



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL**

**MARIA LETÍCIA DUARTE**

**DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA POR MEIO DA  
INTERAÇÃO COM TEXTOS NARRATIVOS FICCIONAIS**

**FORTALEZA – CEARÁ  
2021**

MARIA LETÍCIA DUARTE

DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA POR MEIO DA INTERAÇÃO  
COM TEXTOS NARRATIVOS FICCIONAIS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Leitura e Letramento.

Orientador: Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho.

FORTALEZA – CEARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Estadual do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Duarte, Maria Leticia.

Desenvolvimento da compreensão leitora por meio da interação com textos narrativos ficcionais [recurso eletrônico] / Maria Leticia Duarte. - 2021.

78 f. : il.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Profissional Em Letras Rede Nacional - Profissional, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Valdinar Custodio Filho.

1. Leitura. 2. Letramento literário. 3. Texto narrativo.. I. Título.

MARIA LETÍCIA DUARTE

DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA POR MEIO DA INTERAÇÃO  
COM TEXTOS NARRATIVOS FICCIONAIS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramento.

Aprovada em: 21 de dezembro de 2021.

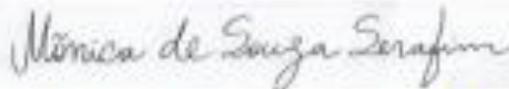
BANCA EXAMINADORA



---

Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho (Orientador)

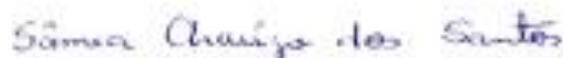
Universidade Estadual do Ceará – UECE



---

Prof.ª Dr.ª Mônica de Souza Serafim

Universidade Federal do Ceará – UFC



---

Prof.ª Dr.ª Sâmia Araújo dos Santos

Universidade Federal do Ceará – UFC

Para minha querida filha Larissa.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, desde sempre, a Deus, por deixar que eu ainda esteja neste mundo imenso que paulatinamente tento desvendar. a cada dia reconheço nele Sua grandiosidade. Agradeço por sua infinita bondade em permitir que eu chegue ao final de todos meus projetos. Obrigada por mais uma realização. Sigo, acreditando mais ainda na sua infinita misericórdia.

À Minha Senhora de Fátima, por guiar meus passos e iluminar meu caminho todos os dias.

Aos meus pais, pessoas injustiçadas, que não tiveram acesso ao conhecimento formal, mas que sempre me mostraram através de exemplos sabedoria e humanidade para que eu trilhasse sempre o caminho da busca do conhecimento, da justiça e da solidariedade.

A minha irmã Maria, por ter-me ensinado as primeiras letras.

Ao Maurício, meu companheiro de todas as horas, pelo apoio incondicional, por suportar meu mau humor e estresse no decorrer de todo o curso, principalmente quando me faltavam a paciência e inspiração nessa reta final, o momento da escrita desse trabalho.

Ao meu querido orientador Valdinar Custódio Filho, pela paciência, dedicação e, sobretudo, pela humanidade que a mim dispensou no decorrer da orientação deste trabalho. Serei eternamente grata, por todas as vezes em que compreendeu minhas fraquezas e me orientou prontamente. Sem ele a realização desse trabalho teria sido árdua. A leveza de sua alma muitas vezes acalmou meu coração e, com seu famoso e agora inesquecível “Vai dar certo, menina, se acalme!”, fez-me crer paulatinamente na minha capacidade. Meu muito obrigada ao grandioso mestre. Serei eternamente grata.

Aos meus irmãos, que não tiveram a oportunidade de enveredar pelo conhecimento formal.

Às minhas queridas irmãs, Liduina e Maria José, que, muitas vezes assumiram minhas tarefas e responsabilidades para que eu pudesse dedicar-me às atividades acadêmicas.

À colega de mestrado Aurilene, que se tornou amiga, confidente e muitas vezes psicóloga, ouvindo meus desabafos, minhas angústias, mas também compartilhando as alegrias diante das descobertas no decorrer do trabalho.

À minha colega Socorro Ferreira Santos, por todas as vezes que atendeu aos meus apelos.

À minha colega Karolina, colega de mestrado, pelo apoio incondicional.

À Universidade Estadual do Ceará, pela grandiosidade dos cursos que me ofereceu ao longo de minha vida: graduação em Letras, cursos de língua, especialização e agora mestrado. UECE, minha abençoada casa de conhecimentos. Grata sempre.

À coordenação do Profletras, pela presteza e dedicação na realização do curso.

A todos os professores do Profletras, pelo conhecimento compartilhado e pelo empenho no decorrer do curso.

À minha querida mestra Helenice Costa, fonte vasta de sapiência e eterna mestra, por tantos anos de dedicação aos alunos da UECE.

À minha coordenadora Alessandra Pereira, pelo exemplo de dedicação e compromisso com o trabalho.

À minha amiga Rosa Luiza, pelo carinho que sempre a mim dispensou e pelo incentivo incondicional que tive para enveredar novamente pelo caminho do conhecimento formal.

Ao meu eterno grupo de Linguagens, mais conhecido como Dupla de 5, Yana Fabrícia, Rosa Luiza, Amanda e Wesley, por me fazerem crer na minha capacidade de ingressar no PROFLETRAS.

Ao meu amigo Jair Lima Fonseca, meu diretor e eterno amigo de todas as horas, pelas vezes que me faz rir, quando as lágrimas já inundam meu rosto e por nunca medir esforços para me ajudar.

Ao meu coordenador Elias, por todas as vezes que me faz crer em Deus, mesmo quando minha fé parece chegar ao fim e por sempre ter uma palavra de carinho e conforto quando o estresse consume meu ser.

Aos meus colegas de trabalho, que souberam compreender minhas ausências e até realizaram minhas atividades para que eu pudesse permanecer no Profletras.

À minha amiga Juçara, pelo carinho e exemplo de dedicação aos estudos.

À CAPES, pelo apoio incondicional ao funcionamento do Mestrado profissional em Letras Na Universidade Estadual do Ceará.

Aos colegas do Profletras, pelo companheirismo, união e compartilhamento de ideias no decorrer de todo o curso.

Aos meus alunos, fonte de motivação para que eu me torne uma professora melhor.

“A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”.

(Isabel Solé)

“Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”.

(Paulo Freire)

## RESUMO

O ato de ler constitui-se como uma atividade de extrema importância na vida de qualquer pessoa, sobretudo na vida de estudantes. Entretanto, ainda é um entrave para muitos deles. A leitura é uma forma de apropriação do mundo sensível e das ideias que o embasam e o transformam ao longo da história, além de meio para obtenção do prazer estético da apreciação das artes literárias. Por conta de sua complexidade, ensinar a ler ainda consiste numa tarefa desafiadora para os professores de língua portuguesa, sobre quem recai, principalmente a responsabilidade da realização deste encargo escolar. A partir desse contexto, nosso trabalho parte de uma proposta pedagógica cujo objetivo é refletir sobre o ensino de leitura e apresentar uma sequência de atividades que possam contribuir para o engajamento dos alunos do 9º ano de uma escola pública do município de Fortaleza-CE, a partir de uma sistematização sobre a leitura de um romance, tendo como foco principal a importância da leitura como elemento de fruição, crescimento pessoal e intelectual, bem como a utilização dos elementos que compõem a narrativa como propulsores da motivação dos alunos para a leitura e conseqüentemente para a expansão de sua competência leitora. Para isso, abordou-se um romance cuja narrativa aborda questões socioculturais vivenciadas pelos adolescentes brasileiros. Para a organização dessa empreitada, utilizamos o aporte teórico de Antunes (2003), Solé (1998), Adam (2019), Gancho (1998), Cosson (2019, 2020), Ferrarezi & Carvalho (2017), Allende & Condemarín (1987), Wachowicz (2012) e outros autores sobre a reflexão e o ensino de leitura de textos narrativos e letramento literário, levando-se em conta que uma boa teoria, aliada a uma prática bem articulada, traz benefícios incalculáveis para a solução dos problemas. A metodologia utilizada tem por base a sequência básica de Cosson (2019), aliada ao Círculo literário sugerido pelo mesmo autor (2020). Consideramos que uma orientação adequada de leitura, relacionada a um propósito bem definido desta, ancorada na qualidade dos textos escolhidos, pode incidir na motivação dos alunos para o ato de ler.

**Palavras- chave:** Leitura. Letramento literário. Texto narrativo.

## RESUMEN

El acto de leer es una actividad sumamente importante en la vida de cualquier persona, especialmente en la vida de los estudiantes, sin embargo, sigue siendo un obstáculo en la vida de muchos de ellos. La lectura es una forma de apropiarse del mundo sensible y de las ideas que lo sustentan y transforman a lo largo de la historia, además de permitir el placer estético de apreciar las artes literarias. Sin embargo, enseñar a leer sigue siendo una tarea desafiante para los profesores de lengua portuguesa, quienes son los principales responsables de llevar a cabo esta tarea escolar. Desde este contexto, nuestro trabajo parte de una propuesta pedagógica, cuyo objetivo es reflexionar sobre la enseñanza de la lectura y presentar una secuencia de actividades que puedan contribuir al involucramiento de los alumnos de 9 ° grado de una escuela pública de la ciudad de Fortaleza-CE, de manera sistemática, en la lectura de una novela, con el foco principal en la importancia de la lectura como elemento de disfrute, crecimiento personal e intelectual, así como el uso de elementos que componen la narrativa como impulsores de la motivación de estudiantes para la lectura y, en consecuencia, de la expansión de su competencia lectora. Para ello, la investigación utiliza como criterio de selección del corpus, una novela cuya narrativa aborda cuestiones socioculturales vividas por adolescentes brasileños. La narrativa gira en torno a la vida de un adolescente con problemas existenciales que abordan temas generales y específicos que suceden en la vida de cualquier adolescente matriculado en escuelas públicas de la ciudad de Fortaleza. Para organizar este esfuerzo, utilizamos el aporte teórico de Antunes (2003), Solé (1998), Adam (2019), Gancho (1998), Cosson (2019, 2020), Ferrarezi & Carvalho (2017), Alliende & Condemarín (1987), Wachowicz (2012) y otros autores sobre la reflexión y enseñanza de la lectura de textos narrativos y la alfabetización literaria, considerando que una buena teoría combinada con una práctica bien articulada trae beneficios incalculables para la resolución de problemas. La metodología utilizada se basa en la Secuencia Básica de Cosson (2019), combinada con el Círculo Literario sugerido por el mismo autor (2020). Creemos que una adecuada orientación lectora, relacionada con una finalidad bien definida de esta, anclada en la calidad de los textos elegidos, puede influir en la motivación de los estudiantes para el acto de leer.

**Palabras clave:** Leer. Alfabetización literaria. Texto narrativo.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 -</b>	<b>Imagens de pessoas lendo.....</b>	<b>50</b>
<b>Figura 2 -</b>	<b>Pessoas lendo romances.....</b>	<b>52</b>
<b>Figura 3 -</b>	<b>Texto “João e Maria” .....</b>	<b>54</b>
<b>Figura 4 -</b>	<b>Atividade escrita.....</b>	<b>55</b>
<b>Figura 5 -</b>	<b>Imagem de Pedro Bandeira.....</b>	<b>56</b>
<b>Figura 6 -</b>	<b>Biografia de Pedro Bandeira.....</b>	<b>57</b>
<b>Figura 7 -</b>	<b>Outras obras.....</b>	<b>58</b>
<b>Figura 8 -</b>	<b>Orelha do livro.....</b>	<b>59</b>
<b>Figura 9 -</b>	<b>Letras embaralhadas.....</b>	<b>61</b>
<b>Figura 10 -</b>	<b>Acróstico com nomes dos personagens .....</b>	<b>61</b>
<b>Figura 11 -</b>	<b>Atividade escrita.....</b>	<b>63</b>
<b>Figura 12 -</b>	<b>Atividade lúdica: confecção de um paginário.....</b>	<b>65</b>
<b>Figura 13 -</b>	<b>Atividade escrita: questionário.....</b>	<b>67</b>
<b>Figura 14 -</b>	<b>Atividade escrita e oral.....</b>	<b>69</b>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>Concepção de ensino de língua portuguesa .....</b>	<b>20</b>
<b>2.2</b>	<b>Concepção e ensino de leitura.....</b>	<b>25</b>
<b>2.3</b>	<b>Objetivos de leitura .....</b>	<b>31</b>
<b>2.4</b>	<b>Avaliação de leitura.....</b>	<b>35</b>
<b>3</b>	<b>O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O TEXTO FICCIONAL.....</b>	<b>38</b>
<b>3.1</b>	<b>O texto narrativo.....</b>	<b>41</b>
3.1.1	Letramento literário.....	42
<b>4</b>	<b>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>48</b>
<b>4.1</b>	<b>Natureza da pesquisa.....</b>	<b>48</b>
<b>4.2</b>	<b>O universo da pesquisa .....</b>	<b>49</b>
<b>4.3</b>	<b>Descrição das atividades.....</b>	<b>49</b>
4.3.1	Apresentação do autor .....	55
<b>4.4</b>	<b>A prática de leitura .....</b>	<b>58</b>
4.4.1	Bloco 01: Motivação para a leitura do romance .....	59
4.4.2	Bloco 02: Estudo dos elementos da narrativa .....	60
4.4.3	Bloco 03: Identificação e estudo do conflito da narrativa.....	64
4.4.4	Bloco 04: Identificação e estudo do clímax e do desfecho da narrativa ...	66
4.4.5	Bloco 05: Discussão coletiva sobre a narrativa e os efeitos da obra na vida dos leitores/alunos .....	67
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>71</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>73</b>
	<b>ANEXO A – MÚSICA DE GERALDO AZEVEDO – DIA BRANCO .....</b>	<b>75</b>
	<b>ANEXO B – MÚSICA DE CHICO BUARQUE - JOÃO E MARIA .....</b>	<b>76</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A comunicação humana, sem dúvida, constitui-se como um elemento de extrema importância, para que possamos dizer ao outro, de forma satisfatória, nossos anseios, nossas ideias, as informações e os fatos. É, portanto, uma ferramenta indispensável para construir e assegurar relacionamentos, conhecer pessoas, desvendar caminhos e oportunidades, trocar experiências e evoluir pessoalmente. Parte considerável dessa comunicação, para indivíduos plenamente letrados, se materializa por meio da leitura.

Nesse contexto, percebe-se que muitas pessoas estão constantemente lendo: lê-se a bula de um remédio, uma lista de compras, uma receita de bolo, o rótulo de um produto, um outdoor, o letreiro indicando o ônibus que se vai pegar ou até mesmo sua identificação através da cor, os quadrinhos, o jornal, a bíblia e tantas outras leituras que fazemos no cotidiano. Portanto, a leitura ocupa um lugar de extrema necessidade na vida das pessoas de uma maneira geral.

Por isso, revela-se um contraste ao se associar essa afirmação e o que se vivencia nas escolas, visto que as avaliações escolares apontam um baixo desempenho nesse quesito. A fala de que os alunos não sabem ler apresenta-se quase que unanimemente nas salas de professores, nas reuniões pedagógicas e na conversa de professores de todas as áreas. Esse pensamento é respaldado pelo resultado das avaliações externas à escola, como o Pisa, que deixou o Brasil, em 2018, na 57ª posição em relação aos países que participam da prova, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Apesar de cada vez mais as práticas de letramento serem importantes e presentes no cotidiano das pessoas, isso não significa que houve avanço significativo no trabalho com leitura na escola, pelo menos se considerarmos os resultados dos exames de larga escala. Se tanto se lê, porque se lê tão mal? Não obstante, nas últimas décadas, o estudo sobre o ensino de leitura ter sido material de pesquisa de muitos estudiosos, as avaliações escolares ainda apontam um baixo desempenho dos estudantes. Esse fato é atribuído, também, à falta de um trabalho mais eficaz com o ensino de leitura, provocando uma grande frustração nos professores.

Atribui-se à escola, como uma das principais formadoras de leitores, a negligência nesse papel. Culpabiliza-se também os professores, principais agentes

de conhecimento de leitura, por esse resultado insatisfatório dos alunos. No entanto, para esta pesquisadora, são inúmeros os fatores determinantes desse quadro, que decorre da ausência de ações voltadas para esse fim, dentre as quais salientamos o planejamento específico e a formação de professores com o propósito de formar leitores competentes, bem como a inadequação da estrutura escolar (ausência de espaço destinado à prática da leitura e precariedade das bibliotecas, dentre outros). Registre-se que muitas dessas ações recaem sobre as obrigações do poder público, o qual, embora, em nível estadual e municipal (considerando nossa realidade) ponha em prática projetos relevantes para a qualidade do ensino, ainda deixa a desejar em muitos quesitos.

