, como, por exemplo, a presença de “Adis” (que faz referencia a Hades), e Zeus e seus trovões. Temos que realçar, neste caso, o conhecimento de mundo que esse aluno demonstrou ter ao mencionar esses deuses. Não podemos negar que ele conseguiu relacionar isso em seu texto por já ter lido sobre esse assunto em algum momento da sua vida. Na faixa etária em que a maioria se encontra, há um gosto muito acentuado por leitura de textos relacionados à mitologia. Já o texto 2, o aluno que o escreveu fez uso de

bastante adjetivos para descrever o personagem Dorian Gray e aproximou-se bastante do final verdadeiro da narrativa.

No terceiro texto houve também uma progressão lógica de ideias. No entanto, no início optou pelo uso da 1ª pessoa do singular e, ao ir finalizando a narrativa, passou a utilizar a 3ª pessoa do singular. Essa mistura de pessoas é algo corriqueiro nos textos de nossos alunos; algo que fazem tão espontaneamente, que nem se dão conta de que o fizeram. Ponto esse que focamos no momento da refacção, bem como a questão de parágrafos e a importância da pontuação na construção de sentido do texto.

Já no quarto exemplo, podemos também constatar uma progressão textual, no entanto se repetem as mesmas inadequações de textos anteriores, tais como: ausência de pontuação, transposição da fala para a escrita, o não uso de letras maiúsculas quando necessárias, troca de fonemas. Essas falhas são comuns no momento da escrita, algo que não ocorre na fala.

Por fim, o último texto apresentado apresenta também uma sequência textual, mas, assim como no texto 3, houve uma discrepância no uso das pessoas discursivas, além de equívocos ortográficos e relacionados à concordância, bem como ausência de pontuação.

Por meio desses textos, podemos observar que nossos alunos, ao serem solicitados para que criem seus próprios textos, conseguiram mostrar sua capacidade de escrever e o quão criativos eles são. Nós, enquanto professores, devemos valorizar o que é feito pelos alunos, realçando mais os pontos positivos ao que diz respeito à progressão textual, ao enredo, entre outros elementos. É evidente que, também, devemos apontar os desvios relacionados à concordância, à regência, à pontuação, dentre tantos outros elementos que constituem uma produção textual de qualidade, para que em médio e em longo prazo, haja uma evolução e um amadurecimento desses leitores/produtores, pois, acreditamos que, tanto ao realçarmos os pontos positivos de suas produções e fazermos apontamentos a fim de que aprimorem seus textos, gradativamente, essas sugestões serão internalizadas contribuindo para uma melhor escrita.

Para finalizar essa prática de letramento literário, lemos os três capítulos finais da narrativa (capítulos XVIII, XIX e XX), projetados no *data-show*, para que constatassem se o final criado por eles estava próximo daquele escrito por Oscar Wilde. Eles gostaram bastante de terem conhecido esta história, por envolver mistério e um pouco de terror suave ao mesmo tempo. Além disso, também lhes apresentamos o conceito de beleza que figura na natureza da pintura que enlouquece o protagonista, procurando discutir com os alunos o conceito de beleza atual.

Assim, confirmamos também o quanto a literatura é atemporal, uma obra publicada no século XIX dialoga ainda com o século XXI, em que tanto se discute e se valoriza a beleza.

Dessa forma, nossos pequenos leitores tiveram a oportunidade de conhecer uma obra canônica já que, como acentua Cândido (1995), é direito de todos, independentemente da classe social, do grau de instrução, ter acesso à literatura. Durante todas as práticas realizadas com nossos alunos, nossa intenção era justamente que todos pudessem ter contato com obras canônicas ou não, mas que fossem estimulados constantemente a buscarem novas leituras, pois só assim eles poderiam vislumbrar algo novo, experimentar algo que só a literatura nos proporciona: ver a realidade de um modo amplificado, algo que está tão distante de nós e, ao mesmo tempo fica tão próximo, ao nos transportamos para uma realidade ora tão semelhante ora tão distante da nossa.

À medida que nossos alunos perceberem que a literatura é uma arte, e, como arte, lhes abre horizontes, lhes permite expor suas ideias ao mundo, bem como ampliar seus conhecimentos, transformar-se-ão em seres humanos melhores e com certeza mais humanizados.

O livro foi deixado na biblioteca para que aqueles alunos que se interessassem pudessem ter o conhecimento da obra como um todo.

Para os próximos anos, pretendemos que mais exemplares deste livro sejam disponibilizados na biblioteca, para que alcancemos um maior número de leitores.

4ª proposta de intervenção: Dom Quixote (Duração: 6 aulas)

Uma quarta atividade realizada foi a leitura de quatro capítulos de uma adaptação do livro *Dom Quixote*, cujo título é *Dom Quixote: quatro séculos de modernidade*, de Mario Amora Ramos. Como podemos ver, gradativamente, fomos introduzindo obras de maior complexidade, que exigia mais de nossos leitores.

Para conseguirmos realizar uma leitura que exigia mais atenção, concentração e muita dedicação por parte de todos, na tentativa de envolvermos esses nossos alunos no universo literário canônico, fizemos uma prática um pouco diferente.

Em um primeiro momento, como nossa motivação, foram mostradas aos alunos algumas imagens, pinturas feitas por Cândido Portinari, que representam alguns dos momentos mais marcantes da história de Dom Quixote.

Posteriormente, no momento de fazermos a introdução da obra, apresentei-lhes a capa do livro, discutimos sobre o título *Dom Quixote: quatro séculos de modernidade*, uma adaptação, que mantém o foco na versão original. Para esses dois primeiros momentos, foram utilizadas duas aulas.

Para realizarmos a leitura propriamente dita, dividimos a turma em quatro grupos, e cada um deles ficou responsável por ler, analisar e interpretar os trechos que lhes foram apresentados.

