

*Leitura,  
escrita e  
literatura:*

INTERSEÇÕES E  
CONVERGÊNCIAS

Isabel Cristina Michelan de Azevedo  
Alberto Roiphe



Editora UFS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

REITOR

Angelo Roberto Antonioli

VICE-REITORA

Iara Maria Campelo Lima

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

COORDENADORA DO PROGRAMA EDITORIAL

Messiluce da Rocha Hansen

COORDENADORA GRÁFICA

Germana Gonçalves de Araújo

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Andrade Carvalho

Antônio Martins de Oliveira Junior

Ariovaldo Antônio Tadeu Lucas

Aurélia Santos Faroni

José Raimundo Galvão

Luisa Helena Albertini Pádula Trombeta

Mackely Ribeiro Borges

Maria Leônia Garcia Costa Carvalho

Messiluce da Rocha Hansen (Presidente)

Sueli Maria da Silva Pereira

Ubirajara Coelho Neto

Valter Cesar Pinheiro

PROJETO GRÁFICO, CAPA E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Jeane de Santana

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

L5331  
Leitura, escrita e literatura : interseções e convergências  
[recurso eletrônico] / Organizadores, Isabel Cristina  
Michelan de Azevedo, Alberto Roiphe. – São Cristóvão :  
Editora UFS, 2017.

243 p. : il.

ISBN 978-85-7822-571-1

1. Leitura. 2. Criatividade na escrita. 3. Literatura – Crítica  
e interpretação. I. Azevedo, Isabel Cristina Michelan de. II.  
Roiphe, Alberto.

CDU 808



Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos

CEP 49.100 - 000 - São Cristóvão - SE.

Telefone: 3194 - 6922/6923.

E-mail: [editora.ufs@gmail.com](mailto:editora.ufs@gmail.com)

Site: [www.editora.ufs.br](http://www.editora.ufs.br)

Este livro, ou parte dele, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita da Editora.

Este livro segue as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, adotado no Brasil em 2009.

*Leitura,  
escrita e  
literatura:*

INTERSEÇÕES E  
CONVERGÊNCIAS

ORGANIZADORES

Isabel Cristina Michelan de Azevedo  
Alberto Roiphe



Editora UFS

São Cristóvão | SE-2017

# Sumário

**06**– Apresentação

**10**– Processos fonológicos que passam da fala para a leitura

**26**– Provinha Brasil e aspectos cognitivos da leitura: influência dos estímulos no desempenho dos alunos

**61**– Hiperconto multimodal: um recurso em prol da atividade de leitura em voz alta

**82**– Dificuldades e possibilidades no desenvolvimento do leitor crítico no ensino fundamental

Isabel Cristina Michelan de Azevedo,  
Alberto Roiphe,

Bruno Felipe Marques Pinheiro,  
Lucas Santos Silva, Luna Costa Araújo,  
Rayane Rocha Quirino,  
Victor René Andrade Souza,  
Raquel Meister Ko. Freitag

Solange dos Santos,  
José Júnior de Santana Sá

Josival Alves de Brito

Adna Nascimento Alves Santos,  
Isabel Cristina Michelan de Azevedo

**113**–Práticas de escrita na universidade: um olhar sob a redação do ENEM e a apropriação dos gêneros acadêmicos

**133**–A leitura dos textos motivadores do ENEM: um momento privilegiado de interação com a escrita

**155**–Do cordel à oralidade no ensino de literatura

**171**–Exploração de aspectos–metacognitivos em atividades de leitura literária no ensino fundamental (anos finais)

**194**–O diário de leitura: um aliado para leituras literárias

**219**–Cânone literário e ensino de literatura: o como e o porquê de uma escolha

**236**–Os autores

Sammela Rejane de Jesus Andrade

Emilly Silva dos Santos,  
Isabel Cristina Michelan de Azevedo

Claudia Zilmar da Silva Conceição, Carlos  
Magno Gomes

Sílvia Souza Santos

Dorinaldo dos Santos Nascimento

Alberto Roiphe

# *Apresentação*

Isabel Cristina Michelan de Azevedo

Alberto Roiphe

Neste livro, apresentamos resultados de pesquisas, sugestões de práticas de leitura e escrita e reflexões de professores da Educação Básica e do Ensino Superior, vinculados ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), e o capítulo 1 é resultado do projeto de pesquisa “Ler+Sergipe: leitura para o letramento e cidadania”, financiado pelo Programa Observatório da Educação, edital 38/2010/CAPES/INEP, ambos sediados na Universidade Federal de Sergipe.

Os artigos versam sobre tópicos associados à leitura, escrita e literatura. Por vezes esses campos foram integrados em uma proposta conjunta de análise e reflexão, em outros momentos, um deles foi privilegiado em um trabalho com foco exclusivo. No conjunto, poderão ser encontrados neste volume um esforço para estabelecer interlocuções produtivas, especialmente em relação às possibilidades de aplicação dos estudos realizados ao ensino de língua portuguesa.

Na abertura dos trabalhos, localizamos o texto intitulado “Processos fonológicos que passam da fala para a leitura”, os autores Bruno Felipe Marques Pinheiro, Lucas Santos Silva, Luna Costa Araújo, Rayane Rocha Quirino, Victor René Andrade Souza e Raquel Meister Ko. Freitag

apresentam resultados de uma pesquisa em que analisam por meio de processos fonológicos se variações passam da fala para a leitura, visando ao aprimoramento de processos pedagógicos, no âmbito do projeto Desenvolvimento de tecnologias sociais para formalização e ressignificação de práticas culturais em Aracaju/SE (Edital CAPES/FAPITEC/SE n° 05/2014 - Núcleos de CTI na Educação Básica).

Em seguida, iniciando uma sequência de trabalhos voltados à leitura em diferentes perspectivas, no artigo “Provinha Brasil e aspectos cognitivos da leitura: influência dos estímulos no desempenho dos alunos”, Solange dos Santos e José Júnior de Santana Sá propõem uma análise dos certames de 2012.1 e de 2013.1, no que se refere a duas vertentes associadas ao exame: o desempenho do aluno e os estímulos presentes nas provas aplicadas.

Também preocupado com o ensino de leitura no Ensino Fundamental, no artigo “Hiperconto multimodal: um recurso em prol da atividade de leitura em voz alta”, Josival Alves de Brito realiza a experiência de transformar um conto infantil em um objeto de aprendizagem e, ao mesmo tempo, lúdico, confeccionado para que o estudante do 6º ano participe ativamente do processo de leitura, considerando as etapas que vão do nível prosódico ao discursivo.

A canção de protesto é o gênero escolhido por Adna Nascimento Alves Santos e Isabel Cristina Michelan de Azevedo, no artigo “Dificuldades e possibilidades no desenvolvimento do leitor crítico no Ensino Fundamental” para explorarem as características comunicativas e composicionais que levam estudantes do Ensino Fundamental à construção de sentidos a partir de leituras críticas e proficientes que são realizadas no âmbito escolar.

Na sequência, com as atenções direcionadas ao Ensino Médio, temos dois trabalhos. O primeiro foi produzido por Sammela Rejane de Jesus Andrade que também se interessa por uma situação de exame, mas

agora ao final da Educação Básica. No artigo “Práticas de escrita na universidade: um olhar sob a redação do ENEM e a apropriação dos gêneros acadêmicos”, a autora discute a transição das práticas de escrita ocorridas na escola antes da conclusão de um segmento que antecipa o ingresso no Ensino Superior, diante das exigências impostas pela redação do Exame Nacional do Ensino Médio. Em particular, o trabalho discute a pertinência das disciplinas ofertadas para os alunos que ingressaram no curso superior de Letras, ofertado pela Universidade Federal de Sergipe.

Com a proposta de um trabalho integrado entre leitura e escrita, Emilly Silva dos Santos e Isabel Cristina Michelan de Azevedo, no artigo “A leitura dos textos motivadores do ENEM: um momento privilegiado de interação com a escrita”, localizam na linguística e nos estudos sobre ensino de língua portuguesa fundamentos para descrever como esses processos se complementam e colaboram com a produção de textos dissertativo-argumentativos, especialmente em práticas voltadas à preparação para a redação solicitada no Exame Nacional do Ensino Médio. As autoras destacam que a adequada mobilização de recursos linguísticos e textuais, quando associada à leitura parafrástica, pode ser uma alternativa produtiva para o desenvolvimento de capacidades argumentativas pelos estudantes.

A literatura ganha destaque no artigo “Do cordel à oralidade no ensino de literatura”. Partindo dos conceitos de “leitura subjetiva”, de Anne Rouxel, e de “performance”, de Paul Zumthor, Claudia Zilmar da Silva Conceição e Carlos Magno Gomes partem de uma sugestão de leitura de folheto de cordel em sala de aula para mostrar como é possível articular as especificidades líricas, identificadas nesses textos, ao ensino de literatura na Educação Básica, além de destacarem o valor da recepção crítica e do processo de leitura dramatizada.

A literatura continua em destaque no artigo “Exploração de aspectos metacognitivos em atividades de leitura literária no Ensino

Fundamental (anos finais)”. Nesse trabalho, Sílvia Souza Santos sugere a realização de uma sequência didática a partir de um conto de Eça de Queirós, para evidenciar que a leitura em perspectiva interacionista permite aos estudantes uma maior participação no processo de compreensão de textos, em virtude dos aspectos que são mobilizados nesse processo. A partir da técnica “pausa protocolada previamente marcada”, a autora propõe a organização de um trabalho com a leitura literária que também permite o desenvolvimento de atividades cognitivas e metacognitivas.

Como há muitas possibilidades para o ensino da literatura, Dorinaldo dos Santos Nascimento, no artigo “O diário de leitura: um aliado para leituras literárias”, apresenta uma proposta de trabalho voltada à formação de leitores, com base em uma experiência desenvolvida no município de Banzaê, na Bahia, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como ferramenta diários de leitura. Os resultados obtidos evidenciam a autonomia dos estudantes no que se refere à produção de sentidos do texto literário em um processo de leitura colaborativa.

Por fim, Alberto Roiphe em “Cânone literário e ensino de literatura: o como e o porquê de uma escolha” apresenta os critérios que, tradicionalmente, têm influenciado a valorização de textos literários para, então, argumentar sobre a necessidade, ou não, da seleção de obras canônicas por parte de professores para um efetivo processo de ensino/aprendizagem da literatura.

É possível observar que o fio condutor dessa coletânea permite interseções e convergências entre a fala, a escrita e a leitura, considerando suas diferentes modalidades e circunstâncias de estudo da língua portuguesa e da literatura. Os esforços empreendidos pelos autores nos permitiram apresentar uma obra diversificada, que certamente interessará pesquisadores em leitura, professores de ensino superior e de educação básica, bem como estudantes de Letras e Educação.

# *Processos fonológicos que passam da fala para a leitura*

Bruno Felipe Marques Pinheiro

Lucas Santos Silva

Luna Costa Araújo

Rayane Rocha Quirino

Victor Rene Andrade Souza

Raquel Meister Ko. Freitag

## *Introdução*

Em uma perspectiva sociolinguística, o indivíduo assume diferentes papéis na sociedade em diferentes espaços. O ambiente escolar é um desses espaços, pois a escola permite o contato entre diferentes grupos sociais constituídos por traços identitários. Os alunos estão inseridos nesse contexto social, que determina ou direciona opções linguísticas.

Entretanto, cada aluno, ao ser inserido no ambiente escolar, advém de uma comunidade de fala diferente de seus colegas, que configura suas diferenças linguísticas de cunho regional/geográfico e social. Estas variações ocorrem em diferentes níveis linguísticos, especialmente no nível fonético-fonológico. Considerando que a escola é um espaço onde o contraste oralidade/escrita se torna consciente para o aluno, é pertinente questionar se variantes dialetais da fala passam para a leitura do aluno em sala de aula.

A leitura é uma atividade escolar que se dá mediante processo formal no ensino devido a sua íntima relação com a escrita, afinal o indivíduo lê aquilo que está graficamente representado. A noção fonológica, na leitura, então, virá somente depois da gráfica, como destaca Pestun, “somente a partir do conhecimento das características da escrita, é que as crianças desenvolveriam a consciência fonológica, ou seja, a introdução formal no sistema alfabético seria o fator causal para o desenvolvimento de habilidades metalingüísticas” (PESTUN, 2005, p.407-408).

O conceito de leitura pode variar a depender da abordagem, mas se constitui prioritariamente como “um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra” (LEFFA, 1996, p.10).

Ler é decifrar, inicialmente, aquilo que se vê – processo de decodificação – e extrair sentidos àquilo que se vê – processo de compreensão. Durante a decodificação, processo que vai nos interessar, pois diz respeito à extensão morfofonêmica, e não semântica da palavra, o leitor reproduz em sons a grafia. Leffa, ao abordar como se dá a leitura visual dos leitores hábeis, destaca que

Embora a leitura na maioria das línguas ocidentais se dê normalmente da esquerda para a direita, num processamento seqüencial, a leitura de segmentos menores do texto, correspondente à extensão abrangida por uma fixação ocular, parece dar-se de modo instantâneo, num processamento em paralelo. A palavra FALA, na leitura fluente, não é lida da esquerda para a direita, letra por letra, mas apreendida instantaneamente, como um todo (LEFFA, 1996, p.21).