Os envolvidos com o processo de aprendizagem em leitura precisam considerar os fatores que qualificam o leitor proficiente, assim como compreender as questões teóricas e aplicadas envolvidas no ato de ler. Por isso, acreditamos ser de extrema importância redimensionar o ensino de leitura, repensar as práticas em sala de aula e, sobretudo, repensar os objetivos desse trabalho.

Ler não é uma atividade simplória, pois esse ato requer um conjunto de elementos muitas vezes complexos e alheios até mesmos aos professores. Segundo Solé (1998), dois pontos devem ser levados em consideração para se entender a amplitude textual. Primeiro, cabe destacar a reflexão de fundo sobre os objetivos do ensino e da aprendizagem da leitura e o esforço por situá-los no contexto mais amplo das funções que a escola na sociedade atual deve desempenhar. Segundo, as principais teses sobre o ensino e aprendizagem da compreensão leitora devem ser conhecidas pelos professores; é preciso que se procure entender como os alunos aprendem e como é possível ajudá-los a aprender mais e melhor. Esses dois pontos devem ser claros para o professor que deseja ensinar, de maneira eficaz, seus alunos a ler.

A autora também destaca um fator com o qual comungamos plenamente: bons leitores não são apenas os que compreendem mais e melhor os textos que leem, mas também os que sentem prazer e gosto pela leitura (SOLÉ, 1998). Eis a grande e difícil tarefa do professor da atualidade.

Solé (1998) evidencia muitos fatores que influenciam o ensino qualitativo e eficaz de leitura, reforçando que não há modelos acabados. Ela sugere que não se incorra no erro do ensino descontextualizado e que o professor deve estar atento

para o que acontece dentro e fora da sala de aula. Segundo a autora, o sucesso do ensino de leitura

[...] necessita da presença de um professor sensível a tudo que acontece dentro dela, dotado de recursos para implementar situações e soluções criativas e para avaliar seu impacto; esta figura tem poucos pontos em comum com um aplicador de receitas. (SOLÉ, 1998, p.17.)

Os argumentos utilizados pela autora estão presentes, também, na Base nacional comum curricular (BNCC), documento que norteia a educação brasileira e nos diz que o aluno deve

Ler de forma autônoma e compreender - selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequadas a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes [...], expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferência por gêneros, temas e autores. (BRASIL, 2018 p. 187).

Outro fator que deve ser repensado pelos professores é a avaliação, a qual, da forma como vem sendo tratada, compromete mais do que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem. Segundo Ferrarezi e Carvalho,

A avaliação tem sido relegada a segundo plano na escola. Só serve para dar nota, isso é muito pouco para tanto trabalho! Outra coisa: ela é, na maioria das vezes, confundida com "prova". A avaliação não ocupa o lugar que deveria, não é planejada como precisa ser e não é usada para promover a aprendizagem dos alunos. (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 175).

A avaliação, quando necessária, deve ter a função diagnóstica, ou seja, evidenciar os aspectos fortes e fracos de cada aluno, sendo capaz de precisar o ponto adequado de entrada de uma sequência da aprendizagem, para que, a partir daí, se procure um modo de ensinar mais adequado.

Atualmente, o resultado das avaliações, sobretudo as externas, causa inquietação nas secretarias de educação, que cobram das escolas e dos professores resultados satisfatórios, para que enalteçam as políticas educacionais públicas. Essas cobranças geram nos professores angústias profundas, pois pouco há de incentivo, como foi citado anteriormente, por parte do poder público para mudanças nesse quadro. O que ocorre, muitas vezes, nas práticas escolares da esfera pública, é uma preocupação excessiva com os resultados estatísticos sem que haja o mesmo olhar para o processo efetivo de aprendizagem dos alunos.

A escola é, sem dúvida alguma, a principal fonte de leitura e de seu aprendizado, pois muitos alunos têm apenas ela como suporte para esse fim. Entretanto, por diversos fatores já mencionados, ela não tem cumprido seu papel, seja por insuficiência de políticas públicas voltadas para esse fim, seja pela ineficiência de formação continuada para os professores, os quais, muitas vezes por conta do trabalho exaustivo na luta pela sobrevivência, por falta de tempo e de recursos para inovar o trabalho para que se tenha um ensino eficaz, terminamos por cair na mesmice.

Embora presente na *Base nacional comum curricular* (BNCC) (BRASIL, 2018), com bastante propriedade, a abordagem sobre a leitura ainda não encontra um espaço adequado nas escolas estaduais e municipais do Ceará. O que tem sido feito de positivo são projetos esporádicos desenvolvidos por iniciativa de alguns poucos professores. Entretanto, com o advento do Profletras, curso destinado exclusivamente a professores do ensino fundamental das redes públicas, várias pesquisas deste cunho têm sido desenvolvidas. Esse curso tem dado oportunidade para que professores que conhecem a realidade da sala de aula desenvolvam pesquisas e efetivem trabalhos com leituras.

Dentre essas pesquisas, encontra-se a de Veloso (2018), cujo trabalho aborda a leitura a partir da proposta sociocognitiva da referenciação, com foco na recategorização. Adotando como pressupostos básicos a visão dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2000, *apud* VELOSO, 2018), o texto como evento comunicativo (BEAUGRANDE, 1997, *apud* VELOSO, 2018) e a aprendizagem como cognição situada (COSTA; MONTEIRO; ALVES, 2016, *apud* VELOSO, 2018), ela estabelece como objetivo de estudo a investigação e a abordagem desses princípios através de uma pesquisa com alunos do 9º ano de duas escolas distintas. A pesquisa foi desenvolvida a partir das atividades didáticas e da observação participante. A autora utilizou como material didático notícias de jornais, um infográfico, atividades da revista *Siaralendo*<sup>1</sup> e outros. A análise da autora demonstrou que, embora com diferentes níveis de compreensão, os alunos ampliaram sua compreensão leitora e conseguiram tanto reconhecer a

---

<sup>1</sup> Revista publicada pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, a qual contém o material do Projeto Preparação: Rumo ao Ensino Médio. O trabalho de Veloso lança mão da parte da revista dedicada ao material de língua portuguesa.

intencionalidade nas escolhas lexicais do produtor do texto como perceber as recategorizações nos textos lidos.

Um trabalho desenvolvido por outro um pesquisador ligado ao Profletras, Albuquerque (2015), também aborda o tema leitura. Nele, o pesquisador acentua a importância do texto literário para o ensino de literatura. Baseado nas ideias de Antunes (2010, *apud* ALBUQUERQUE, 2015), Kleiman (2004, *apud* ALBUQUERQUE, 2015), Marcuschi *et al* (2002; 2008, *apud* ALBUQUERQUE, 2015), ele desenvolveu seu trabalho utilizando a sequência básica elaborada por Cosson (2014, *apud* ALBUQUERQUE, 2015), com a finalidade de utilizar de forma eficaz os textos literários em sala de aula e impulsionar a aprendizagem dos alunos, através de três gêneros: romance, crônica e poema.

Outra obra bastante significativa que aborda a questão da leitura é a de Rodrigues (2018). A autora, embasada nos trabalhos de Solé (1998, *apud* RODRIGUES, 2018), Menegassi (1995, *apud* RODRIGUES, 2018) e Abarca & Rico (2003, *apud* RODRIGUES, 2018), destaca que a compreensão possibilita a construção do significado, por meio de inferências textuais e extratextuais, e que a partir dessa compreensão se inicia outra etapa que é a interpretação, quando o leitor estabelece relações com o texto, com o tema, com seu conhecimento de mundo e o contexto social em que está inserido. Na pesquisa, a autora evidencia que é possível trabalhar com perguntas pós-leitura relevantes para a compreensão e interpretação, produzindo uma leitura crítica e contribuindo para a formação e desenvolvimento de um leitor competente.

Apesar de encontrarmos trabalhos que apontem a leitura como objeto de pesquisa, como os citados anteriormente, sentimos falta de uma proposta voltada para despertar no aluno o gosto pela leitura feita com prazer. Muitas vezes, a leitura literária é feita unicamente de forma unilateral para ser cobrada em uma prova. Neste caso, temos apenas uma prática de leitura provavelmente desvinculada do prazer. Como nos diz Solé (1998, p. 96-97),

O prazer é algo absolutamente pessoal, e cada um sabe o que obtém. Assim, talvez a única coisa a ressaltar neste caso é que a leitura é uma questão pessoal, que só pode estar sujeita a si mesma. Neste caso, o leitor poderá reler um parágrafo ou mesmo um livro inteiro tantas vezes quantas for necessário; poderá saltar capítulos e voltar a eles mais tarde; o que importa, quando se trata desse objetivo (ler por prazer), é a experiência emocional desencadeada pela leitura. É fundamental que o leitor possa ir

elaborando critérios próprios para selecionar os textos que lê, assim como para avaliá-los e criticá-los.

O que tem ocorrido nas escolas públicas do estado e do município de Fortaleza é apenas a preparação do aluno para resolver provas através de aplicação exaustiva de simulados mediante diagnósticos sobre habilidades específicas de leitura, sem um trabalho efetivo com o ensino desta, gerando-se resultados insatisfatórios, conforme já foi exposto.

Acreditamos que, se o aluno lê por prazer, “despreocupadamente”, no sentido de a leitura não estar atrelada a responder provas e questionários, fazer resumos ou produzir resenhas, essa leitura poderá contribuir para seu crescimento pessoal.

Portanto, nosso trabalho busca viabilizar ao professor um novo olhar sobre o lugar da leitura na escola e sobre o ensino desta, tendo como ponto de partida a narrativa, pois os elementos que a compõem – personagens, enredo, narrador, tempo e espaço – fazem parte do universo dos alunos. Acreditamos que isto pode aproximar o aluno da leitura, posto que, nas narrativas, ocorre a reprodução do próprio cotidiano do aluno, e nesta associação eles reconhecem a si mesmos e são sugestionados pelo enredo.

Trabalhamos com o romance infanto-juvenil *A marca de uma lágrima*, do escritor Pedro Bandeira, por acharmos que o conteúdo nele exposto, através da narrativa, permite o engajamento do aluno já que o enredo reflete as aspirações e sentimentos próprios da adolescência. Esperamos que, ao final do desenvolvimento do trabalho, os alunos tenham adquirido habilidades e competências específicas para lidar com textos de qualquer natureza, visto que terão uma maior proximidade com a prática de leitura efetiva. Cremos que, a partir do momento que a leitura despertar no aluno o prazer de ler, ele desenvolverá uma compreensão mais ampla daquilo que lê e, portanto, seu desempenho nas atividades gerais será satisfatório.

Além deste capítulo de introdução, estruturamos o desenvolvimento da nossa pesquisa em mais quatro capítulos, os quais desenvolvem a concepção que norteia nosso trabalho.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica, em que apresentamos a concepção de ensino de língua portuguesa, e a concepção, os objetivos e a avaliação de leitura. A partir desse estudo, procuramos demonstrar a importância do conhecimento teórico que o professor deve aprofundar para atingir a

eficácia do ensino de leitura, assim como revelamos os pressupostos teóricos que norteiam nosso trabalho.

O terceiro capítulo aborda o texto narrativo e suas implicações no ensino de leitura. Nele buscamos demonstrar a importância do texto narrativo como instrumento fundamental para o ensino de leitura em função de suas características intrínsecas e sua atratividade como base introdutória para outras leituras mais complexas. Tentamos também demonstrar a proximidade desse tipo de texto com o cotidiano dos alunos.

No quarto capítulo, descrevemos os processos metodológicos que redundaram na proposta deste trabalho e apresentamos nossa sugestão de atividade didática, indicando as ações necessárias à aplicabilidade deste trabalho.

O corpo deste trabalho é concluído com as considerações finais, nas quais retomamos o trajeto percorrido para dar-lhe um fechamento, levando em consideração as prováveis contribuições que nossa proposta pode fornecer aos que se aventuram na tarefa de ensinar a ler.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Concepção de ensino de língua portuguesa

Ensinar Língua Portuguesa tem sido, nas últimas décadas, um grande desafio para os professores envolvidos nessa tarefa, visto que ainda há falta de qualidade desse trabalho, refletida em um ainda prevalente insucesso escolar. Em função disso, muitas discussões acerca das concepções do ensino de Língua Portuguesa têm sido relevantes para tentar solucionar o problema.

Antunes (2003) observa que os objetivos a que se propõem os educadores, no que toca à língua materna e à amplitude social que esse aprendizado requer, ficariam limitados pelo método de ensino centrado na cultura pedagógica tradicional. Isto, segundo ela, amplia a dificuldade que os alunos naturalmente já encontram, em virtude da grande variedade da língua, da multiplicidade de usos e funções desta, e ainda do pouco acesso a algumas modalidades, sobretudo a sua modalidade culta.

Segundo a mesma autora, muitas ações institucionais já foram desenvolvidas para motivar e fundamentar um novo olhar sobre essa prática.

Tais ações, apesar de todos os seus limites, acontecem tanto na área da formação e capacitação dos professores como na outra, não menos significativa, das avaliações. Basta referir o trabalho que resultou na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com todos os seus posteriores desdobramentos; ou com o trabalho empreendido pelo Sistema Nacional de Avaliação (SAEB), que objetiva avaliar o desempenho escolar dos alunos de todo o país e, a partir daí, oferecer ao próprio Governo Federal e aos estados subsídios para a redefinição de políticas educacionais mais consistentes e relevantes. (ANTUNES, 2003, p. 21).

Tais ações, porém, costumam se concretizar em iniciativas eventuais e isoladas. Diante desse quadro, ela enfatiza que a consolidação de uma nova proposta de ensino do idioma está centrada na perspectiva de privilegiar a dimensão interacional da língua.

Outro fator positivo que a autora ressalta é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que surge como um aliado nessa empreitada de repensar o ensino de língua portuguesa, já que oferece subsídios para que se possam elaborar materiais didáticos a partir de um conjunto de critérios indicadores de qualidade e adequação. Também são citados como ponto positivo os exames vestibulares de

algumas universidades, que cobram conhecimentos em torno das competências textuais, descentralizando a abordagem dos aspectos puramente gramaticais.

Embora seja nítido o impacto trazido por essas mudanças institucionais, o insucesso escolar ainda se faz presente num nível bastante alto, manifestado de diversas maneiras, seja na maneira como o aluno conceitua as dificuldades da língua portuguesa, seja na internalização de que ela é difícil, seja ainda na concepção de que nunca a aprenderá, o que resulta, muitas vezes, na persistência de um baixo desempenho, na evasão ou na repetência.

É claro que há inúmeras causas externas e internas à escola que influenciam esse contexto, contribuindo para a intensificação do problema, pois, como afirma Antunes (2003, p. 20), “A escola, como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais de vida da comunidade em que está inserida.” E mais adiante: “No entanto, é evidente também que fatores internos à própria escola condicionam a qualidade e a relevância dos resultados” (ANTUNES, 2003, p. 20).

A partir das reflexões que a autora faz a respeito dos fatores internos à escola, ela critica a prática do ensino da língua portuguesa, para posteriormente propor o estudo do idioma fixado em quatro campos: o da oralidade, o da escrita, o da leitura e o da gramática (o que é, nos dias de hoje, confirmado na organização das habilidades da *Base nacional comum curricular* (BNCC) (BRASIL, 2018)). Antunes (2003) traça caminhos para o ensino do idioma de forma sistemática, que permitam o uso e o funcionamento dos recursos linguísticos.

Para ela, a mudança no ensino de língua portuguesa não se encontra, primordialmente, nas metodologias ou nas técnicas usadas, mas na escolha do objeto de ensino, ou seja, a escola deve centrar seus objetivos para chegar aos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas. Portanto, a escola deverá optar pelo ensino da língua que enfatize o caráter interacional dela.

Segundo Antunes (2003, p. 109),

Assumindo os termos dessa concepção e de suas implicações pedagógicas, a escola poderá afastar-se da perspectiva nomeadora e classificatória (centrada no reconhecimento das unidades e de sua nomenclatura), com seus intermináveis e intrincados exercícios de análise morfológica e sintática com que prioritariamente tem se ocupado (e com os quais ninguém pode interessar-se pela leitura, pela escrita ou por qualquer questão que diga respeito ao uso da linguagem).