O primeiro grupo ficou responsável por fazer a contextualização da obra. Nessa parte, era preciso deixar claro quem era Dom Quixote, suas características, o porquê de ele ter se tornado um cavaleiro andante, a necessidade de ele ter uma dama para se apaixonar, um cavalo e um fiel escudeiro.

O segundo grupo ficou responsável por narrar o momento em que Quixote chega à hospedaria na certeza de estar em um castelo e suas peripécias no local. Já o terceiro grupo apresentou para a turma o episódio relacionado ao moinho de vento, e o quarto e último grupo apresentou o desfecho dessa narrativa.

Este foi o momento de incentivá-los a ler pelo menos os trechos selecionados, já que tal obra, apesar de adaptada, é bastante extensa e, novamente, havia um único exemplar, que também não pertencia à biblioteca da escola. Ressaltamos, aqui, que, no momento em que os grupos tiveram contato com o texto, fez-se notória a presença do professor, fazendo as devidas intervenções quando necessárias, e os capítulos não eram extensos, sendo possível relê-los quando preciso.

Posteriormente, baseando-se nas apresentações dos grupos, nas discussões feitas e nas pinturas que lhes foram apresentadas, os alunos foram convidados a fazer um desenho e a escrever uma legenda para representar para eles o momento mais marcante desta atividade, cujo objetivo era fazer com que esses alunos tivessem acesso a uma obra universal e que expressassem sua opinião sobre o que haviam lido e compreendido por meio da linguagem verbal e não verbal. Assim, concluímos a etapa de interpretação, com mais duas aulas.

A maioria representou a chegada de Dom Quixote à hospedaria (Figura 1). Além desse desenho, vários outros ficaram muito bons, selecionamos outros quatro para ilustrar o resultado bastante significativo desta atividade.

FIGURA 1 – Dom Quixote



Elaborada pelo aluno participante desta pesquisa, 2015.

A seguir, apresentamos as outras quatro ilustrações: Dom Quixote chegando à hospedaria (Figura 2); Dom Quixote enfrentando os moinhos de vento (Figuras 3 e 4), e uma outra, representando as alucinações de tal cavaleiro (Figura 5).

FIGURA 2 – Dom Quixote chegando à hospedaria



Elaborada pelo aluno participante desta pesquisa, 2015.

FIGURA 3 – Dom Quixote lutando contra o gigante



Elaborada pelo aluno participante desta pesquisa, 2015.

FIGURA 4 – DOM QUIXOTE LUTANDO CONTRA O MOINHO DE VENTO PENSANDO SER O GIGANTE



Elaborada pelo aluno participante desta pesquisa, 2015.

FIGURA 5– DOM QUIXOTE DELIRANDO



Elaborada pelo aluno participante desta pesquisa, 2015.

Com esta prática de letramento literário, podemos constatar as habilidades artísticas de nossos alunos, o quão eles são capazes de expressar o que pensam e o que sentem por meio de um simples desenho. Com isso, foi possível trabalharmos duas manifestações artísticas: a literatura, por meio da leitura de alguns capítulos de *Dom Quixote: quatro séculos de modernidade*, e a produção de desenhos. Assim sendo, atingimos nosso propósito que era valorizar nossos pequenos leitores e fazer com que eles próprios interpretassem a obra com a qual estávamos trabalhando naquele momento. Dessa maneira, eles conseguiram adentrar na obra literária ao fazerem suas inferências com relação ao que haviam lido e aprendido. Conseqüentemente, esses nossos alunos conseguiram preencher os espaços vazios do texto

literário, ideia discutida por Iser em *O ato da leitura*, já que, por meio dos desenhos e da legenda criada para cada um deles, eles reelaboraram suas leituras a partir de inferências da realidade e de seu conhecimento de mundo.

Logo, consideramos bastante significativo o resultado desta prática, já que foi notória uma interação entre leitor e texto e, quando houve esse processo, nossos alunos conseguiram atribuir sentido à obra literária de Dom Quixote de uma maneira prazerosa, pois puderam expressar o que sentiram e o que entenderam a respeito da leitura de uma forma lúdica. Atividades como essa aproximam bastante o jovem leitor de obras canônicas, pois, aos poucos, ele consegue perceber que é capaz de compreender os sentidos implícitos e explícitos no texto. É evidente que, durante essa elaboração de ideias e processamento de informações, a figura do professor é essencial, pois é ele quem irá articular os diversos saberes: conhecimentos dos alunos relacionados ao que está sendo lido juntamente com aquilo que é inovador. Isso acontecerá por meio de discussão e fazendo inferências daquilo que está sendo lido. Não podemos nos esquecer de que a produção de sentido está ligada diretamente ao uso que os sujeitos fazem da linguagem.

Assim sendo, à medida que o leitor amadurece, e esse amadurecimento se dá ao longo do tempo e com muitas leituras, ele próprio vai percebendo as nuances do texto, sendo capaz de inferir e conectar a obra a sua realidade, construindo novas expectativas ou ampliando as que já tinha anteriormente.

5ª ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO: CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA (DURAÇÃO: 6 AULAS)

Após as quatro práticas de letramento relatadas anteriormente terem sido aplicadas, foi feita pelos alunos participantes desta pesquisa a segunda simulação da Prova Brasil (Anexo 2), cujos resultados foram apresentados em capítulos anteriores, mas, reforçamos aqui que houve um progresso significativo no que diz respeito à leitura e à interpretação desses estudantes.

Para dar continuidade a este projeto, foi aplicada uma quinta atividade, que envolveu a leitura da *Carta de Pero Vaz de Caminha*, considerado o primeiro documento da literatura brasileira. Esta carta, além de seu valioso valor histórico, nos ajuda a compreender como se deu o processo de colonização do Brasil, bem como a dificuldade que temos de compreender o outro, principalmente aquele que é diferente de nós.