Ou seja, o leitor não fluente lerá a palavra letra por letra, realizando assiduamente cada fonema, haja vista que, com o foco na estrutura da palavra, não se dará conta da sua extensão como um todo. Em contrapartida, o leitor fluente terá essa visão, conciliando de forma natural a estrutura da palavra à sua realização fônica. A palavra, enquanto representação gráfica, no processo de leitura oral, ativa na memória do

leitor o aspecto fonológico, mais especificamente as informações fonológicas advindas da comunidade linguística da qual o leitor faz parte.

Tendo em vista, portanto, o caráter formal da leitura, analisamos como se dá esse processo quando realizado por meio da oralidade, suscetível a variações. Neste capítulo, apresentamos os resultados de uma investigação acerca de dois processos fonológicos de realizações variáveis, a fim de observar se essa variação passa da fala para leitura: um é o processo de palatalização entre oclusivas alveolares [t] e [d] e africadas [tʃ] e [dʒ] seguidas de vogal alta anterior [i]; e o outro é o apagamento do rótico em coda final de palavra.

Observando o comportamento desses processos fonológicos que são variáveis na fala, na situação de leitura, podemos contribuir para o aprimoramento de procedimentos pedagógicos relacionados à fluência em leitura oral.

### *A palatalização das oclusivas alveolares*

O fenômeno da palatalização “consiste no levantamento da língua em direção à parte posterior do palato duro, ou seja, a língua direciona-se para uma posição anterior (mais para a frente da cavidade bucal)” (SILVA, 2015, p. 35). O processo fonológico da palatalização acontece em certas variedades do português brasileiro sendo aplicado às oclusivas dentais/ t/ e /d/ manifestando-se como africadas alveolopalatais [tʃ] e [dʒ]. Tais segmentos consonantais modificam-se do ponto de vista fonético-fonológico somente pelos articuladores passivos, as dentais utilizam os dentes incisivos superiores, e as alveolopalatais usam a parte medial do palato duro.

O fenômeno da palatalização pode ser dividido em dois tipos: a palatalização progressiva, quando há assimilação neste ambiente da vogal anterior alta [i], podendo verificar-se por influência do som anterior.

Já a palatalização regressiva ocorre por uma assimilação em função do som seguinte

Em Sergipe, a variação de oclusivas alveolares e africadas tem se mostrado significativa, como demonstram os estudos de Souza Neto (2014), Freitag (2015a) e Souza (2016). Segundo Souza Neto (2014),

na fala de aracajuanos, /registram-se coocorrências de realizações oclusivas alveolares ([t] e [d]) e de realizações africadas ([tʃ] e [dʒ] ou [tʃ̥] e [dʒ̥]), num mesmo ambiente fonológico, qual seja, antes ou depois da vogal /i/, que pode ser realizar como [j] ou como [i] (SOUZA NETO, 2014, p. 25).

Quanto à avaliação social, os estudos na comunidade de fala sergipana têm demonstrado que a palatalização progressiva é associada ao estigma, enquanto a palatalização regressiva é associada ao prestígio.

A hipótese testada na leitura é a de que a palatalização avaliada com certo prestígio – a palatalização regressiva – influi no ambiente escolar se manifestando a leitura dos alunos. Por outro lado, a palatalização progressiva tende a ocorrer com pouca frequência em sala de aula, uma vez que é estigmatizada. O controle dessa realização pode dar pistas do grau de proficiência sociolinguística do leitor.

### *Apagamento do /R/ em posição final de palavra*

O cancelamento do rótico em coda final de palavra acontece quando o falante aplica a tonicidade à vogal em posição anterior ao /R/, de modo que este som consonantal não seja pronunciado, como, por exemplo: falar ~ falá, comer ~ comê, dormir ~ dormi. O cancelamento do /R/ ocorre indistintamente quanto às regiões ou perfis sociais, sugerindo um quadro de mudança em progresso (MONARETTO, 2002).

Além disso, estudos mostram que a ocorrência do apagamento do rótico em coda final é mais recorrente em verbos do que em nomes. Isso deve-se ao fato de que em verbos existe uma condição morfológica favorável a esse fenômeno. Segundo Callou, Serra e Cunha,

A hipótese é a de que a presença do R, em coda final silábica, constituiria, no caso, uma marca morfológica de caráter redundante, já que o infinitivo e o subjuntivo futuro são marcados também pelo acento lexical na última sílaba. O mesmo não acontece com os não-verbos, já que neles a coda não representa marca morfológica independente, embora o fenômeno do apagamento venha atingindo, paulatinamente, também os não-verbos, nos dialetos em que o processo de apagamento da coda final em verbos já se encontra muito avançado (CALLOU; SERRA; CUNHA, 2015, p. 200).

Considerando a regularidade do apagamento do /R/ em coda final na fala, buscamos identificar se o mesmo acontece na leitura oral, já que a leitura é um processo de maior formalidade que envolve a língua, e, portanto, indicaria a direção que esse processo fonológico está tomando.

## *Metodologia*

A coleta de dados desta análise foi realizada com alunos dos 6º e 9º anos do Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela, localizado no Conjunto Augusto Franco no bairro Farolândia em Aracaju-SE, zona sul, por meio de um protocolo adaptado do método *Curriculum-Based Measurement* - CBM (DENO, 1987), que consta de uma sessão de gravação de áudio e de vídeo de um minuto de leitura oral de dois textos adequados à série/ano de formação dos sujeitos da pesquisa, isto é, o gênero textual, a escolha dos temas dos textos e o vocabulário são adequados à etapa de formação dos sujeitos. Este protocolo de leitura foi desenvolvido e aplicado no português por Picanço e Vansiler

(2014), e vem sendo replicado e aprimorado na escola sergipana onde os dados foram coletados<sup>1</sup>.

Duas turmas do 6º e quatro do 9º ano do Ensino Fundamental participaram da coleta. Os estudantes leram dois textos, extraídos de livros didáticos, conforme o quadro 1.

QUADRO 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS TEXTOS POR SÉRIE

6º ANO		9º ANO	
A menina e as balas	MARTINS, Georgina. A menina e as balas. In: BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHESI, Vera Lúcia de Carvalho. <i>Tudo é linguagem</i> . 6º Ano/5ª Série. São Paulo: Ática, 2006, p. 122-3.	O tempo e você	VIANNA, Alexander Martins. O tempo e você. In: SOARES, Magda. <i>Português: uma proposta para o letramento</i> . 8ª série. 1. Ed. SP: Moderna, 2002, p. 65.
<i>Que saudade da professorinha</i>	FREIRE, Paulo. <i>Que saudade da professorinha</i> . In: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i> , 6º ano/5ª edição. São Paulo: Atual, 2009, p. 159-200.	<i>Loucura mansa</i>	MINDLIN, José. <i>Loucura mansa</i> . In: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: Linguagens</i> , 6º ano. 5ª edição. São Paulo: Atual, 2009. p. 19.

A amostra constituída é composta pela leitura de dois textos por 82 estudantes, totalizando 154 áudios, como apresenta o quadro 2.

QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS ÁUDIOS POR SÉRIE

6º ANO	9º ANO
64 áudios	90 áudios
154 áudios	

Um minuto da leitura de cada texto foi transcrito no software ELAN. Selecionamos 106 áudios transcritos (estratificados quanto à série

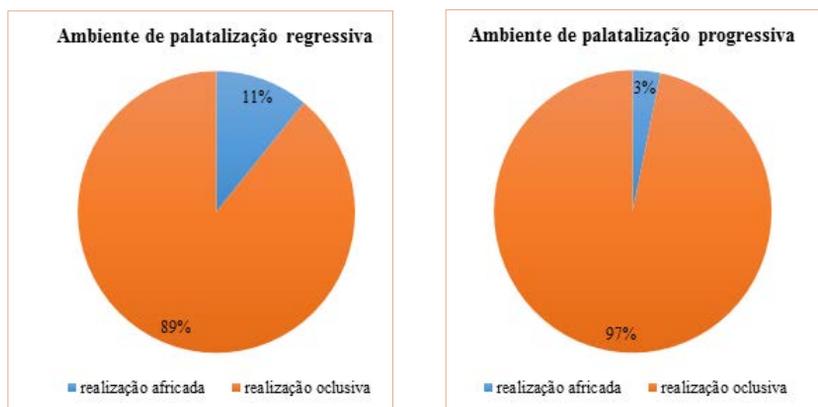
1 Os protocolos de leitura estão sendo aprimorados em pesquisas de doutorado relacionada à Prova Brasil e a fluência em leitura oral e os resultados de Língua Portuguesa e Matemática.

dos alunos), dos quais foram identificados 1500 contexto passíveis de palatalização e 589 contextos passíveis de processo de apagamento do /R/ em coda de palavra<sup>2</sup>. Os dados foram codificados conforme as variáveis condicionadoras e submetidos ao tratamento estatístico do Goldvarb X (SANKOFF, TAGLIAMONTE, SMITH, 2005).

### *Resultados e discussão*

Em relação à palatalização na leitura, dos 1500 ambientes analisados, 997 se referem à palatalização regressiva, com 122 realizações africadas, e 161 ambientes de palatalização regressiva, dos quais somente 5 ocorrências africadas, o que sugere que os alunos têm consciência sociolinguística e percebem a variante estigmatizada, como podemos observar a seguir.

**GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS DA REALIZAÇÃO DA PALATALIZAÇÃO REGRESSIVA E PROGRESSIVA NA LEITURA ORAL DOS ALUNOS DO COLÉGIO ESTADUAL MINISTRO PETRÔNIO PORTELA**



2 O contexto de palatalização apresenta muito mais dados, no entanto, limitamos a amostra a 1500 ambientes.

Dada esta restrição de ocorrências, excluímos os ambientes de palatalização progressiva e passamos a analisar somente a palatalização regressiva.

Assim como na fala, o contexto precedente (o tipo de segmento que antecede a variável) se mostra influente no processo fonológico na leitura, sendo o primeiro fator estatisticamente significativo. A articulação da variável assimila os traços da vogal anterior alta [i] que segue as consoantes oclusivas dentais [t] e [d], o que faz com que essa variante dialetal da fala passe para leitura no momento em que o aluno leia, como observamos abaixo.

**TABELA 1 - PALATALIZAÇÃO REGRESSIVA NA LEITURA ORAL DOS ALUNOS DO COLÉGIO ESTADUAL MINISTRO PETRÔNIO PORTELA EM FUNÇÃO DA VARIÁVEL CONTEXTO PRECEDENTE DAS OCLUSIVAS ALVEOLARES**

	APLIC./TOTAL	%	PESO RELATIVO
consoante sibilante	15/83	18,1%	0,53
pausa	10/74	13,5%	0,55
vogal oral anterior, posterior e central	30/457	6,6%	0,51
fricativas glotais	20/75	26,7%	0,58
vogais nasais	47/308	31,5%	0,67
TOTAL	122/997	12,2%	-

Os resultados da Tabela 1 apontam que o contexto que mais favorece a palatalização das oclusivas dentais é o ambiente de vogais nasais, com o peso relativo de 0,67, a exemplo de ['õ.dʒɪ], ['vĩ.tʃɪ]. Na sequência ocorrem as fricativas glotais, com 0,58, como é o caso de [pah.tʃi.ku'la], [pah'tʃiu], ['tah.dʒɪ]. Esse resultado destoa do que foi encontrado nos estudos de Souza Neto (2014) e Souza (2016), que apontaram para contextos vazios e sibilantes como os mais frequentes para a palatalização. Já os contextos da pausa (0,55) e das sibilantes (0,53) apresentam regularidade nas realizações na leitura dos alunos e na fala. Por fim,

o contexto precedente das vogais foi o menos saliente para ocorrer o fenômeno, com o peso relativo de 0,50.

O processo de palatalização não está somente ligado à assimilação da vogal anterior alta, mas também aos traços de segmentos consonantais (nasais e fricativas glotais) e de vogais posterior e anterior que acabam influenciando o traço articulatório.

De acordo com Silva (2015), uma sílaba tônica ou acentuada é percebida através do seu som tendo uma duração mais longa e produzida com um pulso torácico reforçado. As vogais acentuadas ou tônicas carregam o acento mais forte, aqui entendida como a vogal com maior proeminência acentual, uma vez que “as vogais átonas podem ser pretônicas ou postônicas. Vogais pretônicas antecedem o acento tônico e vogais postônicas sucedem o acento tônico” (SILVA, 2015, p. 77).

A Tabela 2 apresenta o resultado de que a palatalização regressiva é favorecida nas sílabas tônicas, com o peso relativo de 0,53. Na sequência vem a sílaba postônica (0,50) e pretônica (0,49).

**TABELA 2 - PALATALIZAÇÃO REGRESSIVA NA LEITURA ORAL DOS ALUNOS DO COLÉGIO ESTADUAL MINISTRO PETRÔNIO PORTELA EM FUNÇÃO DA VARIÁVEL TONICIDADE**

	APLIC./TOTAL	%	PESO RELATIVO
sílaba tônica	20/152	13,2%	0,53
sílaba postônica	65/524	12,4%	0,50
sílaba pretônica	37/321	11,5%	0,49
TOTAL	122/997	12,2%	

Tais resultados sugerem que o fenômeno estudado e a influência da tonicidade são fatores que evidenciam que o fenômeno variável da fala influencia na leitura oral, pois a relação do acento primário, secundário e a ausência leva à construção do ritmo da fala, isso transferido também no momento da leitura dos alunos: “qualquer texto falado possui ritmo, uma vez que esta noção é defendida como a maneira como as línguas

organizam no tempo os elementos salientes da fala (em especial, as durações silábicas e os acentos)” (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001, p. 116). A tonicidade, a duração silábica e a relação entre os tipos de acentos influenciam para que o fenômeno da palatalização passe da fala para leitura.