Nesse contexto, podemos inferir que o estudo de língua portuguesa deve ser centrado na interação mediada pelo texto, que deve ser estudado, analisado, compreendido como um todo e, também, como um conjunto que pode ser tratado em suas partes, especificamente. Para que se chegue a esse objetivo, vão-se ativando outros saberes secundários (ainda que importantes), como a gramática e o léxico. Para a autora, “o texto é que vai conduzindo nossa análise e em função dele é que vamos recorrendo às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras, ao conhecimento que temos da experiência, enfim” (ANTUNES, 2003, p. 110).

Segundo a estudiosa, o que se deve pretender no estudo de língua portuguesa é a amplitude da competência do aluno na fala e na escrita para o exercício cada vez mais eficaz, mais fluente e interativo dessas modalidades. Ainda de acordo com a autora, é em função desse objeto de estudo, o texto, que se deve definir o conteúdo programático. Entende-se, então, que um programa de língua portuguesa para as séries do Ensino Fundamental deve estar voltado para o falar, o ouvir, o ler e o escrever textos, evidentemente dentro de uma distribuição gradativa, levando-se em consideração o desenvolvimento e as habilidades prévias dos alunos.

A partir das premissas apresentadas sobre o ensino em uma perspectiva textual e interacional, Antunes (2003) elenca diversas sugestões que julga relevantes para essa eficácia.

Em relação à atividade de ouvir e falar, a autora lembra que essa prática “faz parte da competência comunicativa dos falantes, uma vez que implica um exercício de ativa interpretação, tal como acontece com o leitor em relação à escrita” (ANTUNES, 2003, p. 112).

Diante disso, o trabalho deve centrar-se em torno de atividades que façam parte do cotidiano do aluno, tais como contar histórias, inventando-as ou reproduzindo-as; relatar acontecimentos; emitir opiniões; apresentar pessoas; entre tantas outras atividades que fazem parte da comunicação oral e que exigem o comportamento do ouvinte frente ao seu interlocutor e a mobilização de regras que devem ser analisadas criticamente na escola.

Antunes (2003) destaca, ainda, que o professor deve oportunizar aos alunos momentos em que eles possam manter contato com os diversos discursos próprios da modalidade oral formal da língua. Isso permitiria que os alunos se apropriassem com mais facilidade dessa modalidade linguística. Segundo a autora,

“O professor deve estar atento para desenvolver nos alunos as competências necessárias a uma participação eficiente em eventos da comunicação pública, como uma conferência, uma reunião, um debate, uma apresentação, um aviso etc.” (ANTUNES, 2003, p. 113).

Em se tratando do desenvolvimento da competência de escrever, a autora sugere que o professor elabore ou proponha exercícios que oportunizem ao aluno produzir textos que façam parte do seu universo, como anotações básicas sobre textos informativos, pequenas narrativas, solicitações, requerimentos e outros gêneros que impliquem a necessidade de comunicação pessoal e social de qualquer indivíduo. É interessante ressaltar que a escolha e apresentação de diferentes gêneros devem acontecer de forma gradativa e responsável, conforme o amadurecimento intelectual dos alunos, levando em consideração, sempre, a escrita contextualizada, ou seja, a escrita que faça parte do cotidiano escolar ou da vida do aluno.

Pensando nessa perspectiva, Antunes (2003, p. 115) nos faz lembrar que “O importante é abandonar a escrita vazia, de palavras soltas, de frases inventadas que não dizem nada porque não remetem ao mundo da experiência ou fantasia dos alunos”. Até mesmo para as crianças, de acordo com Antunes, a única linguagem que faz sentido é a que faz interferência no mundo, é a que expressa o que queremos dizer, de algum modo, de nós, dos outros e das coisas do mundo. Se isso não acontece, não se trata de linguagem, nem, portanto, de interação social.

Em se tratando de desenvolver a habilidade da leitura, ela deve abranger os gêneros conhecidos pelos alunos e outros que poderiam eventualmente não fazer parte do universo destes, mas que lhes devem ser apresentados, tais como histórias, contos, crônicas, poemas, notícias de jornal, anúncios e tantos outros de gêneros diversificados, gêneros a que, por algum motivo, muitos alunos costumam não ter acesso, mas que precisam fazer parte da vida estudantil de todos. Conforme Antunes (2003, p. 117), “É importante que o aluno, sistematicamente, seja levado a perceber a multiplicidade e usos de funções a que a língua se presta, na variedade de situações em que acontece”.

É função do professor levar o aluno a perceber a diversidade de gêneros, os elementos que os compõem, sua organização e até mesmo as particularidades gramaticais e lexicais típicas de cada um deles. Assim sendo, a visão do uso da língua é alargada, levando o aluno a perceber que a língua estudada por ele na

escola é a mesma que circula no meio social em que ele vive. Por exemplo, textos jornalísticos que ele lê ou a que assiste são apresentados na mesma língua que ele estuda na escola e com que tem contato no dia a dia.

Nessa perspectiva de estudo da língua, a partir da leitura e da observação de textos de variados gêneros textuais e de suas estruturas diversificadas, o aluno perceberia a língua como instrumento de interação social, com suas adequações situacionais no âmbito de seu emprego e de sua utilidade. Esses textos, portanto, devem constituir o núcleo central do programa de ensino e aprendizagem do idioma. Desse modo, Antunes (2003, p. 119) nos mostra que “a leitura deixaria de ser uma tarefa da escola, um simples treino de decodificação, uma oportunidade de avaliação, para ser, junto com outras atividades, uma forma de integração do aluno com a vida de seu meio social”.

Em relação ao ensino de gramática, considerando-se a perspectiva funcional da língua, sendo ela uma forma de atuação social, esse ensino deve permitir que o aluno perceba que ela estaria incluída na concretização dos textos. Segundo Antunes (2003), não é possível alguém falar ou escrever sem se utilizar das regras gramaticais da língua. Desse modo, quando se exploram todos os sentidos do texto, na verdade se está explorando inevitavelmente também a gramática da língua. Portanto, se o uso da gramática é inevitável para todo falante, é inevitável também o seu estudo na escola.

Esse estudo deve ser contextualizado e gradativo. À medida que as necessidades referentes ao uso da gramática forem surgindo, as noções gramaticais devem ser apresentadas ao aluno, de forma que o estudo da língua não esteja centrado na classificação e na nomenclatura, mas enfatize que as categorias gramaticais são importantes para garantir o uso coerente e adequado dos recursos linguísticos nas situações comunicativas. O estudo da nomenclatura gramatical, nesse caso, torna-se secundário.

Assim sendo, o ensino da língua deve estar voltado para os usos que ela propicia, deve priorizar e ampliar as habilidades do aluno como “sujeito interlocutor, que fala, ouve, escreve e lê textos”. O professor, portanto, deve rever os conteúdos programáticos, pautar sua atividade referente ao ensino da língua no estudo do texto, já que o objetivo do estudo da língua é ampliar a competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos adequados às mais diversas situações sociais comunicativas do falante.

Em consonância com Antunes (2003), a BNCC (BRASIL, 2018) leva em consideração as pesquisas realizadas neste século que consideram as transformações das práticas de linguagem e compreendem as práticas pedagógicas num sentido amplo. Em função disso, norteia as práticas discursivas de compreensão e produção, envolvendo dimensões inter-relacionadas à reflexão sobre o idioma. Conforme o documento (BRASIL, 2018, p. 139), “No componente de Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e várias disciplinas, partindo de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências”.

A BNCC anui ainda com a autora quando nos orienta que o ensino de língua deve estar centrado nos eixos de leitura, escrita e oralidade:

Os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade. (BRASIL, 2018, p. 139).

Portanto, podemos constatar que as reflexões de Antunes (2003) são ainda pertinentes e condizem com o documento que norteia a educação do país no momento, a BNCC.

Na próxima seção, atentaremos, especificamente, para a concepção de ensino de leitura, nossa preocupação maior na pesquisa a ser desenvolvida.

## **2.2 Concepção e ensino de leitura**

Ensinar a ler, indubitavelmente, não constitui uma tarefa fácil, em função da complexidade que envolve o ato em si, por isso essa prática tem sido um desafio para muitos professores de língua portuguesa. Dessa forma, nas últimas décadas, a dificuldade com que muitos mestres se deparam converteu-se em objeto de estudo de muitos pesquisadores. Dentre eles, elencamos Solé (1998), Antunes (2003), Geraldi (2013) e Oliveira (2010), por compactuarmos com as ideias explicitadas por eles.

Solé (1998, p. 22) diz que “A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”. Todo professor de português deve ter em mente esse caráter interativo da leitura e buscar ajudar seus alunos a adquirirem conhecimentos que extrapolem o conhecimento da língua, visto que ler não constitui uma atividade meramente linguística. A leitura exige do leitor conhecimentos prévios de diferentes tipos, que, segundo Oliveira (2010), são linguísticos, enciclopédicos (ou de mundo) e textuais. Essa gama de conhecimentos passa a contribuir para que o sentido do texto se processe no universo do leitor.

Para que a interação mediada pela leitura aconteça, é preciso que haja a presença de um leitor ativo, que processe e examine o texto e que tenha em mente um objetivo: busca por uma informação, instrução para realização de uma ação, preenchimento de um momento de lazer, dentre tantos outros possíveis. Sendo assim, segundo Solé (1998, p. 22), “Os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta, quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender”.

Ao ter contato com o texto, o leitor constrói uma proposta de sentido para este, entretanto isto não significa dizer que o texto propriamente dito não tenha um significado; o leitor ressignifica o texto, já que junta a este os conhecimentos de mundo que traz consigo. Segundo Solé (1998, p. 22), “O significado que um texto tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos”.

Dentro desse panorama, deve ser levado em consideração que os textos que lemos são diferentes, têm estruturas e conteúdos diferentes, nos possibilitam, portanto, leituras diversificadas. As diferenças nas estruturas, por exemplo, nos impõem restrições à forma organizacional das informações, por isso é necessário que conheçamos essas estruturas, para que se compreenda bem o que se lê. Uma bula, por exemplo, não tem a mesma estrutura de uma notícia de jornal, apesar de os dois textos nos viabilizarem o contato com informações. É preciso conhecer a estrutura de ambos para que se atinja o objetivo que se tem ao lê-los.

A leitura, segundo Solé (1998), sempre envolve a compreensão do texto escrito. Ainda segundo a autora,

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

Partindo da concepção de que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, centraremos nosso trabalho na busca de estratégias para que o contato escolar com a prática leitora se torne eficaz, proveitoso, e, por que não dizer, prazeroso.

O modelo que Solé (1998) nos apresenta salienta o processo de leitura numa perspectiva interativa. Nesse panorama, a leitura não se centra exclusivamente no texto, nem no leitor, embora seja atribuído a este uma grande importância, uma vez que ele atua para a compreensão do texto. Segundo a autora,

O leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão. (SOLÉ, 1998, p. 24).

Indo ao encontro do que diz a autora, Antunes (2003) evidencia que o leitor, como um dos sujeitos da interação, deve atuar de modo participativo, buscando recuperar, interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor. É nessa participação que o leitor ativa os conhecimentos que nos evidencia Oliveira (2010). Segundo ele, a leitura não é uma atividade exclusivamente linguística. Ela exige do leitor conhecimentos prévios de diferentes tipos, inclusive conhecimentos linguísticos, como os semânticos, sintáticos, morfológicos, fonológicos e ortográficos; exige do leitor conhecimentos enciclopédicos, que são resultado daquilo que se sabe a respeito do mundo, tanto em termos culturais como de senso comum e até mesmo de cunho técnico; e ainda os conhecimentos textuais, que dizem respeito à textualidade dos tipos e gêneros textuais. Segundo o mesmo autor, “Embora a linguagem seja um fenômeno que se insere no âmbito de nossos conhecimentos linguísticos, ela está estreitamente articulada com os outros conhecimentos, influenciando-os e sendo influenciada por ele”. (OLIVEIRA, 2010, p. 62). Podemos inferir, então, que a leitura também está

diretamente relacionada e é influenciada por esses conhecimentos, imprescindíveis para a compreensão leitora do aluno.

Oliveira (2010) ressalta que o professor de português deve estar atento aos conhecimentos já citados anteriormente, a fim de poder orientar e direcionar seus alunos para um bom desempenho na leitura de textos. Para ele, o primeiro compromisso que o professor tem é o de informar aos alunos quais os objetivos da leitura, pois sempre que se lê um texto tem-se que ter em mente seu objetivo. Se os alunos não forem informados desses objetivos, pode ocorrer de eles não se engajarem na prática proposta pelo professor e a leitura pode parecer sem sentido. O segundo compromisso é a proposição, pelo professor, de atividades de pré-leitura. Essas atividades, conforme sugere o autor, têm o objetivo de deixar o aluno bem preparado para lidar com o texto.

O professor de português deve ser sempre um mediador para desenvolver no aluno a competência leitora. Como mediador, conforme Oliveira (2010, p. 71),

Cabe ao professor a tarefa de ajudar seus alunos a dominarem estratégias de leitura que lhes sejam úteis nos atos de interpretação textual. Essas estratégias são ações procedimentais estreitamente vinculadas aos conhecimentos prévios dos estudantes, as quais precisam ser abordadas em sala de aula.

O autor sugere algumas estratégias como caminhos que levam a um bom desempenho da capacidade leitora. São elas:

- a) a PREDIÇÃO, estratégia que estimula prever o conteúdo de um texto a partir da ativação de esquemas mentais que ajudam o leitor a construir hipóteses sobre o texto;
- b) a ADIVINHAÇÃO COTEXTUAL, estratégia pela qual o professor informa ao aluno que ele precisa intuir o significado de uma palavra que lhe é desconhecida, observando o contexto em que ela se encontra. Nesse caso, o professor pode recorrer, dentre outros recursos, ao cloze, atividade que consiste em lacunar o texto e orientar os alunos a tentarem colocar nestas lacunas palavras que façam sentido;
- c) a INFERENCIAÇÃO, estratégia que consiste na atividade de levar o aluno a deduzir, por meio de pistas cotextuais, uma ideia implícita em um texto;

d) a IDENTIFICAÇÃO DAS IDEIAS MAIS IMPORTANTES, estratégia através da qual o professor leva o aluno a identificar as ideias significativas de cada parágrafo, para serem lidas em sala de aula.

De acordo com Oliveira (2010), o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes passa pela prática de estratégias de leitura. Estas, por sua vez, dependem do desenvolvimento de um conjunto de estratégias que tragam para o processo os conhecimentos prévios dos estudantes. Cabe ao professor, portanto, criar mecanismos para desenvolver nos alunos os conhecimentos textuais, elementos imprescindíveis para a compreensão leitora.

Geraldi (2013) também traz contribuições que dão suporte para a reflexão sobre a prática docente voltada para o ensino de leitura. O autor nos questiona com a seguinte pergunta: “Para que se lê o que se lê?”. Ele coloca que não se pode falar para alguém sem imaginar que o que essa fala pode interessar a esse alguém. Essa afirmação nos faz pensar sobre como a leitura chega à sala de aula.

Uma prática comum é a proposta majoritária dos livros didáticos, organizados em unidades que se iniciam por textos para os quais se propõe uma atividade de compreensão leitora. A maioria desses textos não traz em si um interesse legítimo para o aluno, pois muitos deles estão aquém de suas realidades e expectativas. Geraldi (2013, p. 169) diz que “Os alunos, leitores e portanto interlocutores, leem para atender a legitimação social da leitura externamente constituída fora do processo em que estão, eles, leitores/alunos, engajados”.

A leitura, nesse sentido, não contribui para o processo formativo do leitor, tampouco suscita nele desejo para fazê-la, tornando-se, assim, enfadonha e desinteressante. Geraldi (2013) defende a ideia de que a leitura deve ser trabalhada de modo diretamente vinculado à realidade social e cotidiana do aluno. Nesse sentido, o leitor/aluno ver-se-á refletido no texto lido, e encontrará motivação para continuar lendo. Segundo o mesmo autor,

Não participamos gratuitamente e emotivamente (sic) de relações interlocutivas, e são os tipos de relações interlocutivas em que nos engajamos que melhor podem inspirar a ação pedagógica a se empreender. Assim, as atitudes produtivas na leitura e que fazem da leitura uma produção de sentidos pela mobilização dos “fios” dos textos e de nossos próprios “fios” podem ser recuperadas de nossa história de leituras externas à escola. (GERALDI, 2013, p. 171).