Em um primeiro momento, como motivação, bem como para instigar nossos alunos, perguntamos-lhes qual a função de uma carta e se hoje em dia ela ainda é utilizada por nós. Obviamente, grande parte citou a Internet, seja via *e-mail* ou via *whatsapp*, conseguimos nos comunicar rapidamente com quem quer que seja, onde quer que esteja.

Para fazermos a introdução desta carta, questionamos-lhes se tinham ouvido falar sobre a Carta de Pero Vaz de Caminha. Um dos alunos da sala, inclusive o mesmo que fez o texto da oficina relacionada ao Dorian Gray, mencionando o deus Hades, começando a discussão, disse que tal carta foi escrita por Pero Vaz de Caminha para D.Manuel (rei de Portugal quando o Brasil foi descoberto). Nesta carta, ele conta ao rei como havia sido a chegada dos portugueses ao Brasil, bem como se deu o contato entre estes e o povo indígena. A partir desta fala, alguns de seus colegas começaram a lembrar que já haviam estudado sobre o tema no ano anterior. Com isso, concluímos a importância de se trabalhar de uma maneira interdisciplinar com outros professores, no momento bastante oportuno de diversas áreas falarem sobre um tema, uma complementando o sentido da outra.

Como momento de leitura, foi feito um círculo em sala de aula, e cada um dos alunos foi lendo em voz alta até que os trechos mais marcantes desta carta fossem lidos. Certamente, não foi um texto de fácil compreensão. Todavia, com essa leitura, podemos realizar uma aula interdisciplinar, já que diversos conteúdos poderiam ser discutidos simultaneamente, entre eles: História, Valores Humanos, Geografia, Literatura e Língua Portuguesa. Assim, podemos mostrar aos alunos que as disciplinas podem se inter-relacionar, dialogar, e discutir um dado tema.

Sendo assim, à medida que foram lendo, discutimos sobre o vocabulário e o que conseguiram compreender daquele trecho. Discutimos vários aspectos apresentados no texto, dentre eles: o que contribuiu para que Portugal fosse uma região privilegiada para explorar os oceanos; aqui, podemos ressaltar a importância da língua portuguesa, já que, por meio dela foi possível a unidade cultural do território. Além disso, foi possível discutirmos outros fatores que ajudaram Portugal nessa conquista, como, por exemplo, sua localização geográfica privilegiada que favoreceu a navegação, o conhecimento dos portugueses com relação às técnicas de construção de manivelas, bem como instrumentos de orientação náutica, o governo monárquico, que garantia assim, a centralização do poder, bem como o apoio incondicional e os investimentos feitos pela burguesia.

Também discutimos sobre os interesses econômicos e religiosos dos colonizadores portugueses. Em princípio, Portugal estava mais interessado no comércio das especiarias asiáticas, pois eram mais rentáveis. No entanto, por problemas financeiros e por forte

presença francesa no litoral brasileiro, os portugueses se viram obrigados a povoar a terra, protegê-la e explorá-la; dessa forma, colonizar o Brasil.

Por meio dessas informações, foi possível discutir com nossos alunos o fato de que o Brasil foi colonizado por meros interesses econômicos e financeiros, evento esse que, em pleno século XXI, ainda pode ser visto em nosso cenário político, já que diversos governantes querem administrar nosso país com um único objetivo: enriquecerem a si próprios. Novamente, podemos constatar a atemporalidade da literatura; os anos passam, e o nosso cenário em nada se altera.

Outro ponto que mais focamos foi a questão dos valores que são completamente variáveis de acordo com a época em que vivemos. Mas, apesar dessa discrepância, até hoje, em pleno século XXI, o outro ainda nos causa certa estranheza em virtude de seu comportamento e de suas atitudes. É inerente à espécie humana julgar o hábito e os costumes, ou até mesmo a cultura. Ressaltamos, aqui, que essa proposta está relacionada ao caráter histórico do texto, ou seja, mais uma função importante da literatura, sobretudo a colonial.

A intenção de fazer uso dessa carta como uma das práticas de letramento literário era trabalhar esses valores com nossos alunos, com o intuito de que percebessem a importância de se respeitar o outro independentemente de suas escolhas, de sua cultura ou de suas ideologias.

Dessa maneira, como nos lembra Rouxel (2013, p.23-24):

É importante confrontar os alunos com a diversidade do literário: obras canônicas, clássicas, fundadas em valores nos quais uma sociedade se reconhece, obras contemporâneas, literatura viva que lança um olhar sobre o mundo de hoje; diversidade geográfica: literatura nacional, literatura estrangeira, principalmente as grandes obras traduzidas do passado e do presente, que se abrem para outras culturas e constituem lugares de compartilhamento simbólico na era da globalização.

Com essa discussão, podemos levantar vários questionamentos relacionados à história de nosso país e contextualizá-los aos dias atuais. Assim, exercemos nosso papel de formadores de opinião e que nada é feito sem um propósito, tudo é pensado minuciosamente para que determinado objetivo seja alcançado. No entanto, só somos capazes de inferir esse tipo de sentido, ao lermos e opinarmos sobre os fatos que ocorreram conosco no passado e, ainda, hoje, acontecem.

Ao fazermos essa leitura compartilhada, por meio da comunidade de leitores que estávamos formando no 7º ano, pudemos fazer as duas etapas finais propostas por Cosson: a leitura e a interpretação.

6ª PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: AS PERGUNTAS DE LUÍSA (DURAÇÃO: 6 AULAS)

A sexta atividade realizada envolveu a leitura do livro *As perguntas de Luísa* de Patrícia Engel Seco, cujo enredo se baseia em Luísa, uma garota que não se conforma com a realidade de outras crianças que não têm uma família, cujas condições de moradia são péssimas. A garota demonstra preocupação com essa desigualdade social e a aversão que sua avó demonstra ao responder a todos os seus questionamentos sobre esse assunto. Para ela, que é uma criança, não havia diferenças entre ela e os garotos de rua, já os adultos demonstravam-se cheios de pudor e distanciavam-se cada vez mais dessa realidade, como se tal situação não tivesse relação nenhuma com eles.