Uma variável externa que interferiu nos resultados da palatalização foi a das séries dos alunos (conforme tabela abaixo).

**TABELA 3 -PALATALIZAÇÃO REGRESSIVA NA LEITURA ORAL DOS ALUNOS DO COLÉGIO ESTADUAL MINISTRO PETRÔNIO PORTELA EM FUNÇÃO DA VARIÁVEL SÉRIE**

	APLIC./TOTAL	%	PESO RELATIVO
6º ano	73/373	19,6%	0,61
9º ano	49/624	7,9%	0,33
TOTAL	122/997	12,2%	

Os alunos do 6º ano (peso relativo de 0,61) tenderam mais à palatalização do que os do 9º ano (peso relativo de 0,33). Esse é um dado relevante, pois o nível de escolaridade está correlacionado com a aderência às variantes de prestígio da língua, e o resultado na leitura sugere que a variante não é prestigiada, à medida que o avanço no processo de escolarização refreia a realização palatalizada.

Quanto à realização dos róticos em coda final de palavra na leitura oral, inicialmente, procuramos averiguar a frequência com que ocorre o apagamento na leitura dos sujeitos da pesquisa, como apresentamos a seguir.



Observamos que, nos possíveis contextos de ocorrência do /R/, a taxa de apagamento foi de 70,5%, enquanto a de manutenção foi de 29,5% dos casos. Esses resultados apontam que o fenômeno, assim como na fala, também ocorre na leitura oral de maneira predominante, e corrobora com resultados de outros estudos como o de Aquino (2011), que ao realizar pesquisa sobre o fenômeno na leitura em voz alta de alunos do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, também constatou que “a forma com apagamento do rótico que é recorrente na fala, é transposta para a leitura, ocorrendo tanto em estilos menos formais quanto em situações em que se exige um estilo mais monitorado, como na leitura” (AQUINO, 2011, p.104).

O predomínio do apagamento do rótico em posição final na leitura sugere que esse processo fonológico pode vir a se cristalizar na variedade brasileira do português, visto ter alcançado um ambiente mais formal da língua, como é a leitura em ambiente escolar. As mudanças linguísticas comumente principiam em contextos informais até chegarem aos mais formais, a escrita e a leitura, por exemplo. Esse resultado corrobora a predição de Mollica (2003, p.34), de que “tudo leva a crer que o cancelamento da vibrante em posição final espelha

uma mudança em curso na língua cujo estágio confirma tendência forte ao seu cancelamento na fala”.

Verificada a predominância do apagamento do rótico em coda final de palavra durante a leitura oral, passamos a analisar os fatores sociais e linguísticos que poderiam vir a influenciar esse processo: sexo, escolaridade do informante, classe gramatical da palavra.

As variáveis estatisticamente significativas para a realização do /R/ em coda final de vocábulo na amostra analisada são, na ordem de seleção do programa GoldVarbX, classe gramatical da palavra e sexo do informante.

A classe gramatical da palavra, no contexto da fala, é um fator já apontado por outros estudos como influenciador da realização ou não do rótico em coda final de palavra. No contexto da leitura oral a pertinência se mantém, conforme observamos abaixo.

**TABELA 4 - APAGAMENTO DO RÓTICO EM CODA FINAL DE PALAVRA NA LEITURA ORAL DOS ALUNOS DO COLÉGIO ESTADUAL MINISTRO PETRÔNIO PORTELA EM FUNÇÃO DA VARIÁVEL CLASSE GRAMATICAL**

	APLICAÇÃO	%	PESO RELATIVO
Verbo	301/406	74,1%	0,54
Nome	114/183	62,3%	0,41

Os resultados apontam que a classe gramatical dos verbos propicia mais o apagamento do /R/ (74,1%, com peso relativo de 0,54) que a classe dos nomes (62,3%, com peso relativo de 0,41).

Aquino (2011, p.102) chegou a resultados semelhantes em seu estudo: “tal como nos trabalhos envolvendo a língua falada e a língua escrita, na leitura ocorreu um uso bastante acentuado do apagamento do rótico em posição final de palavra, sobretudo, com a classe de verbos”.

A variável extralinguística sexo foi o segundo fator na ordem de relevância dos resultados oferecidos pelo programa computacional

GoldvarbX, no que tange ao apagamento do rótico na leitura, como está indicado a seguir.

**TABELA 5 - APAGAMENTO DO RÓTICO EM CODA FINAL DE PALAVRA NA LEITURA ORAL DOS ALUNOS DO COLÉGIO ESTADUAL MINISTRO PETRÔNIO PORTELA EM FUNÇÃO DA VARIÁVEL GÊNERO**

	APLICAÇÃO	%	PESO RELATIVO
Feminino	252/342	73,3%	0,54
Masculino	163/247	66%	0,45

Na amostra, as estudantes realizam mais o apagamento em relação aos estudantes, 73,3% e peso relativo de 0,54 e 66,0% e peso relativo de 0,45, respectivamente.

Essa liderança do sexo feminino vai de encontro à hipótese de que as mulheres são mais conservadoras no que diz respeito à mudança linguística. No entanto, Freitag (2015b) explica, ao discutir sobre a generalização que se dá através da comparação de resultados de diferentes estudos a partir dos pesos relativos, que este não é um procedimento confiável, pois, “considerando que a margem de significância com que a Sociolinguística trabalha, a exemplo das demais ciências humanas e sociais, é de 0,05, os resultados no intervalo entre 0,45 – 0,55 estão dentro da margem de erro, o que não permite uma generalização segura e abrangente sobre a tendência do resultado” (FREITAG, 2015b, p.41).

A variável escolaridade não se mostrou como estatisticamente significativa na amostra analisada. Houve uma pequena diferença do resultado percentual entre os dois níveis de escolarização, o que pode sugerir a extensão do processo de apagamento em direção a leitores menos proficientes, como se vê a seguir.

TABELA 6 - APAGAMENTO DO RÓTICO EM CODA FINAL DE PALAVRA NA LEITURA ORAL DOS ALUNOS DO COLÉGIO ESTADUAL MINISTRO PETRÔNIO PORTELA EM FUNÇÃO DA VARIÁVEL ESCOLARIDADE

	APLICAÇÃO	PERCENTUAL
6º ano	195/284	68,7%
9º ano	220/305	72,1%

Apesar da pouca diferença, alunos que se encontram em uma série mais avançada, teoricamente leitores mais proficientes, realizam mais o apagamento do rótico em fim de palavra na leitura (72,1%) que estudantes que se encontram em séries anteriores (68,7%).

Aquino (2011, p.103) corrobora essa conclusão, ao afirmar que “o uso da variante com o rótico é inversamente proporcional ao avanço da escolaridade, ou seja, à medida que aumenta a escolaridade aumenta também a porcentagem de apagamento do /r/ pós-vocálico final”.

### *Considerações Finais*

Considerando que a leitura oral está fortemente apoiada na fala e concebendo-a “em seu acontecimento concreto, desenvolvida por leitores reais com suas variedades linguísticas e sociais, situada em um dado contexto responsável por sua diversidade e variação” (AQUINO, 2011, p. 15), viu-se aqui que os processos fonológicos tratados, comuns à fala, ocorrem na leitura em voz alta em grande escala, o que pode indicar a direção que esses fenômenos estão tomando.

As variações ocasionadas devido ao fenômeno da palatalização na fala, em um ambiente escolar, passam para leitura oral, emergindo da variação inerente ao sistema linguístico. Fatores internos como o contexto precedente, tonicidade da sílaba, o ambiente da realização fonológica acaba influenciando que a variante dialetal seja transposta

para leitura e fatores externos como a diferença entre séries também acabam interferindo na estrutura fonético-fonológica dos informantes.

Em relação à realização do rótico em final de palavra, os resultados apontam que os alunos dos 6º e 9º ano do Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela efetuam o apagamento. Observamos que fatores sociais, como o gênero – mulheres realizaram o fenômeno mais que os homens – e linguísticos, como a classe gramatical – o processo ocorreu mais em verbos do que em nomes – influenciam na ocorrência desse fenômeno. Ao passo que os fatores ligados à escolaridade e texto lido são variáveis que menos mostraram-se relevantes para a análise do processo.

De modo geral, os resultados apresentados indicam que esse processo, comum à fala, por não sofrer estigmatização social, está se cristalizando no inventário da Língua Portuguesa, visto ter alcançado um ambiente de maior formalidade e rigor, como a leitura oral.

## *Referências*

AQUINO, Maria de Fátima de Souza. **Uma proposta de tipologia de “erros” de leitura**: análise sociolinguística e cognitiva. 2011. 156 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, 2011.

BATTISTI, Elisa; LARA, Claudia Camila. Variável sexo/gênero e alternâncias fonético-fonológicas em falares do Rio Grande do Sul. In: FREITAG, Raquel Meister Ko; SEVERO, Cristine Görski (Org.). **Mulheres, linguagem e poder**: estudos de gênero na sociolinguística brasileira. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda, 2015. p. 129-149.

CALLOU, Dinah; SERRA, Carolina; CUNHA, Cláudia. Mudança em curso no português brasileiro: o apagamento do R no dialeto nordestino. **Revista da ABRALIN**, v. 14, n. 1, 2015.

DENO, Stanley L. Curriculum-based measurement. **Teaching Exceptional Children**, v. 20, n. 1, p. 40-42, 1987.

FREITAG, Raquel Meister Ko. (Re)Discutindo Sexo/Gênero na Sociolinguística. In: FREITAG, Raquel Meister Ko; SEVERO, Cristine Görski (Org.). **Mulheres**,

**linguagem e poder:** estudos de gênero na sociolinguística brasileira. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda, 2015. p. 17-44.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Socio-stylistic aspects of linguistic variation: schooling and monitoring effects. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 37, p. 127-136, 2015.

HORA, Dermeval; AQUINO, Maria de Fátima de Souza. Da fala para a leitura: análise variacionista. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 56, n. 3, 2012.

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

MASSINI-CAGLIARI, Gládis. CAGLIARI, Luis Carlos. Fonética. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 105-146.

MOLLICA, Maria Cecília. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Sete letras, 2003.

\_\_\_\_\_. **Influência da fala na alfabetização**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

MONARETTO, Valéria Neto de Oliveira. A vibrante pós-vocálica em Porto Alegre. In: BISOL, Leda; BRESCANCINI, Claudia. (Org.). **Fonologia e variação: recortes do Português Brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 253-268.

PESTUN, Magda Solange Vanzo. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. **Estudos de Psicologia**, v. 10, n. 3, p. 407-412, 2005.

PICANÇO, Gessiane Lobato; VANSILER, Nair. A prosódia e a leitura fluente. **Gragoatá**, v. 19, n. 36, 2014.

SANKOFF, David; TAGILIAMONTE, Sali A.; SMITH, Eric. **Goldvarb x: variable rule application for Macintosh and Windows**. Toronto: University of Toronto, 2005.

SILVA, Thais Cristófaru. **Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOUZA NETO, Antônio Félix. **Realizações dos fonemas /t/ e /d/ em Aracaju-Sergipe**. São Cristóvão: EdUFS, 2014.

SOUZA, Gládisson Garcia Aragão. **Palatização de oclusivas alveolares em Sergipe**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2016

# *Provinha brasil e aspectos cognitivos da leitura: influência dos estímulos no desempenho dos alunos*

Solange dos Santos  
José Júnior de Santana Sá

## *Introdução*

Os documentos norteadores do ensino no Brasil trazem como premissa básica para a formação do cidadão a proficiência em leitura e escrita. Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de Língua Portuguesa é assinalado que

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 21).

Mesmo diante de toda a importância atribuída às práticas de leitura e escrita, evidencia-se o insucesso na formação de leitores, refletido nos resultados dos sistemas de avaliação. Os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e dos exames do Programa para Avaliação Internacional de estudantes (PISA) revelam que os alunos apresentam baixo desempenho nas habilidades de leitura e escrita, o que vai contra à proposta de formação para a cidadania.

Assim, através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, instituiu-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, uma parceria do Ministério da Educação (MEC) e dos governos Federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, cujo objetivo é alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados através de exame periódico específico. Essa portaria reitera a importância da aplicação anual da Provinha Brasil aos alunos do 2º ano do ensino fundamental das escolas participantes, enquanto uma das estratégias para garantir a alfabetização das crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental. A partir desse contexto, surge a importância de se estudar esse instrumento de diagnóstico, como forma de contribuir para seu aprimoramento.

Alguns estudos se dedicaram a esse instrumento de avaliação, a fim de contribuir com o seu aprimoramento, tais como Esteban (2009), Gontijo, (2012), Cristofolini (2012), Almeida (2012), Rosário (2012) e Freitag (2013). Alinhado a esse propósito, este estudo, resultado de atividades ligadas ao projeto *Ler+Sergipe – leitura para o letramento e cidadania*, vinculado ao Programa Observatório da Educação, edital 38/2010/CAPES/INEP, analisou como a Provinha Brasil apresenta graduação de complexidade de questões quanto à quantidade ou ao tipo de estímulos e se isso influencia no desempenho dos estudantes avaliados.