Dessa forma, compreendemos que uma boa proposta de ensino de leitura deve centrar suas ações pedagógicas em atividades com textos voltadas para a realidade objetiva dos alunos.

O componente de Língua Portuguesa da BNCC, em consonância com outros documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, como os *Parâmetros curriculares nacionais* (PCN) (BRASIL, 1998), assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, pautada nas pesquisas e nas transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67).

Comungamos com a proposta de ensino de leitura de acordo com as orientações da BNCC, pois ela estimula a prática pedagógica levando em consideração a centralidade do texto e a leitura contextualizada. Quando se refere à habilidade de leitura, podemos observar a ênfase que o documento estabelece para esta:

A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente dos anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta complexidade se expressa pela articulação: [...] do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processo de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorizações estéticas, éticas, políticas e ideológicas); [...]. (BRASIL, 2018, p. 75).

Vale ressaltar que são pertinentes as ideias aqui estabelecidas pelos autores, as quais, conforme foi exemplificado, estão em consonância com a BNCC, documento que atualmente norteia a educação no país. Entretanto, a falta de formação dos professores, a qualidade do material disponível para o trabalho, a ausência de planejamentos voltados para esse fim e muitos outros fatores têm influenciado para que os resultados do processo de ensino de leitura na escola ainda não sejam tão satisfatórios como deveriam ser, conforme mostram algumas avaliações de larga escala feitas sobre esse aprendizado.

A seguir, tratamos mais detidamente dos objetivos de leitura.

### 2.3 Objetivos de leitura

Muitas vezes, a dificuldade do trabalho pedagógicos com a prática leitora é decorrente da falta de objetivos que se tem com o ensino de leitura ou até mesmo pelo despreparo que a maioria dos professores tem em relação aos objetivos dessa modalidade de ensino.

Para que se tenha êxito nessa empreitada, devemos compreender e levar em consideração os objetivos da leitura, condição que muitas vezes é ignorada pelos professores de português. Afinal, para que ler? Para que se deve ler na escola? Os objetivos da leitura devem ser claros tanto para os professores quanto para os alunos. Devemos, enquanto professores de língua portuguesa, buscar constantemente respostas para essas perguntas, para tornar coerente o ato de ensinar a ler.

Solé (1998) sugere-nos alguns fatores que podem ajudar na compreensão leitora dos alunos. A autora expõe esse posicionamento em seis pontos: “Ideias gerais; motivação para a leitura; objetivo da leitura; revisão e atualização de conhecimento prévio; estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele.” (SOLÉ, 1998, p. 89).

Nesta seção, detemo-nos nos objetivos da leitura, não por considerarmos os outros pontos menos importantes, mas por acharmos conveniente, para o propósito de nossa pesquisa, intensificarmos essa questão. Ainda segundo Solé,

Existe um acordo geral sobre o fato de que nós, os bons leitores, não lemos qualquer texto da mesma maneira, e que este é um indicador da nossa competência: a possibilidade de utilizar as estratégias necessárias para cada um.

Os objetivos dos leitores com relação a um texto podem ser muito variados, e ainda que os enumerássemos nunca poderíamos pretender que a nossa lista fosse exaustiva; haverá tantos objetivos como leitores, em diferentes situações e momentos. (SOLÉ, 1998, p. 93).

Elencamos os objetivos da leitura citados pela autora, os quais se fazem presentes ao longo de nossas vidas e que, segundo ela, podem ser trabalhados na escola. São eles: *ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar*

*um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta e ler para verificar o que aprendeu.*

Os objetivos supracitados envolvem mecanismos diferentes, para que se obtenham os resultados almejados por cada tipo de leitura.

Com relação ao primeiro objetivo, *Ler para obter uma informação precisa*, essa leitura se detém na busca de uma informação pontual. Para tanto, outras informações são ignoradas. Situações desse tipo são, por exemplo, a busca de um número telefônico em uma lista, o nome de um livro de determinado autor em uma referência bibliográfica. Na atualidade, uma possibilidade de busca de informação específica se efetua quando se utilizam os mecanismos de localização de palavras e enunciados em textos digitais (por meio dos comandos “ctrl + l” no Word e “ctrl + f” na internet, por exemplo) com o intuito de buscar um conteúdo específico em um texto.

Quanto ao segundo objetivo, *Ler para seguir instruções*, a leitura deve ser orientada para uma prática determinada, objetiva, para permitir que se faça algo concreto, por exemplo, como fazer uma torta de fruta ou como montar um quebra-cabeça. Situações que envolvem o uso de tutoriais exemplificam bem a pertinência desse objetivo.

Em relação ao terceiro objetivo, *Ler para obter uma informação de caráter geral*, a leitura deve centrar-se na busca da temática central de um texto, por exemplo, identificar o tema de um artigo ou a ideia principal de uma crônica. Quando o leitor encontra a ideia central, ele pode decidir se continua ou não a leitura do texto completo.

No que concerne ao quarto objetivo, *Ler para aprender*, a leitura objetiva a ampliação do conhecimento de um determinado tema, sugerido por um professor ou oriundo da curiosidade cultural ou intelectual do leitor. Um exemplo de leitura mediada por esse objetivo é a consulta a enciclopédias virtuais.

No que diz respeito ao quinto objetivo, *Ler para revisar um escrito próprio*, a leitura tem como característica a revisão de um texto escrito pelo próprio leitor, para identificar possíveis equívocos gramaticais, textuais ou a adequação ao projeto de dizer pretendido, como ocorre, por exemplo, quando o aluno retorna a seu texto para analisar a adequação ao tema proposto pelo professor.

No que concerne ao sexto ponto, *Ler por prazer*, a leitura se caracteriza pela fruição individual do ato de ler, como se dá, por exemplo, pela leitura de um romance de suspense ou de ficção científica.

Sobre o sétimo ponto, *Ler para comunicar um texto a um auditório*, a leitura objetiva permitir ao público para o qual ela se destina compreender a mensagem lida. Para tanto, o leitor deve usar, além da voz, outros recursos que auxiliem a comunicação das ideias, como os gestos, a entonação vocal e as expressões faciais e corporais. São típicos desse objetivo, por exemplo, a leitura de uma homilia ou de um discurso político.

O objetivo de *Ler para praticar a leitura em voz alta* visa à performance na leitura oral, com os elementos que lhe são característicos: fluência, clareza, entonação, respeitando-se, por exemplo, a pontuação.

No nono e último ponto sugerido pela autora, *Ler para verificar o que se compreendeu*, a leitura tem o propósito de testar a compreensão do que foi lido pelo aluno. Ele deve ser capaz de comprovar a compreensão das ideias apresentadas no texto lido, por exemplo, respondendo a um exercício ou elaborando uma resenha do texto lido.

A autora considera que os dois últimos objetivos resultam em atividades exclusivamente escolares, de modo que dificilmente o aluno participará de práticas desse tipo fora da escola. Apesar desse suposto caráter artificial dos dois objetivos, acreditamos que os dois pontos são de extrema importância no contexto escolar, já que a escola é um lugar de aprendizado, devendo nela haver, portanto, aprendizado de leitura.

Quando tratamos, por exemplo, do objetivo de *ler para praticar a leitura em voz alta*, julgamos importante, por exemplo, a percepção sobre a pontuação, já que isso contribui para a construção dos sentidos do texto. Isso deve ser trabalhado pedagogicamente, sem que para isso outros aspectos, melhor trabalhados a partir da consecução de outros objetivos de leitura, sejam desprezados.

Quanto ao outro objetivo de *Ler para verificar o que se compreendeu*, pensamos que a sistematização das habilidades de leitura pode passar pela formatação de atividades produzidas pelo professor. Uma atividade bem formulada (que, certamente, não precisa se limitar a um esquema rígido e simplista de perguntas e respostas) pode permitir (embora, obviamente, não seja o único caminho) que se contemple um importante aspecto apontado por Solé (1998, p.

100): “Uma proposta de ensino de leitura deve estar centrada em elementos que contemplem as práticas sociais, visto que essas práticas estarão presentes no decorrer da existência da maioria das pessoas”.

É com isso em mente que procuraremos organizar as práticas de leitura apresentadas em nossa sugestão de proposta de intervenção, certos de que essa participação do professor pode contribuir, em muito, para a interação entre aluno-leitor e texto. Entendemos que, ao produzirmos atividades, estamos permitindo que o aluno exercite, de modo orientado, uma série de procedimentos que lhe permitam caminhar com as próprias pernas quando o professor sair de cena. Com isso, cremos que, fora da escola, ou até mesmo nela, o leitor proficiente será capaz de fazer suas próprias perguntas sobre os textos com os quais interagirá.

Dito isso, concordamos com a ideia de Solé de que a leitura deve obedecer a objetivos determinados, previamente estabelecidos, e estes devem ser levados em consideração quando se trata de elaborar uma proposta de ensino de leitura. A leitura não pode se configurar como uma mera imposição do professor submetido a orientações curriculares impostas pelos órgãos mantenedores da educação ou apenas como adesão passiva do docente às orientações do livro didático. Tampouco deve se submeter exclusivamente a treinamentos para realização de avaliações externas ou até mesmo avaliações feitas no ambiente interno da escola como forma de promoção.

Ainda sobre os objetivos de leitura, julgamos importante comentar que a BNCC corrobora a ideia defendida por Solé (1998), pois o documento assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e orienta que, no componente de Língua Portuguesa, cabe

Proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67-68)

No eixo da leitura, o documento orienta que as práticas de linguagem decorram da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador e compreenda dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. Sendo assim, percebemos que o ensino de leitura que está voltado para as práticas sociais condiz com o documento que norteia a educação no país e contribui de maneira eficaz para o aprendizado da

leitura, já que o ensino dela, assim estruturado, permite a ação do aprendiz, pois faz sentido na vida do estudante.

A BNCC orienta, ainda, que o tratamento escolar da leitura deve obedecer a estratégias e procedimentos, dentre os quais citamos alguns que consideramos mais relevantes para essa pesquisa:

- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.
- Estabelecer/considerar os objetivos da leitura.
- Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.
- Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre as saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. (BRASIL, 2018, p. 74).

Conforme o exposto, compreendemos que os objetivos de leitura devem ser acessíveis aos alunos e devem estar diretamente ligados às estratégias de ensino de leitura utilizadas pelos professores. Entretanto, o que se vê, em muitas escolas, é um ensino desvinculado das práticas sociais e totalmente desprovido de objetivos<sup>2</sup>, salvo por uma pequena parcela de professores que já se equipam com as novas teorias, técnicas e leis voltadas para o ensino dessa modalidade de ensino.

No próximo seguimento, continuamos a falar de avaliação leitora.

## **2.4 Avaliação de leitura**

Segundo Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), avaliar é analisar uma situação, e essa análise deve estar centrada em determinados parâmetros, a fim de verificar se os objetivos propostos foram atingidos. Para que tal processo seja bem-sucedido, devem ser levadas em consideração as causas que permitiram ou não a realização do aprendizado.

---

<sup>2</sup> Consideramos que o baixo resultado em avaliações é um reflexo disso, visto que não há um planejamento voltado para o tipo de avaliação proposto, principalmente no que se refere às avaliações externas. O que existe é uma exaustiva tentativa de adestrar os alunos para realizar essas provas com intermináveis aplicações de simulados, realizados muitas vezes nas vésperas da realização dessas provas.

A avaliação deve ter sempre um caráter diagnóstico, a fim de que o professor possa perceber se as habilidades por ele trabalhadas foram apreendidas pelos alunos e possa também, quando necessário, redirecionar sua prática pedagógica. Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 175) dizem que “Nem sempre é possível avaliar, e nem mesmo isso é sempre necessário”. Os autores salientam que a avaliação, em alguns casos, se faz desnecessária, como é o caso do *carrossel de leitura*, atividade que consiste numa espécie de “rodízio” de livros numa determinada turma, e muitas outras atividades realizadas pelos professores.

Essa forma de avaliar sugerida pelos autores não é comum na maioria das escolas públicas brasileiras, visto que ainda é maciça a utilização da avaliação tão somente para atribuir nota, salvo casos específicos de alguns professores que já defendem o processo avaliativo como forma de promover o aprendizado do aluno e de rever sua própria prática pedagógica.

No caso específico da avaliação da compreensão leitora, deve ser levado em consideração que “a leitura constitui um processo ativo de reconstrução do significado da linguagem, representada por símbolos gráficos” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987, p.41). Nesse caso, a avaliação da compreensão leitora deverá colocar-se como função do nível de habilidade da pessoa e de sua relação com o grau de complexidade do material impresso. Segundo os autores,

Neste interjogo, o autor do texto ou emissor da mensagem seleciona um conteúdo, organiza-o e o codifica, utilizando palavras que se inserem nas estruturas sintáticas, e o leitor ou receptor decodifica a mensagem graças às suas habilidades leitoras, à sua experiência com o vocabulário, à sintaxe e os conceitos usados pelo autor. (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987, p.142).

Para Allende e Condemarín (1987, p. 141-142), “Um bom leitor forma constantemente para si hipóteses sobre os significados e propósitos e faz previsões sobre o conteúdo”. Em função disso, surge uma dificuldade objetiva de uma prática avaliativa eficaz, visto que a capacidade de compreensão leitora varia consideravelmente entre alunos. Não é possível obter os mesmos resultados na aferição do conhecimento de cada aluno, pois cada leitor decodifica a mensagem utilizando suas habilidades leitoras e toda sua experiência com a linguagem, individualmente. As hipóteses e previsões feitas pelo leitor são ressignificadas de acordo com um conjunto de conhecimentos previamente adquiridos por ele.

Por outro lado, quando se estabelece um programa que permita aos alunos ter a leitura como instrumento para a aprendizagem, que desenvolva a apreciação da literatura e estimule interesses permanentes na leitura como fonte de informação, segundo Allende e Condemarín (1987, p. 142-143), “Os professores podem avaliar o nível leitor de seus alunos, *utilizando procedimentos informais e medidas com referência a critérios, avaliações taxonômicas e testes estandardizados.*” (grifo nosso). Neste caso, a avaliação se faz necessária.

A questão é que, quando se avalia nessas modalidades, o professor deve ter conhecimento dos níveis de habilidades de seus alunos. E devem ter em mente quando e por que avaliar. Assim, os professores devem: 1) escolher o material de leitura para objetivos diferentes; 2) determinar quais habilidades e destrezas específicas eles precisam aprender, pois, de acordo com Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 177), “O lugar da avaliação é dentro da sala de aula [...], é muito maior do que aquele ocupado pelas provas bimestrais, por exemplo”.

As práticas de linguagem na escola acontecem em desarmonia com as teorias mais recentes e com as leis que norteiam o que se refere ao ensino de leitura. A própria BNCC cita como habilidades muitos elementos que sequer são estudados e discutidos na escola com os professores e coordenadores. Faltam, na maioria dos estabelecimentos educacionais da rede pública, estudos que aproximem os professores e coordenadores das teorias mais recentes e das leis que regem a educação pública. Dessa forma, é quase impossível que se alcance os objetivos propostos pela BNCC.

A seguir, faremos uma explanação sobre o texto narrativo e suas implicações no ensino de leitura.

### 3 O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O TEXTO FICCIONAL

A seguir, propomos uma reflexão sobre como a escola tem trabalhado com o texto ficcional e mostramos uma proposta de trabalho no sentido de contribuir para uma prática mais efetiva com esse material.

Não resta dúvida de que há uma variedade imensa de textos que circulam na escola, com conteúdos de História, Geografia, Ciências, Matemática e tantos outros que fazem parte do cotidiano escolar de todo estudante. O livro didático de Português comprova essa afirmação, pois vem recheado de textos dos mais diversos gêneros e tipos, inclusive textos imagéticos e até literários. No entanto, há um vácuo no que se refere ao ensino de literatura. Não há nas escolas Municipais de Fortaleza desde 2013 um estudo sistematizado de leitura, pois desde essa época foi retirada da grade curricular a disciplina de literatura. Não se trabalha o texto na sua integralidade. Desde então, via de regra, tudo que se estuda dessa disciplina são fragmentos de textos trazidos nos livros didáticos de Português. Segundo Zilberman (2013), *apud* Cosson (2020),

Tratando do lugar da literatura na escola e da configuração do livro didático ao longo da história, em um texto do qual tomamos emprestado o título deste tópico, faz duas constatações. A primeira é de a leitura dos fragmentos de textos literários presentes no livro didático não forma o leitor do livro, que é onde materialmente se apresenta a literatura, ou seja, a obra literária na sua integralidade, representada pelo livro, fica para depois ou fora dos limites da escola. A segunda é de que as novas teorias de leitura parecem dispensar o texto literário como um objetivo ou fim a ser atingido como fora no passado. (COSSON, 2020, p. 12-13).