Em um primeiro momento, como motivação, questionei-os se eles eram pessoas questionadoras ou se aceitavam tudo que lhes era imposto. Como nessa sala só havia adolescentes entre 12 e 14 anos, grande parte afirmou não acatar aquilo que não lhe agrada, comportamento bastante típico dos adolescentes. No entanto, questionam aquilo que lhes afeta, poucos afirmaram indagar sobre algo que consideram algo ‘distante’ de sua realidade. Na tentativa de ajudá-los a entender sobre a importância de ser uma pessoa crítica e consciente, na nossa escola, de dois em dois anos, ocorre a eleição do grêmio, e as chapas, formadas por alunos de todas as séries, cada um dos membros tem uma função específica, um projeto desenvolvido pela escola que visa ao amadurecimento pessoal de nossos alunos.

Como introdução, lhes foi apresentada a obra para que pudéssemos analisar alguns aspectos físicos do livro.

Esta obra por ser menos extensa e por conseguirmos mais exemplares (cinco livros), possibilitou o rodízio de livros entre os alunos, cada um poderia ficar com a obra por três dias e, posteriormente, passar o livro para outro colega. Assim foi feito o momento de leitura.

Aproximadamente, três semanas depois desse rodízio com os livros, fomos discutir sobre esse livro, fizemos um círculo ao ar livre. Como a obra é dividida em capítulos curtos, fomos lendo, juntos, capítulo a capítulo, discutindo sobre as temáticas ali apresentadas, nas quatro aulas subsequentes.

Como dito anteriormente, esta leitura, em relação às demais, exigia menos de nossos alunos, já que havíamos anteriormente trabalhado com obras de maior complexidade

linguística. No entanto, optamos por lê-la, principalmente pela temática abordada, já que vivenciamos a situação tanto da personagem principal que se incomoda com a realidade que nos circunda, como, por exemplo, crianças abandonadas, a questão do trabalho infantil, da habitação em favelas, entre tantos outros exemplos que comprovam a desigualdade social que acomete vários brasileiros; mas, também, é possível ver o outro lado, pessoas que só se preocupam consigo mesmas, esquecendo-se de ver os problemas do próximo. Além disso, por ser uma obra que se aproxima de nossos alunos tanto quanto à temática, quanto ao vocabulário em que tal história é construída, conseguimos fazer uma leitura, aparentemente mais fácil, mais profunda, com discussões bastante proveitosas.

Essa discussão reflexiva envolve práticas de letramento literário, já que o indivíduo é convidado a se posicionar frente ao mundo em que vive, fazendo uso de seus valores e de sua consciência crítica tanto para expor seu ponto de vista, como também para criar argumentos na tentativa de amenizar o problema da desigualdade social que é negligenciado por tantos. Dessa forma, ao estabelecer um diálogo entre a leitura e o mundo real é possível realizar uma leitura significativa, ou seja, compreender o sentido do mundo e posicionar-se em relação a ele.

7ª PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: *FRANKENSTEIN* (DURAÇÃO: 10 AULAS)

Trabalhamos também com a adaptação em português da obra *Frankenstein* de Cláudia Lopes com o mesmo propósito: estimular a leitura de obras universais para proporcionar aos alunos envolvidos neste projeto o acesso a obras que fazem parte do patrimônio cultural geral. Assim, ao realizar a leitura dessa obra, nosso objetivo era discutir o perfil e as características da criatura e de Victor Frankenstein e de que forma a tecnologia pode contribuir na vida do homem do século XXI se comparada com as criações de séculos anteriores.

Aqui, novamente, deparamo-nos com o mesmo entrave: não há nenhum exemplar disponível na biblioteca. Assim sendo, por não ser uma obra tão extensa, apresenta vinte e quatro capítulos, distribuídos em cento e três páginas, foram conseguidos dez exemplares para que nosso trabalho pudesse ser realizado.

Como motivação, foram mostradas aos alunos algumas imagens da criatura, conhecida como Frankenstein, perguntando-lhes quem era o personagem que fora apresentado. Todos o reconheceram; no entanto, nenhum deles havia lido o livro, reconheciam-no de desenhos, filmes, entres outros. Como introdução, discutimos sobre os elementos físicos da capa, uma

adaptação, como dito anteriormente, feita por Cláudia Lopes. Com essas duas etapas, utilizamos duas aulas.

Em seguida, partimos para o momento de leitura. Assim sendo, ficou estabelecido que cada aluno poderia ficar com o livro por três dias e, em seguida, outro colega teria a oportunidade de fazer o mesmo. Após, aproximadamente, dez dias, começamos a leitura em conjunto. Durante cada semana, os alunos sentavam-se ora em dupla ora em trios para que todos pudessem acompanhar a leitura e, a cada semana, fazíamos a leitura de dois ou três capítulos, dependendo da extensão de cada um deles.

Esse processo de leitura compartilhada (duração de seis aulas) foi muito oportuno para que pudéssemos trabalhar tanto com a interpretação do texto em conjunto, bem como ampliar o vocabulário. Outro fato interessante é que toda a turma cooperou tanto para ler, quanto para ouvir os comentários dos colegas sobre o que estava sendo lido.

Após seis semanas fazendo a leitura da obra, partimos para a parte de interpretação. Algumas de nossas discussões foram pautadas na questão do estranhamento do outro, da valorização daquilo que nos parece belo. Nessa fase em que se encontram, é comum a prática de *bullying* entre os colegas e a formação de grupos na sala. A leitura dessa obra foi um momento oportuno para discutirmos sobre essas temáticas, que tanto causam transtornos para a vida de muitas pessoas, bem como a questão da tecnologia e do desenvolvimento da ciência: até que ponto ela nos beneficia ou nos prejudica.