A influência dos estímulos é uma temática frequentemente discutida em abordagens voltadas para o campo da psicologia; no entanto, estudos acerca da influência dos estímulos na avaliação do desempenho na alfabetização são ainda pouco explorados, pelo menos no Brasil. Os testes 2012.1 e 2013.1 foram selecionados para a análise, para fazer um comparativo das duas edições, a fim de verificar se há um padrão tanto na elaboração quanto nos resultados obtidos. Observou-se o desempenho de 17 alunos de uma turma de uma escola da rede municipal de Aracaju/SE e de 16 alunos de uma turma da rede municipal de Itabaiana/SE, com gravações e coleta dos gabaritos tabulados dos estudantes. Esse levantamento serviu para direcionar as análises sob duas vertentes: o desempenho do aluno e os estímulos presentes nas provas aplicadas.

### *Provinha Brasil*

A fim de contribuir com o processo de alfabetização, a Avaliação da Alfabetização Infantil - Provinha Brasil - foi instituída pela portaria nº 10, de 26 de abril de 2007, e implementada em 2008 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) e com o apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) e de universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do MEC.

Algumas mudanças ocorreram nos anos de 2009 e 2011 e dizem respeito ao número de itens que a compõem. Em 2008, a prova era composta por 27 itens; em 2009, esse número foi reduzido para 24. De certo modo, tal redução pode ser explicada pela redução dos eixos que compunham as provas aplicadas em 2008. No ano de 2011, esse número é novamente reduzido, agora para 20 itens.

A Provinha Brasil é composta pelos testes de Língua Portuguesa e Matemática, é aplicada duas vezes ao ano, no início (prova de entrada) e no final (prova de saída), tem como público alvo os alunos do segundo ano do ensino fundamental e permite aos professores, coordenadores pedagógicos e gestores obterem informações que os auxiliem no monitoramento e na avaliação do processo de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial oferecido nas escolas públicas brasileiras, mais especificamente, em relação à aquisição de habilidades de Leitura e de Matemática. A adesão a essa avaliação é opcional, e a sua aplicação fica a critério de cada Secretaria de Educação das unidades federadas. Conforme se descreve:

Trata-se de um instrumento de avaliação aplicado no início e no término do ano letivo, com o intuito de auxiliar professores e gestores a monitorarem os processos de desenvolvimento da alfabetização oferecida nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, p. 3, 2012c).

As secretarias de educação recebem o Kit da Provinha Brasil, que até 2012 era composto por quatro documentos: *Guia de Aplicação*; *Guia de Correção e Interpretação de Resultados*; *Caderno do Aluno*; e *Reflexões sobre a Prática*. Na edição de 2013, o kit foi reduzido em três documentos: *Guia de Aplicação*; *Caderno do Aluno*; *Guia de Correção e Interpretação de Resultados*. Vale ressaltar que, de certa forma, os assuntos tratados em *Reflexões sobre a Prática* estão inseridos no *Guia de Correção e Interpretação de Resultados*.

Importante ressaltar que os professores e a equipe escolar precisam conhecer todos os documentos que compõem o *Kit* para compreender a metodologia da avaliação, bem como seus objetivos. O foco desta análise reside na primeira aplicação da Provinha Brasil do ano 2012 e do ano 2013. Conforme o que diz o *Guia de Aplicação* das duas edições, são os objetivos da primeira aplicação:

- i) avaliar o nível de alfabetização dos alunos no início do segundo ano de escolarização;
- ii) aperfeiçoar os planejamentos e a execução das práticas pedagógicas a partir do diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos; e
- iii) oferecer subsídios para formulação de políticas de alfabetização (BRASIL, 2013b, p. 2).

Segundo o documento *Guia de Correção e Interpretação de Resultados* (2012c), compreende-se que a participação nessa avaliação traz benefícios para todos os envolvidos no processo educativo: alunos, professores alfabetizadores e gestores:

- a) Os alunos poderão ter suas necessidades mais bem atendidas mediante o diagnóstico realizado. Assim, espera-se que o seu processo de alfabetização aconteça satisfatoriamente.
- b) Os professores alfabetizadores poderão identificar, de maneira sistemática, as dificuldades de seus alunos, o que possibilitará a reorientação de sua prática, quando necessário. Além disso, a leitura e as análises dos instrumentos e dos resultados poderão se constituir em uma proveitosa fonte de formação.
- c) Os gestores terão mais elementos para o aperfeiçoamento do currículo e para a produção e a revisão de políticas, como as de formação dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012c, p. 5).

A partir dos resultados alcançados na avaliação, professores e gestores poderão redefinir o planejamento de ensino e aprendizagem, modificando-o, especificando-o, aprimorando-o. Isso significa que os resultados da Provinha Brasil também podem redimensionar objetivos e metas do trabalho pedagógico desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, é preciso avaliar se os profissionais das escolas estão comprometidos com a análise dos resultados dessa avaliação, procurando investigar e compreender a natureza dos “erros” e “acertos” dos alunos. Só assim, a discussão desses resultados

levará à tomada de decisões quanto à estrutura curricular da escola e ao trabalho docente.

A Provinha Brasil é composta por uma questão-exemplo, para orientar os alunos sobre como deverão responder ao teste, 20 questões de múltipla escolha, com quatro alternativas cada. De modo a entender a forma de aplicação, há três tipos de enunciado nas questões:

**Tipo 1 – Totalmente lidas pelo professor/aplicador:** questões cujos comandos e alternativas precisam ser totalmente lidos.

**Tipo 2 – Parcialmente lidas pelo professor/aplicador:** questões nas quais o aplicador deve ler apenas os comandos ou um deles.

**Tipo 3 – Lidas pelos alunos individualmente:** questões em que o aplicador apenas deverá orientar aos alunos que leiam sozinhos o texto, os enunciados e as alternativas (BRASIL, 2013b, p. 3).

O que deve ser lido pelo professor/aplicador é indicado no *Guia de Aplicação* pelo desenho de um megafone.

FIGURA 1 - QUESTÃO 08: GUIA DE APLICAÇÃO (2012/1)

**Questão 08**

Professor/Aplicador: leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone.

 Faça um "X" no quadradinho onde está escrita a palavra MESA.



(A)  MESA

(B)  LESMA

(C)  CERA

(D)  NEVA

FIGURA 2 - QUESTÃO 08: CADERNO DO ALUNO (2012/1)

**Questão 08**



MESA

LESMA

CERA

NEVA

Os desempenhos dos alunos são analisados de acordo com cinco níveis. Os níveis foram estabelecidos a partir da análise das dificuldades

das habilidades segundo critérios estatísticos e pedagógicos, através de um pré-teste, realizado pelo Inep, aplicado a diferentes grupos de alunos de todo país. A partir desse resultado, definiu-se o número de acertos para cada nível de alfabetização e letramento, de acordo como número de questões respondidas corretamente. As respostas dos alunos são interpretadas a partir da relação entre o número ou a média de acertos e os correspondentes níveis de desempenho descritos pela Provinha Brasil:

TABELA 1 - INDICADORES DE NÍVEL DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA PROVINHA BRASIL (2012/1 E 2013/1)

TESTE 1 - 2012	TESTE 1 - 2013
Nível 1 -até 04 acertos	Nível 1 -até 05 acertos
Nível 2 -de 05 a 09 acertos	Nível 2 -de 06 a 08 acertos
Nível 3- de 10 a 15 acertos	Nível 3 -de 09 a 11 acertos
Nível 4 -de 16 a 18 acertos	Nível 4 -de 12 A 15 acertos
Nível 5 -de 19 a 20 acertos	Nível 5 -de 16 a 20 acertos

FONTE: GUIA DE CORREÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS (2012C, P. 15; 2013C, P. 26)

Para cada nível há um conjunto de habilidades. “É importante esclarecer que cada um desses níveis apresenta novas habilidades e engloba as anteriores, por exemplo: um aluno que alcançou o nível 3 já desenvolveu as habilidades dos níveis 1 e 2” (BRASIL, 2013c, p. 26). Vejamos a descrição das habilidades dos níveis de desempenho no quadro abaixo:

QUADRO 1 - DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO

DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO	
NÍVEIS	HABILIDADES
Nível 1	identificar o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras (algumas letras ou sílabas) para “adivinhar” e “ler” o restante da palavra;  reconhecer algumas letras do alfabeto e iniciar a distinção das letras de desenhos e outros sinais gráficos.
Nível 2	estabelecer relação entre letras (grafemas) e sons (fonemas);  ler palavras compostas por sílabas formadas por consoante e vogal (sílabas canônicas);  ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante/vogal (sílabas não canônicas);  reconhecer palavras de formação silábica canônica escritas de diferentes formas.

DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO	
NÍVEIS	HABILIDADES
Nível 3	ler palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas; identificar o número de sílabas de palavras; ler frases de sintaxe simples baseadas em imagens ou ditadas pelo aplicador; localizar informações, por meio da leitura silenciosa, em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas.
Nível 4	localizar informação em textos curtos ou médios; identificar a finalidade de textos de gêneros diversos, como bilhete, sumário, convite, cartazes, livro de receita; identificar o assunto de um texto médio a partir de leitura individual; fazer inferências simples.
Nível 5	Para além das habilidades dos outros quatro níveis, demonstram, por exemplo: compreender textos de diferentes gêneros e de complexidade diversa, identificando o assunto principal e localizando informações não evidentes, além de fazerem inferências.

FONTE: GUIA DE CORREÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS (2013C)

Esses níveis sinalizam ao professor em que fase do processo de aprendizagem os alunos estão. A análise desse tipo de prova, a par dos resultados apontados, pode contribuir para a reflexão da prática pedagógica, ampliando conceitos e bases teóricas que dão suporte ao trabalho em sala de aula. Depois de apresentadas as principais características da Provinha Brasil, torna-se pertinente observar, por meio da análise das questões que a compõem, como esta avaliação busca diagnosticar as habilidades dos alunos.

### *Estímulos na provinha Brasil*

Imaginemos que, numa turma do 2º ano do ensino fundamental, a professora lê em voz alta o seguinte texto: “No pomar do seu João, há maçãs vermelhas e verdes. Maria, sua neta, ao comer das duas cores diferentes da fruta, percebe que as vermelhas são doces e as verdes são todas azedas. Sempre que Maria vai ao pomar do avô, ela só come as maçãs vermelhas.” Após a leitura, a professora propõe uma atividade

da seguinte forma: Numa folha, há o desenho de um pomar e os alunos deverão colorir as maçãs, umas de vermelho e outras de verde. Em seguida ela pergunta: “E você, qual prefere?” Ao corrigir a atividade, a professora nota que todos os alunos da turma também escolheram as maçãs vermelhas.

Observamos na atividade a presença de estímulos: o textual (conjunto de orações escritas), o sonoro (texto lido pela professora), o pictórico (imagens representativas do texto) e o visual que “é a ocasião para a ação manipulatória eficaz” (SKINNER, 1978, p. 113), ou seja, para o autor o comportamento muda principalmente pelas estimulações visuais e táteis das características dos objetos físicos. Estes, juntos a outros estímulos, levam o organismo humano a produzir respostas e conclusões, como foi o caso do exemplo acima, em que foram ativados vários estímulos e as crianças ao serem manipuladas por eles chegaram a uma determinada conclusão.

Na aprendizagem inicial da leitura, fazem-se presente vários tipos de estímulos, entre eles principalmente aqueles em que a criança associa cada estimulador e assim vai construindo seu repertório básico começando por letras, sílabas, palavras, frases e até chegar ao domínio textual. Tais estímulos estão presentes na Provinha Brasil, e nosso objetivo neste trabalho é verificar a correlação entre a presença de estímulos e o desempenho do aluno na Provinha, a fim de contribuir para o aprimoramento do instrumento de diagnóstico.

Segundo Moreira e Medeiros (2007, p. 18), “estímulo é uma parte ou mudança em uma parte do ambiente”. Desse modo, todo estímulo ocasiona uma resposta. Para esses autores, “resposta é uma mudança no organismo” (Ibidem, p. 18). De acordo com Catania (1999, p. 29), “os estímulos são eventos no mundo e as respostas são instâncias do comportamento. O termo estímulo é frequentemente restrito aos eventos físicos específicos, tais como luzes, sons ou toques”.

Grande parte dos estudos sobre estímulos são feitos com crianças, principalmente em fase de desenvolvimento da leitura, porém quase nenhum apresenta a definição do que vem a ser esse processo que está tão ligado ao comportamento humano (SEREJO et al, 2007; De Rose et al, 1989; Souza et al, 1997).

Levando em consideração os estímulos relacionados ao campo da aprendizagem, em consonância com Piletti (2006), só ocorre aprendizagem quando há mudança de comportamento; o indivíduo recebe fatores que estimulam os órgãos dos sentidos afetados pelo estímulo, sendo que o sistema nervoso central interpreta a situação e ordena a ação aos músculos que executam os atos.

Nas figuras 3 e 4, temos duas imagens retiradas da Provinha Brasil 2012/1, uma do *Guia de Aplicação* do professor/aplicador e outra do Caderno do Aluno; a mesma questão aparece nos dois documentos e como os estímulos atuam em um exame como este.

FIGURA 3 - QUESTÃO 2: GUIA DE APLICAÇÃO (2012/1)

### Questão 02

Professor/Aplicador: leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

🗣️ Faça um "X" no quadradinho onde está escrita a primeira letra da palavra LIVRO.