O que se estuda de leitura na escola costuma se resumir a isso, exceto algum projeto desenvolvido esporadicamente por iniciativa própria de algum professor.

Outro fator desfavorável ao ensino de leitura são as bibliotecas das escolas, que, via de regra, são ambientes insalubres e quase todas só servem como depósitos de livros didáticos e lugar de empréstimos de alguns poucos exemplares de obras literárias.

Como no ensino médio a literatura constitui uma matéria à parte da língua portuguesa, cria-se no professor a expectativa de um trabalho mais sistematizado de leitura seja desenvolvido nessa etapa de estudos. Entretanto, na referida etapa é ministrada a história da literatura e sua periodização. O texto ficcional em si nunca

ou raramente é estudado, exceto por meio de iniciativas particulares de alguns professores e ou escolas. É preciso que a escola e os professores atentem para esse fato e desenvolvam trabalhos com o objetivo de suprir essa falha.

Questões comentadas em seções anteriores nos alertam para o fato de que lacunas deixadas pela escola, como a ausência de um trabalho efetivo voltado para o ensino de leitura, inclusive de leitura do texto ficcional, tem trazido prejuízos ilimitados para o processo de ensino e aprendizagem. O texto ficcional abre um leque de possibilidades de entendimento. Os elementos que compõem a narrativa – enredo, espaço, tempo, narrador e principalmente, os dramas que envolvem os personagens – representam nossos anseios, desejos e ideias culturais e políticas, muitas vezes mais claros nas obras de ficção do que em discursos de outra natureza. Segundo Diogo (2020), O discurso ficcional toca pontos nevrálgicos da formação de um país e de uma comunidade, o que chamamos de processo de ensino-aprendizagem. Comungamos com a autora quando ela verbaliza a ideia de que

Os textos ficcionais são formas de conhecimento de mundo e apresentam propriedades epistemológicas que podem ser ativadas por meio de situações de ensino regidas por um mediador de leitura que desenvolva estratégias específicas a fim de mobilizar a cognitivamente o leitor. (DIOGO, 2020, p. 277).

Temos, então, como desafio propor um trabalho em que o tratamento do texto em sua integralidade (no caso, um romance infanto-juvenil) possa gerar uma prática consistente, a qual permita o desenvolvimento de estratégias e habilidades que, compreendidas no âmbito do letramento literário, possam ser efetivamente dominadas e permitam melhor desempenho nas atividades intelectuais e também no crescimento pessoal.

Para isso, levamos em consideração que o contato do aluno com o texto ficcional pode ser uma experiência significativa, já que essa interação permite que o leitor possa construir significados vários, mediante a multiplicidade de sentidos que o texto de ficção permite. O texto literário pode ser fonte de compreensão, reflexão, entendimento, indignação e até mesmo de aprendizado. A fruição literária é uma forma diferenciada de experiência com textos e pode ser ensinada, para o que muito pode contribuir o professor, como mediador entre o aluno e o texto lido.

O romance selecionado para nossas atividades é *A marca de uma lágrima*, do escritor Paulista Pedro Bandeira. A escolha advém do desejo de aproximar o aluno da prática de leitura a partir de uma estrutura já conhecida pelo aluno: a narrativa, já que esta faz parte do cotidiano de todo falante de uma língua, conseqüentemente do cotidiano de todo adolescente falante de língua portuguesa e matriculado numa escola.

O processo de amadurecimento, a descoberta dos desejos carnis, do amor e do contato com os problemas próprios da vida adulta contidos no romance supracitado podem desencadear no leitor o desejo de levar em frente a leitura, visto que a personagem central, Isabel, é uma adolescente estudiosa, sensível, educada, filha de pais separados, tem uma mãe problemática, é gorda e, por isso, se acha feia. É apaixonada por Cristiano, mas escreve cartas e versos de amor para ele, em nome de Rosana, sua melhor amiga, para ajudar no namoro dos dois. O certo é que, por ficar gradativamente mais apaixonado por Rosana, por causa desses escritos, Cristiano deixa Isabel cada vez mais em desespero. Sua situação é agravada com a morte da diretora de sua escola, pois Isabel é testemunha dessa tragédia, tida como um suicídio, quando na verdade se trata de um homicídio. Desesperada, a jovem se vê sem saída, ainda mais com a ideia fixa de perder seu grande amor.

A narrativa escolhida apresenta aspectos que podem ser apreendidos pelo leitor, se bem articulados. Valores como amizade e ética são evidenciados pelo texto. O fato de Isabel sacrificar a vida amorosa em prol da felicidade da amiga é um exemplo plausível. A personagem é o exemplo típico de um adolescente, que frequenta a escola de segundo grau (hoje denominado ensino médio), entretanto dotada de valores muitas vezes ausentes no meio social em que os alunos da escola pública estão inseridos. Essa característica da personalidade de Isabel e tantos outros pontos insinuados no romance podem ser “dimensões ensináveis”, como aponta Diogo (2020).

Segundo Ranke e Magalhães (2011), a fruição literária está relacionada à leitura literária, que parte do pressuposto da entrega, de imersão no texto, não para desvelar suas verdades, mas para expandi-lo, alargar suas significações. Concordamos com as autoras, partindo do princípio de que o leitor não é um mero decodificador; ele está em constante interação com o texto, atribuindo-lhe sentidos, tentando compreender, concordar ou discordar com o que está ali posto e acrescentando seus anseios, expectativas e experiências enquanto ser humano.

Outras questões que se quer apontar aqui são as que se referem à escolha do texto narrativo literário: como esse tipo de texto vem sendo tratado na escola de ensino fundamental e a importância que é dada a ele no contexto escolar. Trataremos esses assuntos no próximo item.

### **3.1 O texto narrativo**

Toda narrativa consiste em um discurso que integra uma sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação. Onde não há sucessão, não há narrativa, segundo Bremond (*apud* Adam, 2019).

Narrar é uma manifestação que, segundo Gancho (1998), acompanha o homem desde sua origem. Essa prática comunicativa pode ser entendida a partir de uma estrutura, o que nos permite crer que um trabalho pedagógico bem elaborado envolvendo o texto narrativo pode contribuir significativamente para a formação de um leitor proficiente, visto que os elementos que compõem a narrativa fazem parte efetivamente da vida de qualquer pessoa, inclusive dos estudantes.

Segundo Adam (2019), há seis constituintes necessários para haver narrativa: 1. Sucessão de acontecimentos (sequencialidades temporais de fatos que se encaminham para um fim); 2. Unidade temática (presença mínima de ator, que garante a continuidade da narrativa); 3. Predicados transformados (momentos de inversão situacional do sujeito da narrativa); 4. Unidade de um processo (relação entre o início, desenvolvimento e o fim da narrativa); 5. A casualidade narrativa da colocação da intriga (encadeamento casual dos fatos); 6. Avaliação final (implícita ou explícita) (desfecho ou princípio moral).

Esses constituintes são organizados em macroestruturas facilmente e inconscientemente detectadas pelo aluno/leitor. Em toda narrativa coabita uma situação inicial, que pressupõe uma situação final, uma complicação, que pressupõe uma resolução e uma sucessão de ações que acarretará um juízo ou moral. Segundo Adam (2019), esse juízo ou moral poderá ser implícito ou explícito.

O conhecimento natural dessa estrutura aliado a um letramento literário adequado é que leva o leitor a aprender com o texto literário. Concordamos com Wachowicz (2012. p. 53) quando afirma que

É justamente esse conhecimento natural sobre as composições textuais que podem servir de ponto de partida para o professor levar o aluno a experiências com textos mais variados e de usos mais específicos que ilustram uma experiência mais complexa de leitura e produção.

Acredita-se que a verossimilhança entre os elementos constituintes da narrativa e a situação social em que o aluno/leitor se encontra servem como ponto de partida para despertar o interesse pelo texto ficcional. Os textos narrativos são enunciados reais, mesmo quando imaginados, carregados de condicionamentos pragmáticos e ideológicos. Ora, se se quer formar leitores proficientes, acreditamos ser esse o caminho.

A seguir, faremos uma explanação sobre letramento literário.

### 3.1.1 Letramento literário

Rememoramos aqui que acreditamos ser a escola *lócus* de formar leitores proficientes e críticos para que eles possam interagir não só nas práticas de letramento, como também para refletir sobre a sociedade em que está inserido e ter consciência crítica para transformá-la.

A literatura carrega um potencial extraordinário e transformador e por meio dela podemos aprender e levar para vida inteira ensinamentos imensuráveis, entretanto é preciso que haja um agente mediador entre a literatura e os alunos. Cosson (2019) afirma que os livros, como os fatos, jamais falam por si. O que os faz falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles é aprendida na escola.

Infelizmente, mesmo que a escola seja o lugar onde a maioria dos alunos tem contato mais constante e sistemático com as práticas de letramento, nem sempre esse contato é transformado em aprendizado de leitura. As pesquisas e avaliações estão disponíveis para assegurar essa afirmação. Se apenas o contato com os textos escritos não traz o aprendizado de leitura, é preciso ir ao cerne do problema: descobrir o porquê de os alunos não serem leitores proficientes.

As secretarias de educação e as escolas precisam tomar consciência do problema e buscar soluções junto com os professores. É preciso que a escola cumpra o papel de formadora de leitores, implementando ações como investimento em formação de professores, criação de espaço para leitura (estamos falando do espaço físico) e viabilização de estrutura adequada para o letramento literário.

Os professores precisam tomar consciência de que a escola é lócus de conhecimento. Se assim entendemos, é preciso buscar mecanismos para que o aprendizado aconteça. É preciso ensinar a ler. Não é suficiente buscar políticas para trazer o livro para a escola. Necessário se faz também compreender e ensinar que ler é um ato solitário, mas também solidário; é preciso compartilhar os saberes aprendidos. Mais que decodificar, ler é trocar sentidos entre o escritor e o leitor e o mundo em que o leitor está inserido. Dionísio (2000), *apud* Cosson (2019), destaca que

Ler, no sentido de construção de sentidos a partir de textos, supõe normas, códigos de interpretação aprendidos numa comunidade; supõe a aprendizagem de comportamento face ao texto e ao contexto onde se lê, comportamentos “oficialmente” sancionados e culturalmente aceites relativamente ao que deve ser uma leitura apropriada, ao que deve ser resposta do leitor e, também, ao que é texto válido. Nesta perspectiva, os códigos de leitura ensinados, qualquer que seja o modelo pedagógico, podem ser vistos como conjunto de constrangimentos na relativa (e ênfase relativa) liberdade interpretativa dos alunos. (COSSON, 2019, p. 25).

Muitos professores ainda não conseguem enxergar a força que a literatura e o texto escrito exercem na vida das pessoas e, sobretudo, na formação do aluno como indivíduo social, que deve participar ativamente da sociedade na qual está inserido. Muitos ainda veem a literatura e o texto literário como um empecilho ou algo sem sentido. A periodização da literatura, por exemplo, é vista com algo atrasado mas, segundo Cosson (2019), essa perspectiva da ensino da literatura ainda se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular.

Comungamos com a ideia de Cosson (2019), quando nos diz que a multiplicidade de textos, a onipresença de imagens, a variedade das manifestações culturais, entre outras características da sociedade contemporânea, são alguns argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual. Neste sentido, é preciso que se faça uma breve reflexão de como a literatura chegou à escola. Segundo Zilberman (*apud* Cosson, 2019),

O uso da literatura como matéria educativa tem longa história, a qual antecede a existência formal da escola. As tragédias gregas tinham o princípio básico de educar moral e socialmente o povo. Daí a subversão dos dramaturgos pelo Estado e a importância do teatro entre os gregos. Do mesmo modo, é bem conhecida a fórmula horaciana que reúne na literatura o útil ao agradável. Essa tradição cristaliza-se no ensino da língua nas escolas com um duplo pressuposto: a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo. Foi assim com o latim e o grego antigo, cujo ensino se apoiava nos textos da era clássica, para o aprendizado dessas línguas de uso restrito e para o

conhecimento produzido nelas. Tem sido assim com o ensino de literatura em nossas escolas, que, no ensino fundamental, tem a função de sustentar a formação do leitor e, no ensino médio, integra essa à cultura literária brasileira, constituindo-se, em alguns currículos, uma disciplina à parte da Língua Portuguesa. (COSSON, 2019, p. 20).

Presos a tradições já sedimentadas na cultura do ensino do idioma, que ao longo do tempo se mostraram ineficazes na produção da competência leitora dos estudantes, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, e, desprovidos de teorias contemporâneas acerca do ensino de leitura, os professores seguem sem um norte para desenvolver um trabalho satisfatório em relação ao ensino de literatura e conseqüentemente em relação à capacitação dos alunos como leitores proficientes.

Faz-se, então, necessário um trabalho com o texto na sua integralidade que, em nossa opinião, está embasada, na teoria de letramento literário defendido por Cosson (2019), que como dissemos, defende que importa fortalecer os mecanismos de interpretação que usamos, aprendidos, em grande parte, na escola.

A escola deve empenhar-se em facilitar que esses mecanismos estejam ao alcance dos alunos. A literatura e o texto literário devem ocupar um lugar privilegiado na escola, pois, como lócus de conhecimento, convêm serem explorados adequadamente. É papel da escola ensinar os alunos a fazer essa exploração: aproximar o aluno da literatura e do texto, e, principalmente fazê-los perceber a fonte inesgotável de conhecimento que o texto carrega. Segundo Cosson (2019),

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamento de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço (COSSON, 2019, p. 27).

No decorrer de nosso trabalho aludimos ao fato de que a escola tem como objetivo principal formar leitores não só proficientes, mas também críticos, de modo que esse leitor possa refletir sobre a realidade na qual está inserido e, com consciência e responsabilidade, modificá-la, contribuindo com sua participação efetiva na construção de um mundo melhor, mais humano e digno para se viver. Refletindo sobre as teorias estudadas, chegamos à conclusão de que ensinar a ler e escrever não basta. É preciso fazer com que o aluno adentre pelos textos literários e reconheçam o caráter humanizador que estes textos possuem. Segundo Cosson (2019),

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, é incorporação do outro em mim sem renúncia de minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossas experiências, e ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2019, p.17)

Reconhecemos na literatura a carga humanizadora que esta possui e acreditamos que, devidamente mediada, pode suscitar no aluno o caráter transformador que esta carrega.

Reiteramos aqui que o texto literário ainda não é trabalhado na sua integralidade na escola, deixando um vácuo que dificilmente será preenchido fora dela. O caminho para a resolução deste problema é um grande desafio.

Acreditamos que enveredar para a escolarização da literatura é o norte, e o caminho é o letramento literário. Concordamos com a ideia de Cosson (2019), de que se faz necessário um trabalho mais engajado com o texto literário, e, para isso, é preciso que se faça uma reflexão sobre formação dos professores: em ensino de língua materna, nos objetivos de leitura, como também na avaliação de leitura.

Segundo Todorov, (2010) *apud*, Cosson (2019), “todos os métodos” de ensinar literatura são bons, desde que continuem a ser vistos como meios e não como fim. Concordamos com Cosson, quando nos diz que

As escolas críticas são estudadas, é verdade, mas nem sempre são praticadas. Além disso, ainda que essas práticas de leitura fossem dominadas por professores, haveria de se questionar se esse conhecimento deveria se fazer presente na escola de ensino básico, quando o objetivo não é formar profissional de letras, mas sim um leitor literário competente.

Faz-se necessário que o professor tome iniciativa para definir qual sua função, que, a nosso ver, é tornar o aluno um leitor competente, e isso pode ser feito sem que o aluno domine as teorias existentes. Contudo, é uma condição essencial o professor dominar essas teorias, para, assim, pôr em prática em sala de aula um processo pedagógico teoricamente sustentado, facilitando seu trabalho e tornando seu aluno um leitor proficiente.