Ao término dessas discussões, foi feita a seguinte proposta de interpretação: pedimos para que eles se imaginassem como juízes e que a missão deles seria condenar ou absolver a criatura de Frankenstein. Dos vinte e nove alunos que participam deste projeto, neste dia, apenas vinte e quatro deles estavam presentes. O resultado obtido foi o seguinte: catorze deles absolveriam e dez o condenariam, ou seja, 58,4 % são a favor do monstro e 41,6 % são contra ele.

A seguir, temos algumas das justificativas que os alunos apresentaram. Duas delas a favor e duas contra.

Eu não condeno ele, porque o Vitor criou ele. E, mesmo que ele tenha aparência de monstro, ele tinha que lhe dar amor.

Eu absolvo o monstro, porque o seu dono o criou, não lhe deu amor, carinho e nem compreensão. Ele deveria ter sido mais legal com o monstro.

Eu não o defenderia, porque não é só porque o dono dele não lhe deu carinho, ele pode sair por aí matando a família de seu criador.

Eu o condeno, porque ele não devia assassinar as pessoas. Ele não tem nenhum direito de fazer isso.

Nessa última etapa, utilizamos outras duas aulas. Ao analisar as respostas, fica evidente que, aqueles que o absolveram, atribuem seus atos inadequados à falta de amor e atenção. Discutimos bastante sobre isso, pois é oportuno que os alunos percebam que uma atitude errada não pode ser corrigida com outra pior. É preciso refletir bastante antes de tomar qualquer atitude. Já os que o condenaram, a justificativa foi sempre a mesma: ninguém tem o direito de tirar a vida de ninguém, seja por qualquer motivo, mostrando-se assim mais reflexivos e mais maduros que o grupo anterior.

Com essa proposta de letramento literário, conseguimos propiciar um momento de interação entre leitor (nossos alunos) e a obra. Assim, por meio desse processo interativo, foi possível compreender a obra e o contexto, dialogando entre si no processo de leitura, contribuindo para que os sentidos do texto fossem construídos. Novamente, deparamo-nos com algo que já havíamos constatado em outras práticas, como o fato de uma obra publicada em pleno século XIX ser atemporal, já que discute a questão de ética, ao se produzir um monstro horrível em um laboratório com pedaços de cadáveres costurados e reanimados com uma descarga elétrica e, ao se deparar com a falta de beleza e a monstruosidade física dessa criatura, o seu criador o rejeita, despertando no monstro os instintos mais horríveis e vingativos por conta dessa rejeição. Trabalhamos bastante com essa temática, buscando levar nossos alunos a refletirem sobre a aparência, até que ponto o ser humano julga o outro pelo que parece ser, não pelo que realmente é.

8ª PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: POESIAS

Nossa última proposta de intervenção está relacionada ao trabalho com poemas, pois até então não havíamos privilegiado este gênero.

Para realizarmos esta atividade, como motivação, foi selecionado um vídeo, de aproximadamente, quarenta minutos, com a trajetória pessoal e profissional de Carlos Drummond de Andrade, com depoimentos interessantes de Ziraldo e Marina Colassanti.

Nesse mesmo vídeo, alguns autores declamam alguns dos poemas mais conhecidos de Drummond, tais como: *No meio do caminho tinha uma pedra* e *Quadrilha*.

Um ponto interessante a ser ressaltado é que, durante o vídeo, foi comentado que Drummond auxiliou Portinari nas pinturas das cenas do livro de Dom Quixote. Os alunos, ao verem aquelas pinturas, imediatamente comentaram sobre o trabalho anterior que havíamos feito com a obra Dom Quixote.

Após assistirmos ao vídeo, discutimos bastante sobre o que lhes fora apresentado anteriormente. Em seguida, sem citar qualquer tipo de nomenclatura, apesar de terem já ouvido o vídeo, apresentamos-lhes algumas características do Modernismo, já que Drummond é um dos mais reconhecidos autores dessa geração. Assim foi feita a nossa interpretação.

Posteriormente, os alunos foram separados em grupos, e cada um deles recebeu cinco poemas selecionados de Drummond. São eles: *Quadrilha*, *No meio do caminho*, *Desejos*, *As sem-razões do amor* e *Ausência*. Assim foi feito nosso momento de leitura. Esta escolha se deu aleatoriamente. Alguns deles pediram o poema com o qual mais se identificam, outros queriam ter os cinco poemas em mãos. Percebemos, também, que os alunos, ao serem solicitados para produzirem uma poesia, mostraram receio em fazê-la, pois há uma grande preocupação com aspectos estruturais, tais como rima, métrica, quantidade de estrofes e de versos.

Ao diagnosticarmos essa inquietação, aproveitamos o momento para discutirmos sobre alguns aspectos tão importantes da poesia. Esta, como manifestação artística e literária, não precisa ficar limitada a moldes preestabelecidos; os alunos poderiam livremente optar por sua temática e não era preciso fazer uso de rimas e métrica; o mais relevante desta prática de letramento era que os alunos expressassem o que estavam sentindo naquele momento com os recursos que tinham em mãos e com alguns momentos de fruição que lhes proporcionamos ao ouvirmos a declamação de alguns poemas de Drummond que, indubitavelmente, inspiram o corpo e a alma.

Em seguida, pedimos-lhes, como interpretação, que fizessem uma recriação daqueles poemas. A seguir apresentamos-lhes algumas das produções feitas por eles.

DESEJOS

Desejo a você paz no coração
 Harmonia e união
 Amor com paixão
 Chope com os amigos
 Viver sem inimigos
 Ouvir uma palavra amável
 Ter uma surpresa agradável
 Ouvir uma canção
 Sem solidão.