- (A)  L
- (B)  P
- (C)  T
- (D)  V

**Comentário:** a habilidade avaliada nessa questão é a de identificação de letras que possuem correspondência sonora única em palavras. O aluno deve identificar, entre as opções apresentadas, aquela que possui a letra inicial da palavra ditada pelo aplicador, apoiado pela figura. No processo de apropriação da escrita alfabética, é importante que o aluno perceba que algumas letras (como p, b, t, d, f) possuem uma correspondência sonora única e passe a identificá-las nas palavras.

FIGURA 4 - QUESTÃO 2: CADERNO DO ALUNO (2012/1)

### Questão 02



- L
- P
- T
- V

Ao expressar o comando “Faça um ‘X’ no quadradinho onde está escrito a primeira letra da palavra LIVRO”, a sonoridade da palavra livro e a imagem levam ao aluno a aptidão de relacioná-las e construir um sentido. Lembrando que, como na Provinha do aluno aparece somente a imagem (ou textos, palavras) e as alternativas, o discente recebe fatores que estimulam os órgãos dos sentidos (neste caso a audição e a visão) afetados pelos estímulos (sonoro e visual-pictórico). Dentro da perspectiva de Skinner (1978), o sistema nervoso central junto com o cérebro interpretou a situação oferecida pela questão dando ao aluno a oportunidade de apresentar uma resposta. Assim, nota-se que os estímulos motivam o aluno a tomar um direcionamento com relação à resposta, influenciando no desempenho do aluno. Nesse sentido, podemos dizer que há uma motivação através do estímulo.

Outra característica da avaliação que pode interferir no resultado é o tipo de comando que compõe cada questão. Como mencionado anteriormente, há três tipos de comandos de acordo com o *Guia de Aplicação*: Tipo 1 – Totalmente lidas pelo professor/aplicador; Tipo 2 – Parcialmente lidas pelo professor/aplicador; Tipo 3 – Lidas pelos alunos individualmente. Algumas particularidades podem ser notadas com relação às questões parcialmente lidas pelo professor/aplicador, o que gera a necessidade de uma subdivisão para esse tipo de questão. Nesse sentido, as questões do *tipo2* podem ser subdivididas em:

- a) **Mais motivada**: quando no comando o professor/aplicador dita letras, palavras, ou seja, há um auxílio fonológico. EX: Faça um “X” no quadradinho onde aparecem todas as letras G N F.
- b) **Menos motivada**: quando no comando não há leitura da palavra em questão. EX: Faça um “X” no quadradinho onde está escrita a primeira letra do desenho.
- c) **Solicita a leitura silenciosa de textos**. EX: Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou dizer o que é para fazer.

Ao fazer uma comparação com os tipos de estímulos, nota-se que as questões do *tipo2* (*mais motivada*) correspondem a questões parcial-

mente lidas pelo professor/aplicador que possuem estímulo sonoro, as questões do *tipo 2 (menos motivada)* a questões parcialmente lidas pelo professor/aplicador com estímulo visual-pictórico apenas e as que *solicitam a leitura silenciosa de textos são parcialmente lidas pelo professor/aplicador e possuem o estímulo sonoro e textual.*

Considerando a influência dos estímulos, pode-se ter a hipótese de que o desempenho dos alunos na Prova Brasil está diretamente associado aos tipos de estímulos e ao tipo de comando. Na questão 2, por exemplo, os estímulos sonoro e visual-pictórico associado ao tipo de comando da questão, que é do *tipo 2 (mais motivada)*, são fatores determinantes para o bom desempenho dos alunos na questão. Isso pode ser comprovado ao se comparar as questões com características semelhantes ao número de acertos. Dentro dessa perspectiva, observa-se a correlação entre os estímulos presentes em cada questão da Provinha Brasil e o desempenho dos alunos.

### *Os estímulos nos testes 2012/1 e 2013/1*

A análise da Provinha Brasil quanto aos tipos de estímulos presentes em sua elaboração, e como a presença deles interfere nos resultados dos estudantes, toma como hipótese inicial que, quanto maior a presença de estímulos, maior será o índice de acertos. Afinal, quanto mais estímulos presentes, mais o sujeito está preponderante a apresentar uma resposta. No entanto, nota-se que nem sempre a quantidade de estímulos é que determina o bom desempenho dos alunos. Na verdade, em muitos casos, é o tipo de estímulo presente nas questões que tem peso nos resultados.

O gráfico 1 e 2 apresentam o desempenho global das turmas analisadas, no teste 2012/1 e 2013/1, depois algumas questões serão expostas para que se observe, em seguida, o desempenho dos alunos quanto à questão e ao tipo de estímulo presente nela.

GRÁFICO 1 - DESEMPENHO DOS ALUNOS NO TESTE 2012/1 SEGUNDO OS ESTÍMULOS

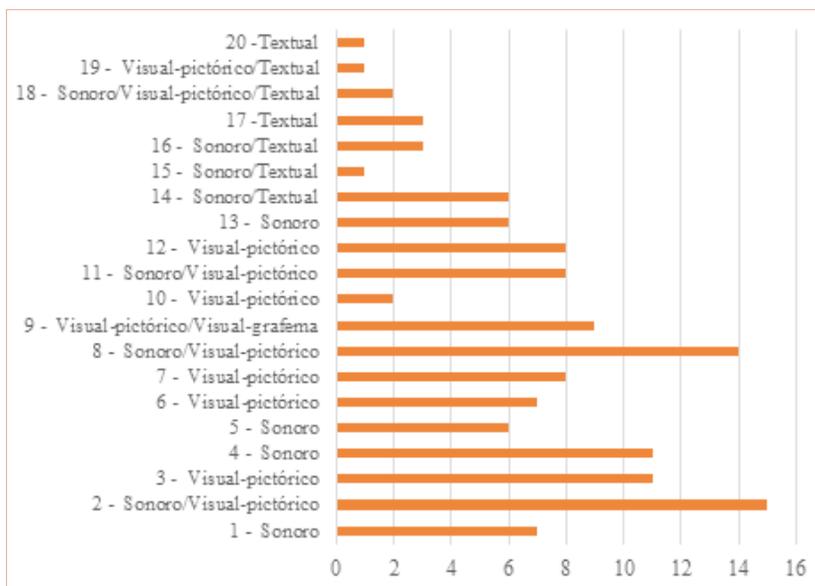
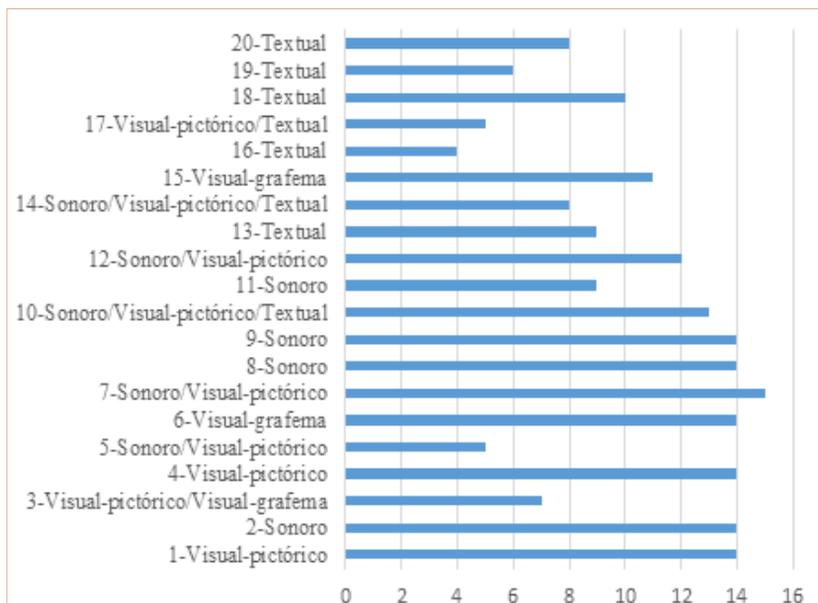


GRÁFICO 2 - DESEMPENHO DOS ALUNOS NO TESTE 2013/1 SEGUNDO OS ESTÍMULOS



FONTE: OS GRÁFICOS 1 E 2 FORAM ORGANIZADOS A PARTIR DOS DADOS DA PESQUISA

Na Provinha Brasil 2012/1 e 2013/1, de acordo com a análise do *Caderno do Aluno* e do *Guia de Aplicação*, encontram-se os seguintes tipos de estímulos: sonoro, visual-pictórico, visual-grafema e o textual. O estímulo sonoro se refere a tudo que transmite som; estímulo visual-pictórico concerne à pintura, desenho ou imagem; estímulo visual-grafema se refere a uma ou mais letras que representam um fonema; e estímulo textual compõe o conjunto de palavras, orações escritas ou orais.

Em todas as questões, há pelo menos um estímulo presente. Separando as questões pela quantidade de estímulos, verifica-se no teste 2012/1: onze questões com apenas um tipo de estímulo, oito questões com dois tipos de estímulos e somente uma com três tipos de estímulos; no teste 2013/1: treze questões com apenas um tipo de estímulo, cinco questões com dois tipos de estímulos e apenas duas com três tipos de estímulos.

Para compreender melhor como esses estímulos compõem a Provinha Brasil, algumas questões retiradas do *Caderno do Aluno* e do *Guia de Aplicação* foram selecionadas. No *Caderno do Aluno*, em algumas questões, são expostas apenas as alternativas, em outras além das alternativas há uma imagem ou um texto, ou até mesmo os dois, em poucas há uma pergunta direcionada ao texto. Porém, as instruções para a resolução das questões só aparecem no *Guia de Aplicação* destinado ao professor/aplicador. Além das instruções, há um comentário, na parte inferior da página, sobre as habilidades solicitadas em cada questão e hipóteses que podem justificar o que leva o aluno a marcar determinada alternativa. Optou-se em expor primeiramente as questões nas duas versões para se ter uma ideia da visão que o aluno e o professor/aplicador tem da mesma questão. Vejamos a questão a seguir:

FIGURA 5 - QUESTÃO 1: GUIA DE APLICAÇÃO (2012/1)

**Questão 01**

Professor/Aplicador: leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 Faça um “X” no quadradinho onde aparecem todas as letras G N F.

(A)  Q M G

(B)  C W P

(C)  G N F

(D)  C M E

**Comentário:** essa questão avalia a habilidade de a criança reconhecer, pelo nome, as letras do alfabeto. O aluno deve identificar, entre as opções apresentadas, aquela que possui as letras dadas pelo aplicador. No processo de apropriação da escrita alfabética é importante que a criança reconheça as letras do alfabeto, sabendo nomeá-las, pois esse conhecimento pode contribuir no estabelecimento das relações fonema/grafema, por meio da identificação dos valores sonoros das letras. Por isso, ao ditar o nome das letras, sua pronúncia deve ser clara e bem articulada.

FIGURA 6 - QUESTÃO 1: CADERNO DO ALUNO (2012/1)

**Questão 01**

Q M G

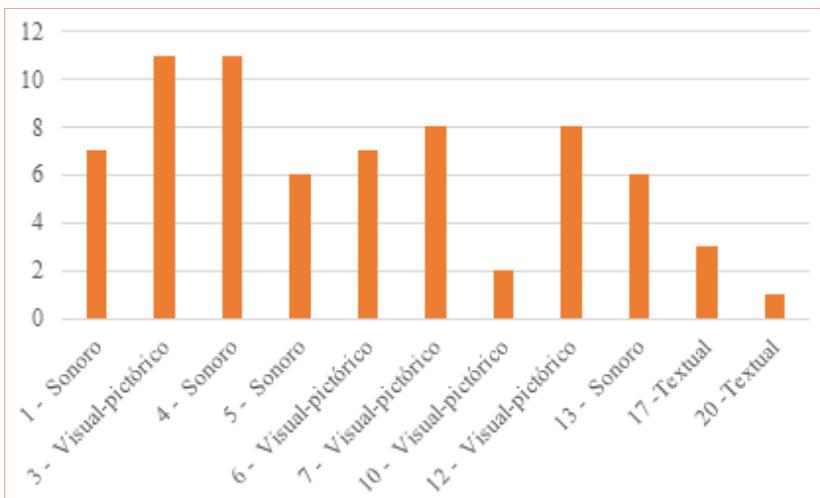
C W P

G N F

C M E

Na questão 1 do teste 2012/1 (Figuras 5 e 6), o professor/aplicador solicita que o aluno “faça um ‘x’ no quadradinho onde aparecem todas as letras GNF”. Nesse caso, trata-se de uma questão do tipo 2 (mais motivada), pois a questão é parcialmente lida pelo professor/aplicador e há o estímulo sonoro. Ao visualizar separadamente as questões com apenas um estímulo, percebe-se que este tipo de questão, com o estímulo sonoro, apresentou um número maior de acertos. Como pode ser verificado no gráfico abaixo, elaborado a partir dos dados da pesquisa.

GRÁFICO 3 - QUESTÕES COM APENAS UM TIPO DE ESTÍMULO NO TESTE 2012/1



Na questão 1 do teste 2013/1, o professor/aplicador solicita que o aluno “faça um X no quadradinho em que está escrito o nome da figura”.

FIGURA 7 - QUESTÃO 1: GUIA DE APLICAÇÃO (2013/1)

**Questão 1**

Professor(A)Aplicador(A), leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Leia a leitura, no máximo, duas vezes.