Para que haja desenvolvimento no processo de letramento literário, é preciso abandonar as posturas tradicionais do ensino de literatura e propor ao aluno o estudo do texto na sua integralidade. É levar o aluno a ir além da superficialidade do texto. De acordo com Cosson (2019),

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque é mais prazerosa, mas sim, porque, e, sobretudo, nos fornece, como nenhum tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer o mundo e a linguagem. (COSSON, 2019, p.30).

Uma questão primordial em relação ao letramento literário é a escolha dos textos, que é atrelada a vários fatores, os quais Cosson (2019) enumera como sendo de ordem de: a) ditames dos programas; b) legibilidade dos textos; c) condições oferecidas pela escola; c) cabedal de leituras feitas pelo professor. Este último é o mais determinante, segundo Cosson (2019).

O processo de escolha deve ser democrático e, segundo Cosson (2019), deve contemplar a diversidade cultural e os valores da comunidade de leitores, considerando-se que, mesmo sendo uma escolha democrática, não deixará de gerar exclusão e apagamento do que não foi selecionado. Entretanto, o professor deve lembrar sempre que, “Selecionado o livro, é preciso trabalhá-lo adequadamente em sala de aula. Já sabemos que não basta mandar os alunos lerem.” (COSSON 2019, p. 36)

Para nossa pesquisa, tomamos como norte a sequência básica e o círculo de leitura sugeridos por Cosson (2019, 2020). Essa sequência é constituída por quatro passos: *a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação.*

Na motivação, o professor deve preparar o aluno para “entrar” no texto, pois, segundo o autor, o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação. Optamos, como motivação para a leitura da obra selecionada, *A marca de uma lágrima*, a canção *João e Maria*, por supormos que a canção e o conteúdo atual que a letra traz podem servir perfeitamente como base introdutória do aluno com o texto narrativo.

Chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra. Essa etapa, que achamos ser de suma importância, consiste em mostrar aos alunos a obra física, para que se possa, por exemplo, fazer a leitura da capa, do conteúdo da orelha e de outros elementos paratextuais do livro. O professor pode levantar

hipóteses sobre o conteúdo, fazer previsões, criar expectativas para motivar a leitura.

Já para o processo de leitura, o mais importante é o acompanhamento docente. Para a leitura da obra selecionada por nós, a obra foi dividida em blocos e cada bloco vem acompanhado com etapas da leitura, com objetivos específicos.

A parte não mais importante, mas muito significativa, é a interpretação. Ela parte do entretimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade (COSSON, 2019). Claro que a participação do professor como mediador é de extrema importância para o desenvolvimento de todas essas etapas.

No capítulo a seguir, apresentamos o conjunto de atividades propostas como aplicação em sala de aula.

## **4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Iniciamos este capítulo lembrando que, com o advento da pandemia causada pela covid-19, foram criadas medidas sanitárias com o intuito de proteger a população do contágio do vírus. Como a doença se instalou no Brasil no ano de 2020, no momento em que nossa pesquisa deveria ser aplicada, a coordenação nacional do programa do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) estabeleceu que o trabalho de conclusão do mestrado não precisaria ser aplicado, já que a situação não permitia que ocorresse o envolvimento direto dos estudantes com os professores.

Os mestrandos, então, a partir desse novo cenário, deveriam apresentar como produto a sugestão de uma atividade didática, organizada em torno de um núcleo teórico. Nesse capítulo, apresentamos a concepção de pesquisa, a metodologia, o universo da pesquisa, bem como a descrição da sequência de atividades a serem desenvolvidas.

### **4.1 Natureza da pesquisa**

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza propositiva, sugerindo uma proposta de aplicação a partir do lugar de fala de professor-pesquisador. A pesquisa tem como objetivo contribuir para o aprimoramento da capacidade leitora dos alunos de uma escola pública de Fortaleza. Trata-se de um trabalho com alunos, mediante a intervenção do professor, cujo intuito é impulsionar a capacidade leitora daqueles.

Sugerimos a leitura de um romance infanto-juvenil e a elaboração de uma sequência de atividades que objetivam a descoberta da sequência narrativa como forma de aprimoramento da habilidade leitora dos alunos.

A natureza propositiva do trabalho se deve ao fato de que o momento atual impede a realização de oficinas interventivas, devido à crise sanitária que assola o país e o mundo, causada pela instalação da covid 19. Todavia, não há impedimentos para que outros professores apliquem a proposta em momento oportuno, no futuro.

A pesquisa será realizada com base na leitura do romance infanto-juvenil *A marca de uma lágrima*, cujo autor é o escritor paulista Pedro Bandeira. A pesquisa é proposta para turmas de 9º ano do ensino fundamental.

A leitura será orientada a partir da divisão do livro por capítulos, com o intuito de fazer os alunos perceberem a sequência narrativa e, conseqüentemente, aproximá-la do universo em que estão situados, já que o enredo trata da vida da adolescente Isabel, cujos problemas equivalem ou se assemelham aos problemas enfrentados pelos alunos dessa faixa etária.

Acreditamos que essa associação poderá fomentar nos alunos o gosto pela leitura e, dessa forma, ser a base introdutória para despertar o interesse dos alunos para outras leituras.

## 4.2 O universo da pesquisa

Nesta proposta, trabalhamos com o texto narrativo, tendo como justificativa ser o tipo textual mais difundido no meio social, já que, segundo Gancho (1998),

Contar histórias é uma atividade praticada por muita gente: pais, filhos, professores, namorados, avós... Enfim, todos contam-escrevem ou ouvem-leem, toda espécie de narrativa: histórias de fadas, casos, piadas, mentiras, romances, contos novelas... Assim, a maioria das pessoas é capaz de perceber que toda narrativa tem elementos fundamentais sem os quais não pode existir. (GANCHO, 1998, p. 5).

Sendo assim, acreditamos que trabalhar o romance é integrá-lo à vida cotidiana do estudante. No caso de *A marca de uma lágrima*, a já aludida possibilidade de identificação do aluno com a protagonista, associada aos elementos do conflito narrativo que propiciam a tensão da história, pode despertar o interesse do estudante pelos elementos que desencadeiam a narrativa, visto que esses elementos são facilmente detectados por estes, pelo fato de que, segundo Sparano (2012, p. 50), “Todos os falantes de uma língua conseguem narrar e compreender histórias, acontecimentos, experiências pessoais, todos possuem uma competência narrativa”.

A seguir, passaremos a descrever as atividades propostas.

## 4.3 Descrição das atividades

A sequência de atividades foi planejada para ser desenvolvida em um bimestre, perfazendo um total de 20 horas-aula.

O primeiro encontro tem como objetivo motivar os alunos para uma leitura sistematizada do romance. No primeiro momento, o professor terá uma conversa para apresentação do projeto. Nesse momento, fará uma descrição do trabalho, dos motivos pelos quais pretende desenvolvê-lo e dos objetivos a serem alcançados. Aproveitará o ensejo para motivá-los a ler o romance e participar das atividades a serem realizadas.

Depois dessa conversa, o professor apresentará, por meio de slides, algumas imagens de pessoas lendo, conforme mostra a figura 01.

**Figura 1 – Imagens de pessoas lendo**



Fonte: Imagens disponíveis na internet.

A seguir, iniciará uma conversa sobre leitura. O professor perguntará aos alunos os motivos pelos quais eles leem. Espera-se, nesse momento, que os alunos falem sobre suas experiências e sobre a experiência de outras pessoas com leituras: leitura de revistas, jornais, livros didáticos, romances, revistas em quadrinhos etc. É interessante que o professor também fale de suas experiências, para motivar os alunos a também falar das experiências deles.

Depois desse momento, o professor apresentará, também por meio de slides, os objetivos da leitura propostos por Solé (2012), conforme mostra o quadro

01. Espera-se que, após a exibição dos slides, fique claro para os alunos que as pessoas leem por vários motivos e que na sociedade letrada na qual estamos inseridos, independentemente de se frequentar uma escola a leitura faz parte do cotidiano de todos.

### Quadro 1 – Objetivos da leitura

Objetivos	Descrição
1. LER PARA OBTER UMA INFORMAÇÃO	É a leitura que realizamos, quando pretendemos localizar algum dado que nos interessa. Exemplo: pelo telefone de uma lanchonete para pedir comida.
2. LER PARA SEGUIR INSTRUÇÕES.	Nesse tipo de tarefa, a leitura é um meio que deve nos permitir fazer algo concreto. Exemplo: ler a instrução de um jogo.
3. LER PARA OBTER UMA INFORMAÇÃO DE CARÁTER GERAL	Esta é a leitura que fazemos quando queremos saber de que trata um texto, saber o que acontece, ver se interessa continuar lendo.
4. LER PARA APRENDER	Quando a finalidade da leitura consiste de forma explícita em ampliar os conhecimentos de que dispomos a partir da leitura de um determinado texto. Exemplo: Ler um texto indicado pelo professor para fazer um exame, uma prova.
5. LER PARA REVISAR UM ESCRITO PRÓPRIO	Este tipo de leitura é próprio de determinados grupos, aqueles que utilizam a escrita como instrumento de trabalho. Quando lê o que escreveu, o autor revisa o escrito. Exemplo: escritores, jornalistas etc.
6. LER POR PRAZER	Pouco podemos dizer sobre este objetivo, pois o prazer é algo absolutamente pessoal, e cada um sabe como o obtém. Exemplo: ler um romance, uma crônica, uma revista em quadrinho ou até mesmo um jornal.
7. LER PARA COMUNICAR UM TEXTO A UM AUDITÓRIO	Este tipo de leitura é próprio de grupos de atividade restritos. Exemplos: Padres e pastores lendo sermão, oradores em conferências, etc.
8. LER PARA PRATICAR LEITURA EM VOZ ALTA	É usado quase com exclusividade nas atividades de ensino de leitura com o objetivo de ensinar a ler com clareza, rapidez, fluência e correção, respeitando as normas de pontuação e entonação requeridas. Exemplo: sala de aula de línguas.
9. LER PARA VERIFICAR O QUE APRENDEU	Quando se lê para se ter a compreensão total ou parcial do texto. Exemplo: uso escolar da leitura, quando se quer obter respostas sobre determinado assunto.

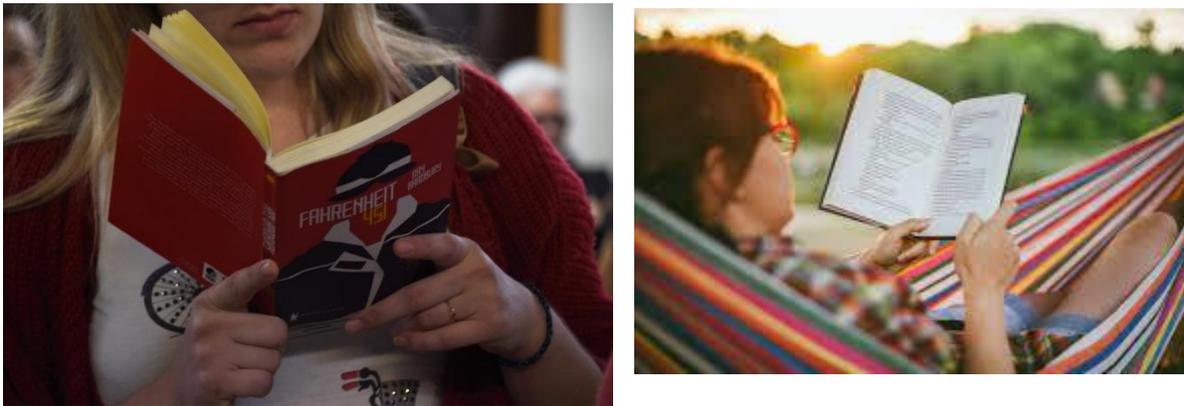
Fonte: Elaborado pela autora.

Ao final da apresentação dos objetivos da leitura, iniciaremos uma conversa com os alunos, levando em consideração as imagens vistas, mas também enfatizando o objetivo 6: LER POR PRAZER. O professor deve enfatizar para os

alunos que, em relação a esse objetivo, antes de mais nada a leitura é uma fonte de prazer estético, e cada leitor insere na leitura as suas motivações, interesses e desejos.

No segundo encontro, o professor retomará a aula anterior, exibindo alguns slides, agora com imagens de pessoas lendo apenas romances, tendo como objetivo aproximar o aluno do texto que será lido.

**Figura 2 – Pessoas lendo romances**



Fonte: Imagens disponíveis na internet.

Nesse momento, o professor direcionará a aula para a questão dos romances e das narrativas em si, tomando como ponto de partida as perguntas:

- 1) O que são histórias?
- 2) Quem as conta?
- 3) Para que as conta?

Espera-se que os alunos relatem que as pessoas, de um modo geral, contam histórias, reproduzem as novelas a que assistem, relatam fatos que acontecem com elas no dia a dia, e opinam sobre eles.

Nesse momento, o professor também deverá se incluir na atividade e relatar experiências dele com leituras, relacionando-as com sua própria vida e explicando aos alunos a importância dela para seu crescimento pessoal e intelectual.

Espera-se que as duas primeiras atividades sirvam de ponto de partida para que os alunos interajam com o professor e facilitem a abordagem do texto narrativo em si. Depois dessa exposição, cabe ao professor estimular os alunos para lerem o texto. Essa etapa é denominada por Cosson (2019) de motivação, primeiro

passo da sequência básica do letramento literário, cuja função é preparar o aluno pra entrar no texto.

Depois dessa exposição, o professor direcionará a conversa para um âmbito mais restrito. Falará sobre a faixa etária dos alunos e sobre os sentimentos e sensações que afloram nesse momento da vida deles.

Logo a seguir, o professor relatará alguma experiência pessoal, a fim de intensificar a ideia do caráter universal dos problemas existenciais próprios da adolescência, para que o aluno perceba a generalidade de suas vivências pessoais. Abordará, então, um fato próprio da infância relacionando-o com os amores e os sonhos dessa fase da vida. A seguir, utilizará a canção *João e Maria*, de Chico Buarque, para ilustrar a situação exposta e também para aproximar os alunos dos elementos que compõem a narrativa. Para isso, utilizará a técnica de predição. A predição será feita a partir do título, tomando como base as seguintes perguntas:

- 1) Você conhece algum texto com esse título? *(É possível que os alunos façam alusão ao conto João e Maria, já que esse texto é bastante conhecido pelos estudantes. A possibilidade de eles fazerem referência à canção de Chico Buarque é bem remota.)*
- 2) Sobre o que esse texto poderia falar, se seu título remete a duas pessoas? *(Também é possível que agora algum aluno faça referência à narrativa do conto João e Maria. O professor comentará a fala dos alunos e depois propiciará aos alunos a audição do texto.)*

Após escutarem a canção, o professor organizará um pequeno debate, para que os alunos falem sobre o conteúdo do texto e a relação dele com o que foi expresso anteriormente.

No terceiro encontro, o professor entregará a cópia da canção estudada na aula anterior para os alunos. Falará, então, sobre o texto narrativo e os elementos que o compõem. Direcionará a aula para que estes percebam que o texto estudado se trata de uma narrativa. Ao término da leitura dos alunos, o professor sugerirá que estes respondam as questões que seguem o texto, cujo objetivo é identificar os elementos da narrativa. (Figura 4)

**Figura 3 - Texto João e Maria**

João e Maria  
Chico Buarque

Agora eu era o herói  
E o meu cavalo só falava inglês  
A noiva do cowboy era você além das outras três  
Eu enfrentava os batalhões, os alemães e seus canhões  
Guardava o meu bodoque e ensaiava o rock para as matinês  
Agora eu era o rei  
Era o bedel e era também juiz  
E pela minha lei a gente era obrigada a ser feliz  
E você era a princesa que eu fiz coroar  
E era tão linda de se admirar  
Que andava nua pelo meu país  
Não, não fuja não  
Finja que agora eu era o seu brinquedo  
Eu era o seu pião, o seu bicho preferido  
Vem, me dê a mão, a gente agora já não tinha medo  
No tempo da maldade acho que a gente nem tinha nascido  
Agora era fatal que o faz-de-conta terminasse assim  
Pra lá deste quintal era uma noite que não tem mais fim  
Pois você sumiu no mundo sem me avisar  
E agora eu era um louco a perguntar  
O quê que a vida vai fazer de mim.

Fonte: Elaborado pela autora.