Neste primeiro exemplo, podemos observar que o texto ficou bem próximo à temática abordada por Carlos Drummond de Andrade, em que ele deseja apenas bons sentimentos para todos. Também houve um trabalho com a questão da sonoridade. Vejamos a seguir uma outra produção:

QUADRILHA

Ryan ladrão de amor, Gabriel ladrão de coração, Caio sofre de sentimentos, Denílson sofre de paixão. Denílson se suicida, Ryan vai morar no Japão, Caio aprende a amar, e Gabriel se transforma em um cidadão.

Nesta outra produção, os alunos-autores fazem uso de seus próprios nomes para dar vida a sua criação artística. Aqui, também houve uma aproximação com o texto original tanto na parte estética quanto no conteúdo. Eles se preocuparam também com a questão da sonoridade ao fazerem uso de rimas.

AS CEM-RAZÕES DO AMOR

Te amo, porque te amo, e tenho cem motivos
Mas pra ter cem motivos, eu preciso de tempo,
E o tempo é o meu inimigo.

Você fica sempre comigo e eu gosto de você.
E só você falar sim, que eu caso com você.

Queria ser poeta, mas poeta não posso ser
Poeta pensa em muitas pessoas, e eu só penso em você
Mas você é compromissada e não posso te amar
Mas ainda tenho a esperança de que um dia vamos casar.

Neste último exemplo, ficam perceptíveis, apesar de não conhecerem as características desse estilo literário, marcas evidentes do Romantismo, em que o amor causa sofrimento; no entanto, demonstra esperança de que algum dia ficarão juntos. Um ponto interessante dessa produção é que foi escrita por um menino; muitas vezes, na faixa etária em que se encontram sentem dificuldade e receio em expressar o que sentem e, por meio da escrita, sentiu-se livre para expor seus sentimentos mais profundos.

Por meio destas produções, fica evidente que, por maiores que sejam as dificuldades na hora da escrita, quando há um estímulo prévio, é possível produzir bons textos.

Aproveitamos suas vivências e suas emoções, bem como o incentivo de uma discussão em grupo para realizarmos esta atividade. Aqui, também é importante reforçamos a importância do professor mediador, que interage e busca valorizar aquilo que os alunos são capazes de fazer por mais simples que seja. À medida que os alunos percebem que são capazes, seu potencial de produção se aprimora, e eles se sentem estimulados a aprimorar suas habilidades de escrita e, ainda, a perceber que a leitura de livros pode lhes proporcionar uma ampla abertura de conhecimentos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao construirmos este trabalho, nossa meta primordial era contribuir para que os alunos envolvidos neste projeto pudessem, gradativamente, encontrar motivação para ler, com o intuito de os levarmos a perceber de que, por meio da leitura, é possível descobrir novos caminhos, diferentes realidades e traçar objetivos a serem alcançados.

Além disso, a todo o momento, são feitas diversas provas no ambiente escolar cujos resultados, muitas vezes, não são tão bons. Justamente, por também nos preocuparmos com esse processo avaliativo, respaldamos nossa pesquisa em uma dessas avaliações: a Prova Brasil. Por meio de simulações dessa prova, obtidas no site do Inep, conseguimos diagnosticar algumas facilidades e/ou dificuldades dos nossos alunos no que diz respeito a sua compreensão leitora. Fizemos a opção por essa avaliação, já que toda a escola, equipe dirigente, docente e discente, preocupa-se com o resultado obtido pelos alunos nessa avaliação, já que, por meio deste, são enviados recursos técnicos e financeiros à escola.

Também foi aplicado um questionário para que pudéssemos compreender a visão de leitura que eles já tinham, bem como identificar os gêneros de sua preferência e como havia sido feito (ou não) o letramento literário de cada um deles.

Assim que conseguimos delinear o perfil de nossos pequenos leitores, começamos a delinear práticas de letramento literário, com as quais tivemos o deleite de constatar que é possível estimular o interesse dos alunos pela leitura por meio de diversas atividades. Entre as atividades apresentadas, a que gerou um resultado mais positivo foi a primeira. Atribuímos esse interesse pelo fato de haver uma competição entre eles para saber quem saberia responder ao maior número de questões.

Quanto à segunda prática, também gostaram muito e surgiram textos com enredos bastante interessantes. Pudemos constatar que os alunos, por meio de suas experiências, ou até mesmo de leituras que já tenham feito, conseguiram produzir textos muito bons.

Ao que diz respeito à atividade relacionada à obra de Oscar Wilde (*O retrato de Dorian Gray*), grande parte escreveu apenas um parágrafo, não demonstrando muito interesse em produzir um texto que atendesse à estrutura lógica de um começo, meio e fim. Apenas responderam, segundo o que eles imaginavam, o porquê do personagem Dorian esconder o seu retrato de todos. Neste caso, percebemos que o tratamento com a obra literária clássica, que requer de seu leitor mais códigos, deve ser trabalhada de uma forma mais longa e detalhada até que se chegue ao texto propriamente dito. Ainda, é possível inferir que a faixa etária seja ainda precoce para o tratamento do tema em questão.

Quanto à atividade do livro *Dom Quixote*, alguns dos alunos, apesar das dificuldades de exporem para turma o que haviam entendido do texto lido, conseguiram fazê-lo com o auxílio de algumas perguntas que lhes foram feitas para ajudá-los a conduzir as ideias que tinham sido destacadas. Neste caso, fica evidente que o trabalho de mediação é uma condição imprescindível para o possível sucesso da atividade. Ao trabalhar com o tema de uma obra de grande distanciamento de seu leitor, faz-se necessário uma intermediação da leitura para que ela seja uma porta de entrada para outras.

Quanto aos desenhos legendados produzidos por eles, grande parte representou a hotelaria que, aos olhos de Dom Quixote, era um castelo luxuoso. No entanto, houve alguns desenhos que ficaram muito bons, tão representativos quanto os que eles haviam visto de Portinari. Neste caso, verificamos que o trabalho com outras formas de linguagem, como a pintura, pode ser muito útil para complementar o processo de mediação e instigar outras habilidades dos educandos.