➡ Faça um X no quadradinho em que está escrito o nome da figura.

(A)  VALA

(B)  MALA

(C)  SALA

(D)  BALA

**Comentário:** A questão avalia a habilidade de identificar letras do alfabeto a partir da letra direita pelo aplicador. Ao marcar o gabarito C, o aluno demonstra estabelecer a relação entre o nome da letra e sua representação gráfica. No caso de o aluno ter assinado a alternativa A, indica que ainda não domina essa habilidade, por ter focado a sua atenção no traçado da letra P, que é parecido com o traçado da letra R. Já em relação à alternativa B, ao marcá-la, o aluno equivocou-se, podendo ter focado sua atenção para o som inicial do nome da letra (ERRE), oralizado pelo aplicador. A marcação da alternativa D pode significar que o aluno confundiu o traçado da vogal A com o da consoante R.

FIGURA 8 - QUESTÃO 1: CADERNO DO ALUNO (2013/1)

**Questão 1**

VALA

MALA

SALA

BALA

A questão 1 (Figuras 7 e 8) é do tipo 2 (*menos motivada*), pois a questão é *parcialmente lida pelo professor/aplicador*, mas não há a leitura do nome da figura, assim, a imagem é o único estímulo que direciona o aluno à resposta. Temos, portanto, um exemplo de estímulo visual–pictórico na questão. Outro exemplo de questão que apresenta apenas um tipo de estímulo é a questão 6 do teste 2013/1:

FIGURA 9 - QUESTÃO 6: GUIA DE APLICAÇÃO (2013/1)

**Questão 6**

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

🔊 Leia silenciosamente a palavra:

CABELO

🔊 Marque um X no quadradinho em que aparece a palavra que você leu.

(A)  CABANA

(B)  cabelo

(C)  Camelo

(D)  Cavalo

**Comentária:** A questão avalia a habilidade de o aluno identificar uma palavra lida em uma sequência de palavras trissílabas, iniciadas com a mesma sílaba, mas grafadas com diferentes tipos de letras (fontes). Para o aluno responder à questão corretamente, ele deve associar a palavra lida à do gabarito B que apresenta a mesma palavra grafada em minúscula e em letra script. Se o aluno opta por marcar a alternativa A, provavelmente associa apenas ao tipo de letra, ou seja, a palavra CABANA foi grafada em letra de imprensa maiúscula, como a palavra lida. Se o aluno opta por marcar as alternativas C e D, pode estar demonstrando que ainda não está identificando palavras grafadas com letras de diferentes tipos, bem como não reconhece sílabas diferentes, uma vez que todas as palavras apresentadas iniciam com a mesma sílaba.

FIGURA 10 - QUESTÃO 6: CADERNO DO ALUNO (2013/1)

**Questão 6**

CABELO

CABANA

cabelo

Camelo

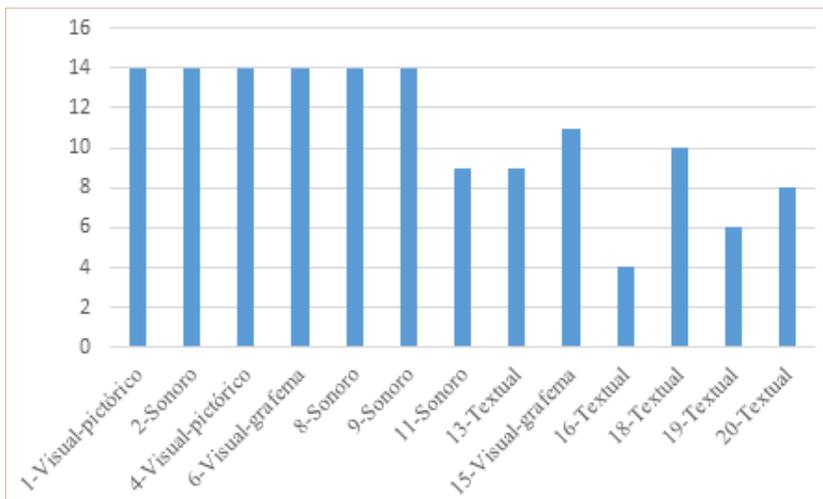
Cavalo

Na questão 6 (Figuras 9 e 10), o professor/aplicador instrui o aluno a ler silenciosamente a palavra apresentada em caixa alta e depois marcar no quadradinho em que aparece a palavra que leu. Nesse sentido, consiste também em uma questão do tipo 2 (*menos motivada*), com apenas o estímulo visual–grafema, uma vez que a palavra não é mencionada pelo aplicador e não há nenhuma imagem que represente a resposta. Para responder a questão, o aluno deve reconhecer a palavra “cabelo” escrita em um tipo de letra diferente.

É possível notar, através do gráfico 1 e 2, que em questões como essas, com apenas um estímulo, os alunos apresentaram bons resultados.

Entretanto, analisando isoladamente as questões com apenas um tipo de estímulo, percebe-se que determinados estímulos motivam mais o acerto que outros, como pode ser confirmado nos gráficos 3 (apresentado anteriormente) e 4 (apresentado a seguir):

GRÁFICO 4 - QUESTÕES COM APENAS UM TIPO DE ESTÍMULO NO TESTE 2013/1



FONTE: DADOS DA PESQUISA

Enquanto o estímulo sonoro, o visual-pictórico e o visual-grafema favorecem ao índice de bom desempenho, o estímulo textual se mostra como sendo o que menos motiva o acerto. Vejamos alguns exemplos:

11 - QUESTÃO 20: GUIA DE APLICAÇÃO (2012/1)

**Questão 20**

Professor/Aplicador: leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 **Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. Faça um "X" no quadradinho da resposta que você achar correta.**

**INCRÍVEL!**

No Reino Unido, perucas brancas fazem parte da vestimenta oficial dos juizes. Essa tradição vem de antigamente, quando as pessoas da nobreza tinham o costume de usar perucas para indicar que faziam parte de uma classe social alta e que eram pessoas de prestígio.

Revista Recreio, nº 614, encarte, p. 06. São Paulo: Abril, 14 jan. 2010 (adaptado).

Por que as pessoas da nobreza usavam perucas antigamente?

- (A)  Porque elas queriam ficar mais velhas.
- (B)  Porque elas queriam esconder o seu cabelo.
- (C)  Porque elas queriam mostrar que eram importantes.
- (D)  Porque elas eram carecas e queriam ter cabelo.

FIGURA 12 - QUESTÃO 16: GUIA DE APLICAÇÃO (2013/1)

**Questão 16**

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 **Leia o texto silenciosamente. Depois vou fazer uma pergunta.**

OS DENTES TÊM VÁRIAS FUNÇÕES. PARA NÓS, SERES HUMANOS, ELLES SERVEM PARA MASTIGAR OS ALIMENTOS. PARA OS OUTROS VERTEBRADOS, ELLES SÃO USADOS PARA PEGAR ALIMENTOS, COMO DEFESA, PARA ABRIR CAMINHOS, IMPRESSIONAR A NAMORADA E OUTRAS FUNÇÕES ESPECÍFICAS.

Disponível em: [www.recreionline.abril.com.br](http://www.recreionline.abril.com.br).

 **Qual o assunto do texto?**

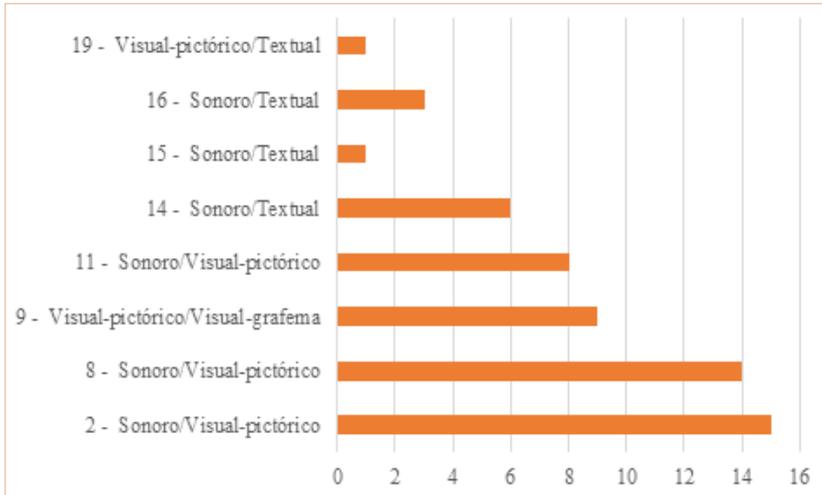
- (A)  OS TIPOS DE ANIMAIS VERTEBRADOS.
- (B)  AS FORMAS DE MASTIGAR ALIMENTOS.
- (C)  AS VÁRIAS FUNÇÕES DOS DENTES.
- (D)  AS FORMAS DE DEFESA DOS ANIMAIS.

Na questão 20 do teste 2012/1 (Figura 11), o aplicador solicita aos alunos: “Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. Faça um X no quadradinho da resposta que você achar correta”. Identifica-se uma questão do *tipo 2 (solicita a leitura silenciosa)* com presença de apenas um estímulo: o textual. Na questão 16 (Figura 12), também composta apenas pelo estímulo textual, o professor/aplicador solicita aos alunos: “Leia o texto silenciosamente. Depois vou fazer uma pergunta”. Os alunos devem primeiro ler individualmente para depois o professor/aplicador fazer a pergunta: “Qual o assunto do texto?”

Diferentemente da questão 1 do teste 2012/1 e das questões 1 e 6 do teste 2013/1, a quantidade de acertos nas questões 20 e 16, apresentadas acima, foi menor com relação à quantidade de erros e, principalmente, de respostas em branco. No teste de ajuste de modelo, o fator tipo de estímulo textual foi considerado significativo ( $p = 0,01$ ), o que nos indicia que este tipo de estímulo precisa de uma atenção especial no momento da avaliação e da elaboração do barema de desempenho na Provinha Brasil.

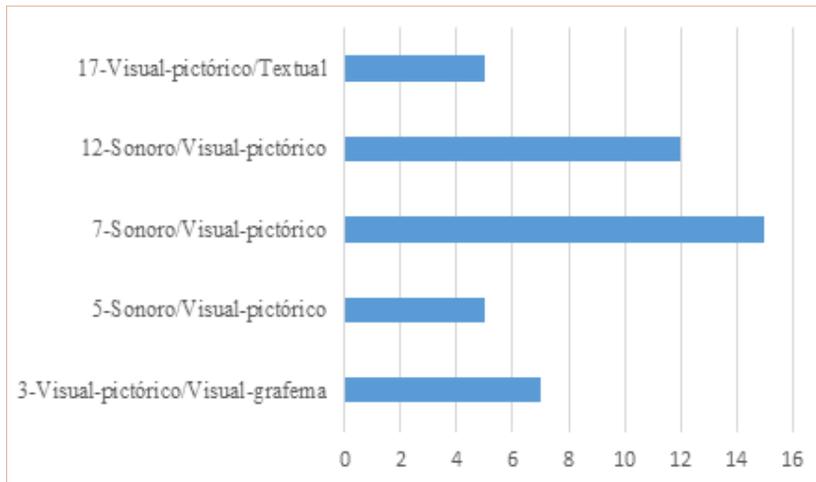
Esse baixo rendimento foi constatado também nas outras questões que possuem apenas o estímulo textual. Esse dado sugere que, numa escala de motivação, o estímulo textual é o que menos induz ao acerto. Podemos notar isso também em questões com dois tipos de estímulos. Os gráficos a seguir mostram a diferença no resultado quando um dos estímulos presentes na questão é o textual.

GRÁFICO 5 - QUESTÕES COM DOIS TIPOS DE ESTÍMULO NO TESTE 2012/1



FONTE: DADOS DA PESQUISA

GRÁFICO 6 - QUESTÕES COM DOIS TIPOS DE ESTÍMULO NO TESTE 2013/1



FONTE: DADOS DA PESQUISA

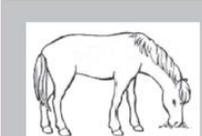
Quando há mais de um estímulo a tendência é ter um número maior de acertos, porém ao observar isoladamente as questões que possuem dois tipos de estímulos, nota-se que quando uma questão possui o

estímulo textual, solicitando do aluno a leitura individual do texto, esta questão passa a ter um número menor de respostas certas, pois o estímulo textual tem mais peso que os demais estímulos, ou seja, o estímulo textual apresenta um grau de dificuldade maior. Dessa maneira, não é a quantidade de estímulos que aumenta a motivação, mas o tipo presente em cada questão, como pode-se notar ao comparar as questões com e sem estímulo textual.

FIGURA 13 - QUESTÃO 9: CADERNO DO ALUNO (2012/1)

FIGURA 14 - QUESTÃO 3: CADERNO DO ALUNO (2013/1)

### Questão 09



**CAVALO**

- camelo*
- Cajado
- cavalo*
- LAVADO

### Questão 3



ESTACIONAMENTO  
EXCLUSIVO PARA  
MOTOS







ESTACIONAMENTO  
EXCLUSIVO PARA  
MOTOS



-48-

A questão 9 do teste 2012/1 (Figura 13) ilustra um exemplo em que aparece o estímulo visual-pictórico e grafema. Nesta questão, o aplicador pede “Faça um X no quadradinho da palavra igual à que aparece no cartaz”. Para responder esta questão, o aluno, além de dominar as habilidades mencionadas no comentário acima, pode recorrer à figura do cavalo e a própria palavra encontrada abaixo. Portanto, nesta questão estão presentes os estímulos visual-pictórico e o visual-grafema. No que diz respeito ao tipo de comando, trata-se de uma questão do *tipo 2 (menos motivada)*, isto é, uma questão parcialmente lida pelo professor/aplicador, mas sem a leitura ou direcionamento da resposta.