**Figura 4 – Atividade escrita**

Objetivo: Identificar os elementos da narrativa.
Escola: _____
Aluno (a) _____
Série: _____ Turma: _____ Data: _____
<p>01. Depois de ler o texto, responda as questões a seguir.</p> <p>a) Levando em consideração o que você estudou sobre narrativas, é correto concluir que a canção apresenta um fato. Como você justifica essa afirmação?</p> <p>b) O fato que você identificou na questão anterior foi narrado por alguém. É possível identificar essa pessoa?</p> <p>02. Releia o texto e responda.</p> <p>a) Que relação há entre o título do texto e a as pessoas que participam das ações?</p> <p>b) Você poderia identificar alguma característica dessas pessoas?</p> <p>03. Todo fato acontece em determinado tempo e espaço. É possível determinar o lugar e o tempo de ocorrência desse fato?</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4.3.1 Apresentação do autor

Depois da motivação, o professor iniciará o quarto encontro, no qual apresentará a obra e o autor à turma. Mostrará o livro aos alunos, para que estes o manuseiem, folheiem-no, tenham o contato com o livro que vai ser trabalhado. Esse contato é muito importante, pois faz com que aqueles se familiarizem com o livro. A seguir, o professor apresentará em slides o autor do livro, através de imagens e de sua biografia. Antes da apresentação dos slides, o professor fará uma enquete sobre o autor, mediante as perguntas: Você conhece algum escritor que escreve para adolescentes? Já leu alguma obra dele? Qual? Você já ouviu falar desse escritor? Já leu alguma obra dele? Em seguida o professor apresentará os slides.

**Figura 5 – Imagem de Pedro Bandeira**



Fonte: Foto de Rubens Romero.

### Figura 6 - Biografia de Pedro Bandeira

Pedro Bandeira de Luna Filho nasceu no dia 9 de março de 1942 na cidade de Santos, no Estado de São Paulo, onde se dedicou ao teatro amador. Em 1961, ele se mudou para São Paulo para cursar Publicidade na Universidade de São Paulo. Morando então na capital, teve três filhos: Rodrigo, Marcelo e Maurício. E seis netos: Melissa, Beatriz, Júlia, Érico, Michelle e Pedro. Atualmente, o escritor mora no Brasil

Além de ser professor, trabalhou em teatro profissional até 1967 como ator, diretor, cenógrafo e com teatro de bonecos. Mas, desde 1962, Pedro já trabalhava também na área de jornalismo e publicidade, começando no jornal *Última Hora*, sucursal de São Paulo, e mais tarde na Editora Abril, onde escreveu para diversas revistas e fascículos. Como *freelancer*, desde 1972 passou a escrever pequenas histórias para revistas de banca desta e de outras editoras.

Seu primeiro livro foi *O dinossauro que fazia au-au*, voltado para as crianças, que fez um grande sucesso. Mas foi com *A Droga da Obediência*, voltado para adolescentes (que ele considera seu público alvo) que ele se consagrou, tendo já este título vendido 1,6 milhão de exemplares até 2012. Além deste, *O Fantástico Mistério de Feiurinha*, que ganhou o Prêmio Jabuti de 1986, logo se tornou um clássico.

A partir de 1983, Pedro Bandeira dedicou-se inteiramente à literatura. Pedro chegou a vender mais de um milhão de livros em um único ano (1996) - em toda a carreira, são mais de 23 milhões de exemplares vendidos até 2012. É considerado o autor de literatura juvenil com o maior número de obras vendidas.

Fonte: elaborado pela autora.

**Figura 7 – Obras do autor**

A droga da obediência  
A droga da amizade  
A droga do amor  
Droga de americana!  
Pântano se sangue  
Anjo da morte  
Histórias apaixonada  
Amor impossível, possível amor  
Como conquistar essa garota  
Mariana menina e mulher  
A marca de uma lágrima  
Aqueles olhos verdes  
O grande desafio  
Alice no país da mentira  
Descanse em paz, meu amor...  
Gente de estimação  
Pânico na escola  
Agora estou sozinha...  
Ciúme – a hora da verdade  
O medo e a ternura  
O beijo negado  
Garrote, menino coragem.

Fonte: Elaborado pela autora.

No encontro seguinte, haverá a motivação para ler o romance *A marca de uma lágrima*.

**4.4 A prática de leitura**

Neste segmento, o professor apresentará os procedimentos relativos às fases da leitura do romance. É o momento em que os alunos entrarão em contato

direto com a narrativa. O trabalho, conforme falamos anteriormente, será introduzido por blocos, cada um com objetivos específicos.

#### 4.4.1 Bloco 01: Motivação para a leitura do romance

O quinto encontro tem como objetivo apresentar a obra. O professor iniciará a aula utilizando o livro e fazendo a seguinte pergunta: pelo título, o que podemos prever sobre essa história? *(Em função do conteúdo da canção estudada anteriormente, João e Maria, e também influenciados pela palavra que compõe o título, lágrima, os alunos poderão responder que a narrativa remete a dor, a sofrimento.)*

Depois dessa pergunta, o professor esperará que os alunos respondam e comentem as respostas dos demais e depois pedirá para que os alunos leiam o conteúdo da orelha do livro, que o professor mostrará em slide.

**Figura 8 – Orelha do livro**

Esta é a história de uma adolescente especial. É a história de Isabel. Ela é tão especial como são únicos em sua individualidade os jovens deste planeta. Cada um deles é único e especial, como você.
Como você, Isabel está na idade de preparar-se para a vida adulta, mesmo que não perceba. E esta preparação é dolorosa, às vezes até desesperadora!
O desafio é construir uma autoestima forte e acreditar em si mesmo, mas, para isso, é preciso conhecer-se, para que se possa enfrentar com força o futuro que virá.
É a idade em que os hormônios explodem e exigem que tudo mude, principalmente a visão do outro... É a idade das paixões secretas, totais, avassaladoras...
Que fazem chorar...

Fonte: Elaborado pela autora.

Novamente, o professor pedirá que os alunos levantem hipóteses sobre enredo do romance, agora com base no conteúdo da orelha do livro. Logo a seguir,

comentará as respostas e verifica se as hipóteses dos alunos foram confirmadas. A seguir, fará uma pequena fala a respeito do conteúdo da orelha, comparando esse conteúdo com a vida dos estudantes, e, se possível, contando algo que aconteceu com ele na sua adolescência, estimulando os alunos a falarem sobre suas vivências sentimentais. (*Espera-se que esse seja um momento de interação entre a turma e o professor e, conseqüentemente, o envolvimento dos alunos com a leitura do livro*).

Depois desse momento, o professor conversará com a turma sobre a maneira como o livro irá ser lido, se em casa ou na escola. Sugerimos, dada à condição precária dos ambientes propícios para a leitura na escola, que o livro seja lido em casa, entretanto nada impede que a leitura seja feita na escola, desde que haja ambiente propício, conforme sugere Cosson (2019):

Na questão da leitura, que convém ser feita prioritariamente extraclasse, o professor e os alunos buscarão acertar em conjunto os prazos de finalização da leitura. Em algumas turmas, esse acerto pode requerer uma negociação delicada. Em outras turmas, será conveniente observar a disponibilidade de tempo dos alunos para essa atividade, entre outras tarefas escolares. Independentemente do tipo de acerto feito e das condições, o tempo de leitura precisa ter um limite claro. (COSSON, 2019, p. 81).

Concluída essa parte, o professor combinará com os alunos os capítulos que estes deverão ler, com o objetivo de se iniciar o próximo bloco, que abordará o início do estudo dos elementos da narrativa. (Deverá ser lido o Capítulo I – “Paixão que nasce”).

#### 4.4.2 Bloco 02: Estudo dos elementos da narrativa

O dia do retorno para que o professor verifique o andamento da leitura será feito com uma atividade para identificar a situação inicial e a complicação do texto e tem como objetivo identificar os personagens principais, bem como as ações que determinam o conflito.

Somente para efeito de quebrar a tensão do início da aula, já que os alunos têm em mente que haverá uma cobrança por parte do professor sobre a leitura do livro, o professor começará a aula convidando os alunos para ouvir a canção *Dia branco*, de Geraldo Azevedo. Fará uma pequena fala sobre o romantismo presente nela, o compromisso do eu lírico com o convite à pessoa

amada e ao mesmo tempo o descompromisso, pelo fato de sua promessa estar ligada ao acaso. Na explicação, o professor fará uma ponte entre o amor que acontece por acaso entre as pessoas e o compromisso que deve haver entre os amantes. O professor deve incentivar os alunos a participarem da aula.

Em seguida, convidará os alunos para demonstrarem se realmente leram o livro. Avisará que escreverá algumas letras na lousa e que, no meio delas, constará a inicial dos nomes dos personagens principais. Depois, o professor convidará os alunos para escreverem na lousa o nome dos personagens.

**Figura 9 – Letras embaralhadas**

M	Z	W	A	L	E	P	F	B		
	P	S	C	B	S	A	J	I	O	F
	Q	I	X	T	M	B	L	R	E	

Fonte: Elaborado pela autora.

*(Espera-se que os alunos digam ou escrevam o nome dos personagens principais: Isabel, Rosana, Cristiano e Fernando).*

No momento seguinte, o professor solicitará que os alunos, em grupos, criem acrósticos com os nomes dos personagens principais, indicando algumas de suas características.

**Figura 10 – Acróstico com nomes dos personagens**

Inteligente	F	R	C
S	E	O	R
A	R	S	I
B	N	A	S
E	A	N	T
L	N	A	I
	D		A
	O		N
			O

Fonte: Elaborado pela autora.

Depois da identificação dos personagens, o professor convidará os alunos para responder um trabalho, com o intuito de averiguar as ações que determinam o conflito narrativo. O professor entregará uma folha contendo os quesitos necessários para fazer essa averiguação. Nesse momento, o professor conversará com os alunos, com o objetivo de fazê-los refletir sobre os acontecimentos que desencadeiam a narrativa, fazendo-os ver que, sem eles, a narrativa não seria possível.

**Figura 11 – Atividade escrita**

Objetivo: identificar as ações que desencadeiam a narrativa.
Escola: _____
Aluno _____
(a) _____
Série: _____ Turma: _____ Data _____
<p><b>SITUAÇÃO INICIAL</b> (Ações que desencadeiam a narrativa)</p>
<p>1. Quem era o inimigo e confidente de Isabel e o que ele fala fazendo com que Isabel se sinta a pior das adolescentes? <i>Espera-se que os alunos percebam que: “Isabel encontra-se com seu confidente, o espelho, que a chama de feia e gorda”.</i></p> <p>2. Que consequências poderiam causar na autoestima de uma adolescente, se uma pessoa fizesse afirmações dessa natureza para ela? <i>(Espera-se que os alunos sugiram que a menina ficará mais deprimida) Em sua opinião, por que uma pessoa teceria tais críticas a uma outra pessoa, mesmo sabendo da fragilidade psicológica desta? (Espera-se que os alunos tenham críticas ao comportamento de quem formulou tais comentários).</i></p> <p>3. Qual a reação da menina diante da constatação de seu confidente? <i>(Espera-se que os alunos digam que: “Ela chora e se acha realmente feia e gorda”).</i></p> <p>4. Que valores sociais determinam os sentimentos negativos da menina? <i>(Espera-se que os alunos expressem o padrão de beleza feminina estereotipado pela sociedade).</i></p> <p>5. Como você reagiria se alguém lhe dirigisse críticas semelhantes? <i>(Espera-se que os alunos se posicionem criticando os padrões impostos pela sociedade).</i></p> <p>6. Depois dessa “conversa” com seu confidente, que ações acontecem que desencadeiam a narrativa? <i>Espera-se que os alunos respondam que: “Sua mãe a chama e diz que ela deverá ir à casa de sua tia, por ocasião da festa de aniversário do primo Cristiano.”; “Isabel se recusa a ir à festa”; “diante da insistência da mãe, Isabel se vê sem saída.</i></p> <p>7. Isabel se vê sem saída. Ela deve realmente ir à festa de aniversário do primo. Que atitude Isabel toma diante da insistência e determinação da mãe? <i>(Espera-se que os alunos respondam que: Isabel chama sua amiga Rosana; as duas vão à festa e Isabel conhece Cristiano).</i></p> <p>8. Em sua opinião, por que a mãe de Isabel insistia tanto para que a filha fosse à festa?</p> <p>9. <i>(Espera-se que os alunos respondam que a mãe de Isabel era autoritária, desequilibrada e não pensava no bem-estar da filha).</i></p> <p>10. Como você avaliaria o comportamento da mãe de Isabel? <i>(Espera-se que os alunos tenham críticas ao comportamento da mãe).</i></p>

Nesse momento, o professor conversará com os alunos sobre os acontecimentos que desencadearam a narrativa. Nessa conversa deverá instigar os alunos a reconhecer que sem esses acontecimentos a narrativa não seria possível. Depois dessa conversa, o professor estabelecerá que os alunos devem continuar a leitura e que, na próxima aula, eles irão falar sobre as ações que estabelecem o conflito e as implicações que estas ações acarretam. (Os alunos deverão ler o capítulo II).

#### 4.4.3 Bloco 03: Identificação e estudo do conflito da narrativa

Este bloco tem como objetivo identificar as ações que desencadeiam o conflito da narrativa e identificar as implicações acarretadas por estas ações. Para que haja engajamento dos alunos e se fuja da monotonia, essa parte da identificação das ações será feita de forma diferenciada. O professor usará outros recursos, para que os alunos expressem seus conhecimentos.

Utilizará a confecção de um paginário. O professor levará para a sala de aula folhas de papel ofício, revistas coloridas, colas, canetinhas, lápis de cor, papel madeira, tesouras e outros materiais que sirvam para recortes e colagem. Em seguida, fará perguntas, direcionando os alunos a pensar sobre as ações que desencadeiam o conflito da narrativa. Os alunos responderão a esses questionamentos através de desenhos, frases curtas retiradas do livro, e figuras retiradas das revistas.

Em seguida, com o auxílio do professor, montarão um ou mais de um paginário, que deverá ser exposto fora da sala. A exposição deste material poderá servir de motivação para que outros alunos da escola se interessem pela leitura do romance. O professor dará as orientações sobre o trabalho e explicitará que o paginário deverá ser construído respondendo aos seguintes questionamentos.

### Figura 12 - Atividade lúdica: confecção de um paginário

Objetivo: identificar as ações que desencadeiam o conflito e as implicações dessas ações.

1. Depois da festa, tanto Isabel quanto Rosana, julgam amar Cristiano. O garoto tornou-se amigo de Isabel, ignorando os sentimentos da menina e demonstrando corresponder os sentimentos de Rosana. Que pedido, então, Rosana faz a Isabel com o objetivo de ajudá-la com o romance dela com o primo da amiga?

*(Espera-se que os alunos percebam que Rosana contou para a amiga que estava amando Cristiano, entretanto não sabia como expressar esse amor.) Os alunos poderão desenhar beijos, recortar figuras de meninos e meninas de mãos dadas, corações, etc.*

2. Em sua opinião, por que Cristiano se interessou por Rosana e não por Isabel?

*(Pode ser que os alunos atribuam o fato de Cristiano e Isabel serem primos como um impeditivo pra o envolvimento de ambos)*

3. O que Isabel passa a fazer para ajudar a amiga?

*(Espera-se que os alunos respondam que Isabel passa a escrever cartas para Rosana entregar a Cristiano como se as cartas fossem escritas por esta).*

4. Isabel escreve cartas para ajudar a amiga no namoro com o primo. Essa atitude a deixa extremamente deprimida. O que você acha da atitude de Isabel ao renunciar o próprio sentimento para ajudar à amiga?

*(Espera-se que os alunos façam comentários críticos elogiando ou condenando a atitude de Isabel).*

5. Isabel dá-se conta de que está amando Cristiano, mas, em função de sua sensibilidade e pelo apreço que tem pela amiga, jamais contaria isso a ela. Que atitude Isabel toma diante da situação e que a faz ser testemunha do roubo de um veneno?

*(Espera-se que os alunos percebam que esse é o momento em que Isabel se esconde para chorar, por isso não se mistura aos alunos na entrada da escola e termina sendo testemunha do roubo de um veneno).*

6. Em sua opinião, por que o autor escolheu o laboratório como esconderijo para Isabel esconder sua angústia das pessoas?