Ao trabalharmos com a *Carta de Pero Vaz* e *As perguntas de Luísa*, apesar de não terem produzido nada por escrito, as discussões foram muito proveitosas, suscitando temas como a discriminação social, racial e também sexual. Também argumentamos sobre a questão da má distribuição de renda, e muitos dos alunos envolvidos neste projeto viram-se diretamente envolvidos nessa discussão, pois passam por situações semelhantes àquelas descritas por Luísa no livro. Fica evidente que, ao exporem suas ideias oralmente, a facilidade é bem maior do que quando são solicitados a transporem-nas para o papel.

Já com a oficina realizada com a obra *Frankenstein*, apesar de ser uma obra clássica, o tema foi bastante apropriado para a faixa etária de nossos alunos, pois, por meio dessa leitura, eles puderam constatar o quão difícil é julgar alguém, pois sempre existem dois lados e encontrar o equilíbrio e ser justo sempre é algo que exige de nós muita reflexão, neutralidade. Além desse tópico, discutimos também a questão de julgarmos o outro pela aparência, algo que nessa faixa etária fazem de maneira tão corriqueira. O quão inferior uma pessoa se sente ao ser maltratada e o quanto isso interfere em seu comportamento e em suas atitudes. Nesse sentido, o texto literário clássico conseguiu atingir nosso público-alvo de uma maneira bastante interessante.

Por fim, a última atividade de letramento, que envolvia a produção de poemas, foi muito gratificante; destacamos o fato de que os alunos demonstraram que são capazes de produzir bons textos, e alguns têm gosto por isso, pois se sentem livres para escreverem sobre o que pensam e o que sentem de uma maneira livre.

Essas práticas, além de contribuírem para a formação dos alunos, certamente têm sido fundamentais para nosso aprimoramento profissional e pessoal, já que constantemente temos estudado ou lido algumas teorias na expectativa de melhorar o ensino por meio do aprimoramento da leitura e da escrita.

Ao refletirmos sobre como e quais práticas de letramento poderíamos propor aos nossos alunos, foi preciso um preparo teórico para que, posteriormente, pudéssemos colocar em prática as ideias que foram programadas e selecionadas anteriormente.

Enfim, acreditamos que a leitura é essencial na vida de todos nós. É preciso estimular em nossos alunos, por mais árduo que seja essa missão, o hábito de ler. Por mais que os recursos sejam insuficientes, que os espaços de leitura não sejam adequados, que tenham acesso a poucas obras literárias, cabe a nós, professores, usar a nossa criatividade, nosso bom senso e, com aquilo que tivermos em mãos, canalizá-lo em prol do crescimento pessoal e cognitivo de nossos alunos. Temos consciência de que é essencial darmos a possibilidade de os alunos terem contato com esse tipo de livro, cujo conteúdo lhes deixará marcas, acrescentando-lhes novas experiências e emoções, bem como ampliando seu vocabulário e conhecimento de mundo.

Ao desenvolvermos este projeto, nossa meta principal foi desenvolver e aplicar diversas práticas de letramento literário com o intuito de incentivar o gosto pela leitura de nossos alunos, e que o ato de ler não seja apenas uma ação mecanizada, uma mera decodificação; nosso intuito é que as leituras que sejam feitas por eles produzam um sentido em suas vidas, que eles consigam associar as histórias lidas às suas vivências, apresentando-lhes ideias inovadoras ou confirmando aquelas que já tinham anteriormente.

No entanto, temos consciência de que vivemos em um mundo altamente globalizado, em que constatamos que grande parte dos livros impressos foi substituída por uma tela digital. A cada nova geração isso se torna mais perceptível. Essa nova geração dedica muito de seu tempo em jogos, conversas, inclusive leituras via internet. Diante de tantos recursos mais instigantes que um livro impresso, é perceptível que o texto literário foi posto em um segundo plano, pois muitas vezes este é usado como pretexto para ensino de qualquer conteúdo ou para se apresentar características de cada autor de acordo com a época literária a que pertenceu.

A aprendizagem engessada das 'escolas' literárias, o pouco tempo dedicado à leitura literária e à constituição do sujeito-leitor, a fragmentação da disciplina de língua portuguesa em gramática-literatura-produção de texto, a pequena carga horária destinada às aulas de literatura, a pressão dos exames e processos de seleção e a adoção de resumos canhestros das obras que deveriam ser lidas, tudo isso vem

coroar uma história de ‘fracasso’ ou ‘insucesso’, reiterando a ideia de que literatura é algo pra gente ‘genial’. (Dalvi, 2013, p.75)

Sendo assim, cabe a nós, professores, despertar em nossos alunos o gosto pela leitura seja ela relacionada a textos canônicos ou não. Temos que, além de sermos os mediadores desse processo, sermos também motivadores. Para isso, é oportuno mostrar-lhes uma diversidade de gêneros textuais e de obras, para que cada um, dentro de suas particularidades e de suas preferências, escolha um texto que mais lhe atraia e assim conhecerá novas realidades e ampliará seu conhecimento de mundo.

Consequentemente, quando tais objetivos forem alcançados, qualquer avaliação que lhes for aplicada, o resultado será positivo, pois já conseguiram internalizar determinados conhecimentos, os quais poderão ser utilizados ao longo de sua vida.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. **Literatura e formação de leitores.** In: **Literatura** – Ensino Fundamental. Coordenação Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

ALMEIDA, Rita de Cássia S. **Jogos nas aulas de português: Linguagem, gramática e leitura.** Petrópolis: Vozes, 2010.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O saldo da leitura.** In: *Leitura de Literatura na escola.* Organizadores: Dalvi, Maria Amélia; Rezende, Neide Luzia; Jover-Faleiros, Rita. São Paulo. Parábola, 2013.

ALBERGARIA, Lino de. **Lia e o sétimo ano.** Coleção Jabuti. Saraiva: São Paulo, 2012.