A questão 3 do teste 2013/1 (Figura 14) pede para que o aluno marque a alternativa na qual há apenas letras, aferindo se o aluno sabe distinguir letras de outros sinais gráficos, também apresentando, assim, o estímulo visual-pictórico e o visual-grafema, enquadrando-se também no *tipo 2 (menos motivada)*. Os alunos apresentaram um desempenho razoável nestas questões.

As questões 8 do teste 2012/1 e 5 do teste 2013/1 também exemplificam como dois estímulos podem estar presentes em uma mesma questão:

FIGURA 15 - QUESTÃO 8: CADERNO DO ALUNO (2012/1)

■ Questão 08



MESA

LESMA

CERA

NEVA

FIGURA 16 - QUESTÃO 5: CADERNO DO ALUNO (2013/1)

■ Questão 5



CAMISOLA

CANETA

CAMISETA

CAMIONETA

Na questão 8 do teste 2012/1 (Figura 15), o aluno é instruído pelo aplicador da prova a fazer “um X no quadradinho onde está escrita a palavra MESA”. Há uma relação entre o que é ditado pelo professor e a figura ilustrada: ele terá que reconhecer a imagem e logo procurar o nome dela nos subitens. Uma questão, portanto, do *tipo 2 (mais motivada)*, em que predominam os estímulos sonoro e visual-pictórico, com um bom desempenho da turma. Na questão 5 do teste 2013/1 (Figura 16), o aluno é instruído pelo professor/aplicador a marcar “um X no quadradinho da palavra CAMISETA”. Nessa questão, também há uma relação entre a palavra ditada pelo professor e o desenho que a representa, exigindo do aluno a associação entre o significante e o significado. Destarte, assim como na questão 8 do teste 2012/1, consiste em mais um exemplo do *tipo 2 (mais motivada)* com o estímulo sonoro e o estímulo visual-pictórico presentes em uma mesma questão.

Das questões que possuem dois tipos de estímulos, as que os alunos mostraram ter mais dificuldades em responder foi a 19 do teste 2012/1 e a 17 do teste 2013/1, apresentadas a seguir:

FIGURA 17 - QUESTÃO 19: CADERNO DO ALUNO (2012/1)

FIGURA 18 - QUESTÃO 17: CADERNO DO ALUNO (2013/1)

<p><b>Questão 19</b></p> <div data-bbox="232 400 437 587"><p><b>A abelha marinha</b> Uma vez eu fui à praia – sou um sujeito viajado! – deparei com uma abelha e fiquei bem espantado, e fiquei bem espantado, só fazia mel...salgado!!</p></div>  <p>Qual o assunto principal do poema?</p> <p><input type="checkbox"/> Uma abelha viajada.</p> <p><input type="checkbox"/> Uma abelha que gosta de praia.</p> <p><input type="checkbox"/> Uma abelha que produz mel salgado.</p> <p><input type="checkbox"/> Uma abelha espantada.</p>	<p><b>Questão 17</b></p> <div data-bbox="580 403 956 619"><p><b>VENDE-SE UMA BICICLETA</b></p><p>VENDO MINHA BICICLETA AZUL, NOVINHA, 18 MARCHAS, ARO 26, LANTERNA E RETROVISOR. ACEITO TROCAS! ÚLTIMA SEMANA QUE COLOCAREI PARA VENDA, DEPOIS DAREI PARA MINHA IRMÃ.</p><p>APROVEITEM!!!</p><p>INTERESSADOS LIGAR PARA: (61) 2488-9009</p></div> <p><input type="checkbox"/> CONTAR UMA PIADA.</p> <p><input type="checkbox"/> FAZER UM CONVITE.</p> <p><input type="checkbox"/> PREPARAR UMA RECEITA.</p> <p><input type="checkbox"/> VENDER UM PRODUTO.</p>
---	---

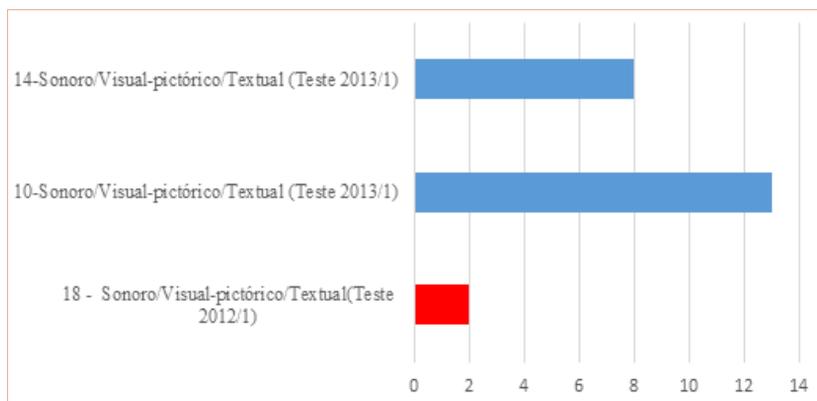
Na questão 19 ficou evidente que o estímulo textual possui um peso significativo no baixo desempenho dos alunos. Trata-se de uma questão do *tipo 3*, na qual os alunos devem ler sozinhos o texto, a pergunta e as alternativas. Apesar do estímulo visual-pictórico com o desenho da abelha, torna-se imprescindível a leitura completa do texto, pois todas as alternativas começam com “uma abelha”. Dessa forma, o estímulo textual possui um peso muito maior para a resolução da questão que o estímulo visual-pictórico.

Outro exemplo do *tipo 3*, a questão 17 (Figura 18) questiona sobre a finalidade do gênero textual exposto. Trata-se de um classificado que anuncia a venda de uma bicicleta, recorrendo ao estímulo visual-pictórico com o desenho de uma bicicleta e ao estímulo-textual que traz informações sobre o produto e o contato do vendedor. Ao observar o

número de acertos no gráfico 6, nota-se que, embora tenha o estímulo visual-pictórico auxiliando o texto, a questão torna-se mais complexa por exigir do aluno a leitura silenciosa do texto, demonstrando, assim, que não é a quantidade de estímulos que favorece o desempenho dos alunos, mas o grau de motivação do tipo de estímulo empregado.

No que se refere às questões com três tipos de estímulos, o teste 2012/1 apresentou apenas uma questão e o 2013/1 duas questões, todas com estímulo sonoro, visual-pictórico e textual. Apesar de terem a mesma quantidade e tipos de estímulos, os alunos obtiveram desempenhos diferentes, como pode ser notado nos gráficos abaixo:

GRÁFICO 7 - QUESTÕES COM TRÊS TIPOS DE ESTÍMULO NO TESTE 2012/1 E 2013/2



FONTE: DADOS DA PESQUISA

O fato de haver as mesmas características quanto aos estímulos, torna-se imprescindível ponderar a respeito das razões que podem ter ocasionado desempenhos distintos. Observemos as questões:

FIGURA 19 - QUESTÃO 18: CADERNO DO ALUNO (2012/1)

■ **Questão 18**



PODE SER  
**DENGUE!**

FEBRE ACIMA DE 38° + DESÂNIMO +

DOR DE CABEÇA + DOR NOS OLHOS +

DOR NO CORPO - RESFRIADO =

PROCURE UM MÉDICO  
OU POSTO DE SAÚDE

Para ensinar matemática.

Para contar uma história.

Para ensinar uma brincadeira.

Para informar sobre uma doença.

Na questão 18 (Figura 19), o professor pede: “Veja a figura e leia o texto. Quando você terminar vou fazer uma pergunta”. O aplicador dá um tempo aos estudantes para que eles leiam o texto e depois faz a pergunta: “Para que serve este texto?” Observa-se que, para responder a esta questão, faz-se necessário identificar o estímulo textual; porém, no caso do gênero cartaz, o aluno pode recorrer ao estímulo visual-pictórico que está presente no texto. Com relação ao tipo de comando, a questão é do *tipo 2 (mais motivada)*, uma vez que o aplicador faz a leitura da pergunta. Os estímulos associado ao tipo de comando ocasionaram mais acertos que erros. Fato semelhante ocorreu com a questão 10 do teste 2013/1:

FIGURA 20 - QUESTÃO 10: CADERNO DO ALUNO (2013/1)

**Questão 10**



BRINCANDO

CHORANDO

VACINADO

ANIMADO

No que diz respeito ao tipo de enunciado, a questão 10 (Figura 20) caracteriza-se como sendo do *tipo 2, parcialmente lida pelo professor/aplicador*, que solicita a leitura silenciosa do texto. De acordo com o *Guia de Aplicação*, o professor/aplicador deve orientar aos alunos a leitura silenciosa do texto para depois fazer uma pergunta. O texto é a imagem de um menino segurando um cartaz com a seguinte oração: “Tô vacinado”. Em seguida o professor/aplicador deve perguntar: “O cartaz informa que o menino está”. Até mesmo as alternativas devem ser lidas pelo professor/aplicador, apresentando uma peculiaridade, tendo em vista que a maior parte das alternativas da Provinha Brasil são lidas individualmente pelos alunos. Nesse sentido, o estímulo sonoro exerce grande influência no resultado.

Com relação as habilidades solicitadas, a questão 10 afere a habilidade de localizar uma informação explícita no texto. Para marcar a alternativa correta o aluno deve se ater a informação transmitida pelo estímulo textual do cartaz, pois a imagem do menino tem uma função meramente ilustrativa, estando indiretamente ligada à resposta. Como

próprio comentário da questão afirma, considerar apenas o estímulo visual–pictórico pode levar o aluno ao erro. Agora analisemos a questão 14 (Figuras 21 e 22):

FIGURA 21 - QUESTÃO 14: GUIA DE APLICAÇÃO (2013/1)

FIGURA 22 - QUESTÃO 14: CADERNO DO ALUNO (2013/1)

<p><b>Questão 14</b></p> <p>Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.</p> <p>Você deve ler o texto em voz alta e os alunos devem acompanhar a leitura silenciosamente.</p> <p> <b>Eu vou ler o texto para vocês. Acompanhem comigo a leitura silenciosamente. Depois que eu terminar, vou fazer uma pergunta.</b></p> <p style="text-align: center;"> <b>O CÃO E O OSSO</b></p> <p>UM DIA, UM CÃO IA ATRAVESSANDO UMA PONTE, CARREGANDO UM OSSO NA BOCA. OLHANDO PARA BAIXO, VIU SUA PRÓPRIA IMAGEM REFLETIDA NA ÁGUA. PENSANDO VER OUTRO CÃO, COBIÇOU-LHE LOGO O OSSO E PÔS-SE A LATIR. MAL, PORÉM, ABRIU A BOCA, SEU PRÓPRIO OSSO CAIU NA ÁGUA E SE PERDEU PARA SEMPRE.</p> <p> <b>Marque um X no quadradinho que mostra o que acontece no final da história.</b></p> <p>(A) <input type="checkbox"/>  O CÃO COBIÇOU O OSSO E PÔS-SE A LATIR. (B) <input type="checkbox"/>  O CÃO ABRIU A BOCA E PERDEU SEU OSSO. (C) <input type="checkbox"/>  O CÃO IA ATRAVESSANDO UMA PONTE. (D) <input type="checkbox"/>  O CÃO VIU SUA IMAGEM NA ÁGUA.</p>	<p style="text-align: center;"> <b>O CÃO E O OSSO</b></p> <p>UM DIA, UM CÃO IA ATRAVESSANDO UMA PONTE, CARREGANDO UM OSSO NA BOCA. OLHANDO PARA BAIXO, VIU SUA PRÓPRIA IMAGEM REFLETIDA NA ÁGUA. PENSANDO VER OUTRO CÃO, COBIÇOU-LHE LOGO O OSSO E PÔS-SE A LATIR. MAL, PORÉM, ABRIU A BOCA, SEU PRÓPRIO OSSO CAIU NA ÁGUA E SE PERDEU PARA SEMPRE.</p> <p><input type="checkbox"/> O CÃO COBIÇOU O OSSO E PÔS-SE A LATIR.</p> <p><input type="checkbox"/> O CÃO ABRIU A BOCA E PERDEU SEU OSSO.</p> <p><input type="checkbox"/> O CÃO IA ATRAVESSANDO UMA PONTE.</p> <p><input type="checkbox"/> O CÃO VIU A SUA IMAGEM NA ÁGUA.</p>
--	--

Na questão 14 (Figuras 21 e 22), ficou evidente que o estímulo textual possui um peso significativo no baixo desempenho dos alunos. Trata-se de uma questão do *tipo 1*, isto é, *totalmente lida pelo professor/aplicador*. Dessa forma, os enunciados, os textos e as alternativas são lidos pelos alunos com o estímulo sonoro da leitura do professor/aplicador. A habilidade solicitada na questão 14 é a mesma da questão 10: localizar informação explícita no texto. Mesmo assim, o desempenho dos alunos foi menor, embora tenha um diferencial com ajuda o estímulo sonoro até mesmo no texto.