*(Espera-se que os alunos percebam que a menina presencia o roubo do veneno que mata a diretora).*

7. Ao longo da narrativa, Fernando se faz presente em todos os momentos conflituosos da vida da protagonista, deixando Isabel muitas vezes irritada. A que se deve o fato da onipresença de Fernando?

*(Espera-se que os alunos percebam que Fernando nutre uma grande estima pela menina).*

8. No auge da depressão, Isabel cabula a aula de química orgânica e encontra Fernando. O menino tenta beijar Isabel, e nesse momento ela descobre uma correntinha no pescoço do rapaz. O beijo não é consumado. A que se deve esse fato?

*(Espera-se que os meninos respondam que a chegada de Brucutu interrompeu a ação).*

9. Brucutu arrasta os garotos até a diretoria, mas a sala esta está trancada. A professora Olga está batendo na porta, entretanto dona Albertina, a diretora não abre a porta, mas esta é aberta por Brucutu. Que fato choca a todos?

*(Espera-se que os alunos respondam que todos se assustam ao ver o cadáver da diretora no chão).*

10. Como você avalia o fato de uma pessoa tão grosseira como Brucutu trabalhar em uma escola?

*(Espera-se que os alunos apontem a contradição entre os valores que a escola dissemina e o comportamento grotesco do bedel).*

Depois destes questionamentos feitos pelo professor e da confecção do paginário, o professor orientará os alunos para a leitura do último capítulo, cujo objetivo é identificar as ações que levam a narrativa para o clímax e para o desfecho.

#### 4.4.4 Bloco 04: Identificação e estudo do clímax e do desfecho da narrativa

Esse bloco tem como objetivo identificar as ações que levam o texto para o clímax, bem como as que levam a narrativa para o desfecho.

Neste momento, o professor fará uma breve recapitulação dos trabalhos anteriores, com a finalidade de integrar as partes do trabalho. Com o objetivo de identificar as ações que levam o texto para o clímax e para o desfecho, o professor organizará uma roda de conversa que será embasada em torno de perguntas previamente elaboradas.

### Figura 13 – Atividade escrita: questionário

1. Apaixonada e movida pela fidelidade à amiga, Isabel desespera-se e procura conforto pedindo apoio à mãe, na esperança de receber o apoio da genitora. Qual a reação da mãe? O que esse fato acarreta? E o que vocês acham da atitude da mãe?  
*(Espera-se que os alunos respondam que a mãe, absorvida por seus problemas, não dá importância ao sofrimento da filha, fazendo com que ela fique mais desnorteada. Sem apoio, ela busca conselhos do pai e também opinem sobre o comportamento da mãe).*
2. Ao procurar o pai, Isabel não encontra o apoio esperado. Qual a reação do pai e o que vocês acham do comportamento dele em relação ao problema da filha?  
*(Espera-se que os alunos falem que o pai não a ouviu e que apenas deu dinheiro a ela e que opinem criticamente sobre a atitude do pai).*
3. Ao chegar em casa, Isabel entende que está sozinha. Sem amor, sem apoio do pai e da mãe. Qual a atitude de Isabel e qual o resultado dessa ação? Na opinião de vocês, que consequências possíveis essa atitude poderia acarretar para a protagonista?  
*(Espera-se que os alunos citem a possibilidade de overdose medicamentosa e o possível óbito da garota).*
4. Em transe e sob o efeito dos remédios, Isabel lembra fatos e chega à conclusão que a diretora Albertina foi assassinada. Comentem esse fato e a importância dele para o clímax.  
*(Respostas pessoais)*
5. Na opinião de vocês, com que objetivo Virgínia levou a polícia para a casa de Isabel, sendo ela a assassina?  
*(Espera-se que os alunos respondam que Virgínia tencionava que a desconfiança não recaísse sobre ela)*
6. Que fato fez Isabel descobrir que no aniversário de Cristiano foi Fernando que a beijou?  
*(Espera-se que os alunos respondam que foi por causa da correntinha que Fernando usava no dia)*
7. Vocês acham que o desfecho foi coerente com os fatos narrados?  
*(Respostas pessoais)*
8. Cometem o romantismo presente na narrativa.  
*(Respostas pessoais)*

Fonte:Elaborado pela autora.

Depois do debate sobre a obra, o professor avisará que na próxima aula será trabalhado o impacto que a obra causou em suas vidas.

#### 4.4.5 Bloco 05: Discussão coletiva sobre a narrativa e os efeitos da obra na vida dos leitores/alunos

O último bloco tem como objetivo identificar o impacto da obra na vida dos estudantes e perceber a identificação dos alunos com os personagens e dramas presentes no enredo.

Para essa etapa, o professor realizará uma oficina adaptada de uma oficina sugerida por Cosson (2019), que se intitula “Em busca da solução”. Nela, o

professor apresenta um problema para que o aluno apresente uma solução. A atividade será desenvolvida em grupos de três integrantes, uma vez que permite que os alunos troquem impressões e discutam as possibilidades de solução. Os alunos trocam ideias para resolver os problemas que serão retirados da narrativa lida, entretanto são problemas reais que podem ocorrer com qualquer um deles. Os estudantes terão que apresentar uma solução coerente. Em seguida, a atividade será apresentada para a turma.

### Figura 14 - Atividade escrita e oral

Objetivo: perceber a identificação dos alunos com os personagens e dramas presentes no texto.
Escola: _____
Aluno (a) _____
Série: _____ Turma: _____ Data _____
<p>1. Isabel é uma menina bonita, inteligente, sensível e estudiosa, no entanto sua autoestima baixa faz com que ela se ache feia e se isole do mundo. Ela tem como confidente o espelho, que é a representação de sua própria consciência. Alguma vez você já se sentiu assim? Imagine-se na situação de Isabel. Qual seria a solução pra resolver o problema dela?</p> <p><i>Solução possível: deve-se realizar uma busca pessoal para elevação da autoestima.</i></p> <p>2. O texto apresenta um problema comum na vida de muitos adolescentes, a questão da separação dos pais. Como você acha que ficam os filhos, quando os pais se separam?</p> <p><i>Solução possível: buscar a aceitação e tentar adequar-se à nova realidade.</i></p> <p>3. A mãe de Isabel é separada do marido, o pai da garota. Ela apresenta problemas visíveis ocasionados pela separação. Muitos desses problemas são descarregados na menina. Você concorda com essa situação? Que providências a mãe de Isabel poderia tomar para que isso não ocorresse?</p> <p><i>Solução possível: busca de tratamento psicológico e tentar buscar um novo companheiro.</i></p> <p>4. Isabel e Rosana vão à festa do primo de Isabel. Bebem e Isabel se embriaga a ponto de não lembrar o que aconteceu. Vários problemas poderiam ter sido ocasionados em decorrência desse ato. Que solução você daria para que isso não ocorra com os jovens?</p> <p><i>Solução possível: os pais devem conversar com seus filhos a fim de conscientizá-los sobre o uso de drogas, inclusive sobre as lícitas, como é o caso do álcool e do cigarro.</i></p> <p>5. Desesperada com a situação de abandono, Isabel procura o pai, que apenas lhe oferece dinheiro. O que os pais separados devem fazer para cuidar bem dos filhos?</p> <p><i>Solução possível: os pais devem manter o compromisso de dar assistência financeira e emocional aos filhos, mesmo estando separados.</i></p> <p>6. A fase da adolescência é uma fase de transformação, tanto física quanto psicológica. É muito comum que adolescentes se sintam perdidos pelo fato de se sentirem estranhos ou muito diferentes dos demais (obesos, feios, desengonçados, depressivos, etc.). Que solução você daria para esse caso?</p> <p><i>Solução possível: buscar ajuda em pessoas confiáveis e sensíveis a esses problemas.</i></p> <p>7. Isabel apaixonou-se pela beleza física de Cristiano em detrimento da beleza interior de Fernando. Há soluções para se evitar esses casos?</p> <p><i>Solução possível: priorizar conhecer a essência das pessoas.</i></p> <p>8. Brucutu, o bedel, acabou sendo cúmplice crimes para suprir suas necessidades com o resultado desses crimes. No mundo de hoje sempre nos deparamos com situações dessa natureza. O que poderia ser feito para evitar que pessoas precisassem cometer crimes para suprir suas necessidades?</p> <p><i>Solução possível: conscientizar as pessoas de que o crime, na maioria das vezes, leva à cadeia, como também investir na educação para que as pessoas se qualifiquem e consigam bons empregos, para suprir suas necessidades.</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a conclusão de todas as do projeto, sugerimos que o professor realize uma reflexão pessoal a cerca do projeto, do nível de satisfação, da

participação dos alunos e da eficácia do trabalho. É importante também que o professor observe se os alunos participantes do projeto passaram a desenvolver o hábito de leitura e se houve engajamento em atividades relacionadas ao tema. Sugerimos ainda que o professor compare o desempenho dos alunos que realizaram o projeto com eventuais turmas que não participaram efetivamente do trabalho.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para muitos professores, o trabalho sistematizado com leitura de textos ficcionais ainda é uma grande barreira, visto que grande parte dos docentes ainda permanece alheia às teorias que circulam no meio acadêmico acerca do tema. O resultado disso é a angústia que assola a vida de muitos destes profissionais diante da constatação de que os alunos não sabem ler.

Para muitos estudantes, a escola é a única fonte de contato com o texto ficcional escrito. Muitos desses textos são fragmentos de obras trazidas nos livros didáticos de Português. Raramente a obra ficcional é trabalhada na íntegra e, quando isso ocorre, é por iniciativa isolada de alguns professores. Muitos desses trabalhos com textos na sua integralidade se resumem a trilhar as fichas de leitura que acompanham a obra.

Alcançar uma mudança exigida para melhorar o trabalho efetivo na escola com leitura de textos ficcionais e refletir sobre o ensino de leitura no 9º ano de uma escola de ensino fundamental de Fortaleza-CE foram os objetivos principais desta pesquisa. Para tanto, fez-se uma reflexão acerca do ensino de língua portuguesa, concepções de ensino, objetivos e avaliação de leitura, e foi proposto, a partir dessa reflexão, um trabalho significativo com textos narrativos ficcionais, a fim de superar as dificuldades enfrentadas pelos professores nessa empreitada e também contribuir de maneira sistemática para o aprimoramento da capacidade leitora dos estudantes, despertar o gosto pela leitura e colaborar para o desenvolvimento do senso crítico do alunado.

Para refletir sobre o ensino de língua portuguesa, concepção de ensino, objetivo e avaliação de leitura utilizou-se o aporte teórico de Antunes (2003), Solé (1998), Ferrarezi Jr. & Carvalho (20017), Allende & Condemarín (1987), Oliveira (2010), Adam (2019), Wachowicz (2012), entre outros, objetivando refletir e buscar soluções para uma prática de um ensino eficiente de leitura no âmbito escolar. Devidamente fundamentada, a pesquisa sugere um novo olhar para a prática pedagógica de ensino de leitura, objetivando trabalhar o texto ficcional na sua integralidade.

A prática literária aqui sugerida é baseada no letramento literário proposta por Cosson (2019) e objetiva aproximar o alunado com o texto ficcional buscando aproximar o texto da realidade em que o aluno está inserido. A proposta gira em

torno da leitura do romance infanto-juvenil *A marca de uma lágrima*, que extrai da realidade dos alunos a descoberta dos problemas existenciais vividos pela maioria dos adolescentes.

No romance, a vivência das personagens se assemelha à realidade de muitos jovens adolescentes que frequentam a escola pública nessa faixa etária. Essa proximidade e as soluções apresentadas no decorrer da narrativa, ainda que não sejam modelo de solução para muitos, servem de base para reflexão, para um olhar mais consciente e crítico sobre os acontecimentos de seu cotidiano.

Acredita-se que este trabalho contribuirá de forma efetiva para o aprimoramento da compreensão leitora e crítica dos alunos, entretanto tem-se consciência de que muito ainda há que ser feito pra sanar os problemas existentes nas redes públicas de ensino de Fortaleza.

A pesquisadora recorda que, ao ingressar no ensino público municipal de Fortaleza, em 2003, teve a oportunidade de lecionar a disciplina de literatura, que isso a deixava muito feliz, pois suas aulas eram conhecidas como “Os projetos de leitura da professora Letícia” e esses “projetos” eram as aulas de leitura que se tornaram referência na escola. Nessas aulas havia leitura de poemas, de contos e de textos, cujos conteúdos ora faziam parte do cotidiano dos alunos, ora simplesmente os faziam sonhar com mundos talvez jamais vividos por estes... É assim que ela pensa aulas de leitura...

A literatura e os livros sempre foram seus “companheiros inseparáveis”, desde a tenra idade e ela jamais cansará de lutar para que estes façam parte da vida de seus alunos.

Já dizia Antônio Cândido: “A literatura é um ato humanizador.”

## REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **Textos**: tipos e protótipos. São Paulo: Contexto, 2019.
- ALBUQUERQUE, Valter Araújo. **Formação leitora e gêneros literários em livros de EJA**: metodologia, análise e intervenção. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2015.
- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **Leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. São Paulo: Artes Médicas, 1987.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em 16 fev 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 16 fev 2022.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2019.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020.
- DIOGO, Sarah Maria Forte. Práticas de leitura do texto literário e Dimensões Interdisciplinares. **São Cristóvão**, Sergipe, v. 34, n.15, p. 227-244, jul./dez. 2020.
- FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos. **De alunos a leitores**: o ensino de leitura na educação básica. São Paulo: Parábola, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1998.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português deve saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.
- RANKE, Maria Conceição de Jesus; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Breves considerações sobre fruição literária na escola. **Entreletras, Revista do Curso de Mestrado em Ensino da UFT**, Tocantins, v.3, n. 2, p. 47-61, 2011.

RODRIGUES, Luciana Ribeiro. **Letramento literário em foco: propostas de leituras do texto poético para o ensino fundamental II**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2018.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.

SPARANO, Magalí; GEBARA, Ana Elvira Luciano; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; CARVALHO, Helba; CURY, Beth. **Gêneros Textuais construindo sentidos e planejando a escrita**. São Paulo: Terracota, 2012.

VELOSO, Danielle Maria Gomes. **Referenciação e ensino de leitura: o foco na recategorização para compreensão do ponto de vista**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2018.

WACHOWICZ, Tereza Cristina. **Análise linguística dos gêneros textuais**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

**ANEXO A – MÚSICA DE GERALDO AZEVEDO – DIA BRANCO**

Se você vier  
Pro que der e vier comigo  
Eu te prometo o sol  
Se hoje o sol sair  
Ou a chuva, se a chuva cair

Se você vier  
Até onde a gente chegar  
Numa praça, na beira do mar  
Num pedaço de qualquer lugar

Nesse dia branco  
Se branco ele for  
Esse tanto  
Esse canto de amor (oh, oh, oh)

Se você quiser e vier  
Pro que der e vier  
Comigo

Se você vier  
Pro que der e vier comigo  
Te prometo o sol  
Se hoje o sol sair  
Ou a chuva, se a chuva cair

Se você vier  
Até onde a gente chegar  
Numa praça, na beira do mar  
Num pedaço de qualquer lugar

Nesse dia branco  
Se branco ele for  
Esse tanto, esse tonto  
Esse tão grande amor  
Grande amor

Se você quiser  
E vier pro que der e vier  
Comigo

Comigo  
Comigo

Compositor: Geraldo Azevedo.

**ANEXO B – MÚSICA DE CHICO BUARQUE - JOÃO E MARIA**

Agora eu era o herói  
E o meu cavalo só falava inglês  
A noiva do cowboy era você além das outras três  
Eu enfrentava os batalhões, os alemães e seus canhões  
Guardava o meu bodoque e ensaiava o rock para as matinês

Agora eu era o rei  
Era o bedel e era também juiz  
E pela minha lei a gente era obrigada a ser feliz  
E você era a princesa que eu fiz coroar  
E era tão linda de se admirar  
Que andava nua pelo meu país

Não, não fuja não  
Finja que agora eu era o seu brinquedo  
Eu era o seu pião, o seu bicho preferido  
Vem, me dê a mão, a gente agora já não tinha medo  
No tempo da maldade acho que a gente nem tinha nascido

Agora era fatal que o faz-de-conta terminasse assim  
Pra lá deste quintal era uma noite que não tem mais fim  
Pois você sumiu no mundo sem me avisar  
E agora eu era um louco a perguntar  
O que que a vida vai fazer de mim?

Compositores: Chico Buarque e Nara Leão.