ANDRADE, Carlos Drummond de Andrade. **Depois do jantar.** Disponível em: http://www.releituras.com/drummond_jantar.asp. Acesso em: 03 ago. 2015.

_____. **O assalto.** Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=10274>. Acesso em: 03 ago. 2015.

_____. **No aeroporto.** Disponível em: <http://pt.slideshare.net/shyla604/situao-de-aprendizagem-no-aeroporto-carlos-drummond-de-andrade>. Acesso em: 03 ago. 2015.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola, 2009.

ASSIS, Machado. **Um apólogo.** Disponível em: http://www.releituras.com/machadodeassis_apologo.asp. Acesso em: 03 ago. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Informações sobre a Prova Brasil. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. > Acesso em: 06 dez. 2014

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura** - Uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro – do leitor ao navegador.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora Unesp, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2001.

CORALINA, CORA. **Exaltação de Aninha (O professor)**. In.: *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha*. 6 ed. São Paulo: Global, 1997.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura na escola : Propostas didático-metodológicas**. In: *Leitura de Literatura na escola*. Organizadores: Dalvi, Maria Amélia; Rezende, Neide Luzia; Jover-Faleiros, Rita. São Paulo. Parábola, 2013.

FAILLA, Zoara. **Retratos de Leitura no Brasil**. São Paulo. Instituto Pró-Livro, 2012.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na escola**. São Paulo: Contexto, 2015.

FREIRE, Deolinda de Jesus e TABAK, Fani Miranda. **Fronteiras da leitura literária**. In: *Leitura e mediação – reflexões sobre a formação do professor*. Organizado por Juliana Bertucci Barbosa e Marinalva Vieira Barbosa. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Leitura e mediação**. In.: **Leitura e mediação – reflexões sobre a formação do professor**. Juliana Bertucci Barbosa, Marinalva Vieira Barbosa, organizadoras. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.

GONÇALVES, M.T. AQUINO, Z.T. SILVA, Z. B. **Estudos da literatura infantil: teoria e prática**. Jaboticabal, Funep, 2000

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor. **A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas**. In.: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. Uma teoria do efeito estético. Vol.2. 1978

KOCH, I.V. e ELIAS, V.M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2009

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzato, 1996.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Educação, leitura e literatura: possíveis diálogos**. In: *Literatura: ensino fundamental/* Coordenação: Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. **A importância das leituras de livre escolha na formação do leitor.** In.: Revista USP – Via Atlântica, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/va.v0i14.50384>

MARTINS, Milena Ribeiro e SILVA, Márcia Cabral da. **Experiências de leitura no contexto escolar.** In: Literatura: ensino fundamental/ Coordenação: Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MONTEIRO, Marcos Antônio. **Retratos de Leitura.** In.: **Retratos de Leitura no Brasil 3.** São Paulo: Instituto Pró-livro, 2012.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **O professor como mediador de leituras literárias.** In: Literatura: ensino fundamental/ Coordenação: Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

OLIVEIRA, Tuca. **Documentário sobre Carlos Drummond de Andrade.** Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=ztAP7-vcP3Y>. Acesso em: 08 abr.2016.

PAIVA, Aparecida. **A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor.** In.: **Alfabetização e letramento na infância.** Brasília: Ministério da Educação, 2005.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Literatura para todos.** In.: Revista Literatura e Sociedade. Nº 9, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ls/issue/view/1488>

PIRES, Laura Mendes. **Discursos sobre amor e gênero em performances narrativas de uma leitora da saga Crepúsculo.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014. Orientador: Luiz Paulo da Moita Lopes.

PONTE PRETA, Stanislaw. **A velha contrabandista.** Disponível em: www.educacional.com.br/upload/.../Cronicas_Stanislaw_Ponte_Preta.doc. Acesso em: 03 ago. 2015.

RAMOS, Mario Amora. **Dom Quixote: Quatro séculos de Modernidade.** Novo Século, 2009.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola.** São Paulo: Biruta, 2009.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura.** Traduzido por Neide Luzi de Rezende. In: Leitura de Literatura na escola. Organizadores: Dalvi, Maria Amélia; Rezende, Neide Luzia; Jover-Faleiros, Rita. São Paulo. Parábola, 2013.

SECO, Patrícia Engel. **As perguntas de Luísa.** Melhoramentos: São Paulo, 2012.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein.** Editora Scipione: São Paulo, 1994. Série Reencontro. Adaptação em Português de Cláudia Lopes.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **A escola e a formação de leitores.** In.: **Retratos de Leitura no Brasil 3.** São Paulo: Instituto Pró-livro, 2012.

SILVA, José Haroldo. **Discutindo sobre leitura**. In: Letras Escreve – Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras. 2011

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: A Escolarização da leitura literária. Organizadores: Evangelista, Aracy Alves Martins; Brandão, Heliana Maria Brina; Machado, Maria Zélia Versiani. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. Disponível em: www.acervodigital.unesp.br, 2010.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo. Editora Contexto, 2013.

TINOCO, Robson Coelho. **Percepção do mundo da sala de aula: leitura e literatura**. In: *Leitura de Literatura na escola*. Organizadores: Dalvi, Maria Amélia; Rezende, Neide Luzia; Jover-Faleiros, Rita. São Paulo. Parábola, 2013.

VOLOSINOV, V.N. **Language and Ideology**. In.: Language and Literacy in Social Practice. MAYBIN, Janet. The open University, 1994.

WILDE, Oscar. **O retrato de Dorian Gray**. *L&PM Pocket*, 2001.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Modelos de letramento literário e ensino de literatura: problemas e perspectivas**. In.: Revista Teoria e Prática da Educação, v.11, n.1, p.49-60, jan./abr.2008.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil da Escola**. São Paulo: Global, 2003.

_____. **O papel da literatura na escola**. In.: Via Atlântica, nº14, dez/2008.

_____. **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.I – 9-20. Jan/jun.2009.