Apesar do estímulo visual–pictórico, com o desenho de um cão segurando um osso, torna-se imprescindível a leitura completa do texto, pois todas as alternativas começam com “O cão” e a palavra osso aparece em duas alternativas. Deste modo, o estímulo visual–pictórico

tem pouco peso na resolução da questão e o estímulo textual possui um peso muito maior.

Com tantas semelhanças entre essas questões com três tipos de estímulos, é importante destacar a extensão dos textos de cada uma. Enquanto a 18 e a 10 consistem em cartazes com poucos estímulos textuais, a 14 apresenta um texto 8 linhas, estruturado com começo, meio e fim.

Diante do que foi observado, pode-se dizer que as questões que requerem dos alunos habilidades mais simples – as que aparecem o estímulo sonoro ou visual-pictórico – possuem a maior quantidade de acertos. Pode-se, então, generalizar que, quando há estímulos-pictóricos ou sonoro na questão, maior a probabilidade de acertos. As questões que demandam habilidades mais complexas são as que predominam o estímulo textual, nas quais o número de erros e em branco é mais expressivo, seja quando há apenas um único estímulo, ou até mesmo quando está associado a outro tipo. Dessa forma, quando há estímulo textual (selecionado como estatisticamente significativo), há uma maior tendência ao erro. Logo, acertar uma questão com estímulo visual-pictórico ou sonoro não pode ter o mesmo valor que acertar uma questão com estímulo textual. Para a avaliação captar com mais detalhes o nível de desempenho dos alunos, seria pertinente estabelecer pesos para as questões em função do tipo de estímulos que estão presentes.

A partir desses resultados, é possível notar que a gradação de complexidade de questões apresentada na provinha Brasil reflete um percurso metodológico que pode contribuir para o desenvolvimento da leitura dos estudantes. Práticas de ensino que envolvam o trabalho com os estímulos podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que o professor, ao perceber os estímulos que mais favorecem os acertos dos alunos, pode utilizá-los para trabalhar gradativamente as habilidades de alfabetização e letramento.

Um exemplo desse trabalho com estímulos em sala de aula seria o professor aplicar, no início do ano letivo, em turmas do 2<sup>a</sup> ano do ensino fundamental, atividades com o estímulo sonoro, atuando como intérprete enquanto os alunos não souberem ler, ou seja, é o professor que proporcionará o contato dos alunos com a leitura através da leitura em voz alta. A prática de escuta por parte dos alunos auxilia no processo de ensino e aprendizagem de leitura, uma vez que a leitura oral feita pelo professor é um meio de despertar o interesse na leitura, principalmente em alunos que ainda não sabem ler, desenvolvendo, assim, como defende os PCN, atitudes e disposições favoráveis à leitura.

No que se refere a desenvolver a capacidade de decifração, as atividades de decodificação das palavras e de leitura global das palavras poderiam trabalhar a relação grafema-fonema por meio do estímulo visual-pictórico e visual-grafema. O desenvolvimento com a decodificação com estes estímulos ajudará o leitor iniciante a decifrar as palavras que, com o passar do tempo, as reconhecerá com mais facilidade.

A associação dos estímulos nas atividades didáticas possibilitará, aos poucos, a progressão das habilidades e, conseqüentemente, dos níveis de alfabetização e letramento. O professor, ao perceber a evolução em determinado nível, pode inserir os estímulos com um grau de complexidade maior, diminuindo o estímulo sonoro e os visuais, trabalhando com o vocabulário e com estruturas sintáticas simples, depois elevar o grau de dificuldade, introduzindo aos poucos o estímulo textual, considerando que a compreensão textual é a principal meta no ensino de leitura, sendo a decifração e o reconhecimento procedimentos importantes para se chegar a essa meta.

## *Considerações Finais*

A análise da estrutura da Provinha Brasil quanto aos estímulos presentes em suas questões e sua correlação com os resultados obtidos pelos alunos permite estabelecer relações com a Matriz de Referência da Provinha Brasil, que define os eixos das questões e as habilidades requisitadas dos alunos. As questões, à medida que avançam, exigem dos alunos habilidades mais complexas, como, por exemplo, identificar a finalidade e, por fim, chegar à compreensão de textos. Essas habilidades são comprovadas quando se verificam as respostas dos alunos e são permeadas pelo tipo de estímulo.

Assim, na elaboração da Provinha Brasil, especialmente no que diz respeito ao barema que avalia o desempenho dos alunos, seria necessário rever a distribuição da pontuação das questões, ou seja, seria necessário estabelecer maior pontuação para as questões que exigem dos discentes mais habilidades e apresentam menos estímulos, enquanto às questões de menor complexidade nas habilidades e com mais estímulos deveriam ser correspondida por uma menor pontuação.

Vale ressaltar que, diante dos dados expostos, levando em consideração que foi analisada a prova de entrada das edições 2012 e 2013, realizada no início do ano letivo, e com objetivo principal de conseguir um diagnóstico dos níveis de alfabetização dos alunos após um ano de estudo, o professor, ao acompanhar a aplicação e os resultados da Provinha, terá uma base das limitações demonstradas pelos seus alunos, ou seja, os que já conseguem ler e compreender textos, e os que ainda apresentam dificuldades. Assim, a avaliação dará ao professor informações relevantes que possam orientar o seu trabalho, possibilitando, então, redefinir o planejamento de ensino e aprendizagem, modificando-o, especificando-o, aprimorando-o de acordo com as necessidades das

turmas, pensando nas dificuldades encontradas pelos alunos, principalmente no que diz respeito ao processo de leitura.

Os resultados apresentados também sugerem que ainda há muito que se investigar e discutir sobre a influência dos estímulos no processo de alfabetização. Destacamos ainda a necessidade de pesquisadores do campo da Linguística, Leitura e Pedagogia iniciarem e/ou intensificarem o diálogo com o campo da Psicologia em pesquisas envolvendo o fenômeno em questão, a fim de avançar nas reflexões sobre alfabetização, letramento e linguagens.

## *Referências*

ALMEIDA, Ayane Nazarela Santos de. **A competência narrativa na província Brasil**: um estudo do desempenho dos estudantes da EMEF Tenisson Ribeiro – Aracaju/SE.2012, 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**: Caderno do Aluno. Brasília, 2012a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**: Guia de Aplicação. Brasília, 2012b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**: Guia de Correção e Interpretação de Resultados. Brasília, 2012c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**: Reflexões sobre a Prática. Brasília, 2012d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**: Caderno do Aluno. Brasília, 2013a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**: Guia de Aplicação. Brasília, 2013b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**: Guia de Correção e Interpretação de Resultados. Brasília, 2013c.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC, 1997.

CATANIA, A. Charles. **Aprendizagem:** comportamento, linguagem e cognição. Trad. Deisy das Graças de Souza [et al.]. 4.ed., Porto Alegre: Artmed, 1999.

CRISTOFOLINI, Carla. Refletindo sobre a Provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 217-247, 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. **Sisifo**. Revista de ciências da educação, n. 9, p. 47-56, mai/ago 2009. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/provinha-brasil-desempenho-escolar-e-discursos-normativos-sobre-a-infanciamaria-teresa-esteban.html>>. Acesso em 25 jun. 2013.

DE ROSE et al. Aquisição de leitura após história de fracasso escolar: Equivalência de estímulos e generalização, **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 5, n. 3, p. 325-346, 1989.

FREITAG, Raquel Meister Ko. (Org.). **Leitura, letramento e cidadania:** explorando a Provinha Brasil. Curitiba: Appris, 2013.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 603-622, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n3/05.pdf>>. Acesso em 25 jun. 2013.

MOREIRA, Márcio Borges, MEDEIROS, Carlos Augusto de. **Princípios básicos de análise do comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PILETTI, Nelson. **Psicologia educacional**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2006.

ROSÁRIO, Mônica Maria Soares. **Avaliação de políticas públicas para a alfabetização:** formação do professor alfabetizador, concepção e aplicação da Provinha Brasil. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2012.

SEREJO et al. Leitura e repertório recombinaivo: Efeito da quantidade de treino e da composição dos estímulos. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, v. 3, n. 2, p. 191-215, 2007.

SOUZA et al. Transferência de controle de estímulos de figuras para texto no desenvolvimento de leitura generalizada. **Temas em Psicologia**, v. 5, n. 1, p. 33-40, dez. 1997.

SKINNER. Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. Tradução de João Cláudio Todorov e Rodolfo Azzi, 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

# *Hiperconto multimodal: um recurso em prol da atividade de leitura em voz alta*

Josival Alves de Brito

## *Introdução*

Na sociedade contemporânea, os leitores podem obter informações com facilidade, mas isso depende do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, que ainda exercem um papel primordial no dia a dia das pessoas; afinal, é por meio dessas práticas que o indivíduo constrói sentidos, envolve-se em atividades culturais, aprende sobre ele próprio e sobre o mundo em que vive, compõe fantasias, interpreta sonhos e emoções etc.

Para tanto, senti a necessidade de perscrutar os elementos que compõem o ato da leitura. “Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, [...] reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia [...]” (LAJOLO, 1982, p. 59). Seguindo a autora, foi possível refletir acerca da autonomia do leitor durante a atividade da leitura e esclarecer que isso depende de inúmeros fatores, para que seja possível envolver-se

nela ou se rebelar contra ela, por meio de interpretações que dependem de uma etapa inicial de decodificação automática.

Diante disso, neste artigo, salientamos a necessidade de haver na escola um trabalho concentrado na construção de sentidos por meio da leitura. Essa questão tem sido observada por mim cotidianamente nas atividades em sala de aula, pois frequentemente os estudantes apresentam dificuldades no entendimento de textos. Constatamos que, ao ouvir ou ler uma história, por exemplo, o leitor consegue reunir informações, imaginar situações, desenvolver sua própria capacidade criadora, mas isso nem sempre acontece quando a atividade é realizada individualmente, por isso, muitas vezes, os estudantes recorrem a mim, como professor, para que realize a leitura em voz alta para eles, porque dizem ter mais facilidade na compreensão do texto quando isso ocorre.

Entendo que o ensino da leitura é ingrediente básico para a progressão do indivíduo nas outras esferas sociais. Quando se lê e interpreta aquilo o que foi lido, há grande possibilidade de solucionar questões e problemas com os quais possa se deparar. Isso me fez procurar autores que compartilhassem as mesmas preocupações: “os problemas de leitura impedem que a criança desenvolva outras habilidades como o domínio da linguagem, fato que iria repercutir no desenvolvimento de aprendizagens posteriores” (CALHOON, 2005 apud CUNHA; CAPELLINI, 2009, p. 2).

Considerando a falta de recursos específicos para colaborar com o trabalho do professor, resolvi investir esforços, junto com uma colega de mestrado, na produção de um objeto de aprendizagem, elaborado a partir de um conto literário, para que pudesse ser reutilizado por outros professores. Trata-se de um hiperconto multimodal que visa contribuir para o desenvolvimento da leitura com sentido, por meio da atividade de leitura em voz alta, com a intenção de ampliar as habilidades comunicativas dos estudantes nas diferentes práticas sociais.

Para explicar o esforço empreendido, este artigo está organizado em três partes. Na primeira, destacamos a importância da leitura em voz alta; na segunda, apresentamos algumas considerações sobre os gêneros textuais e a multimodalidade com vistas a explicar como se deu a reconstrução de um conto infantil por meio dos gêneros digitais. Na terceira, apresentamos o objeto de aprendizagem produzido a partir de um hiperconto criado por professores, bem como um roteiro de trabalho para o uso desse material em aulas de língua portuguesa.

### *A importância da leitura em voz alta*

Aprimorar habilidades de leitura é uma tarefa essencial para o estudante em formação, pois é a partir dela que pode adquirir conhecimentos que contribuirão para o seu aperfeiçoamento, por isso

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem (SOLÉ, 1998, p. 32).

Considerando o papel da leitura nas práticas sociais, particularmente em “sociedades letradas”, Kleiman (2013) afirma que a necessidade de usar vários níveis de conhecimento, interagindo entre si, faz da leitura um processo interativo, pois é por meio da mobilização dos conhecimentos linguístico, textual e de mundo que o leitor consegue atribuir sentido.

Diante disso, preocupo-me em colaborar com a formação de leitores para que possam assumir uma postura ativa, no sentido de que ele é um sujeito que participa diretamente da construção do significado. Particularmente, a leitura em voz alta possibilita um aprimoramen-

to da fluência na escola e na sociedade, pois permite ao estudante participar com desenvoltura do ato da comunicação. Isso porque ler em voz alta é uma atividade essencial para o desenvolvimento da fluência leitora, mas é importante ressaltar que para o sucesso dessa atividade é imprescindível que o leitor tenha domínio da escrita e consiga fazer relações entre grafemas e fonemas do português, tenha se apropriado do sistema de escrita, para que possa fazer uma leitura com expressividade, com entonação e ritmo, pois a prosódia da leitura oral reflete a compreensão.

Segundo Puliezi e Maluf (2014), baseadas em Rasinski (2006), são três os componentes que contribuem para a fluência da leitura: a capacidade de reconhecer e decodificar corretamente as palavras (precisão); a realização de ações automáticas, feitas sem pensar e de forma fácil, com pouca atenção consciente (automaticidade); habilidade de colocar entonação e expressão adequada na fala (prosódia).

Estudos (EHRI, 2005, p. 136; PERFETTI, 2001, p.) apontam que a precisão depende da rápida identificação das palavras, o que requer reconhecimento global das palavras, decorrente de conexões entre grafema-fonema, e memória, que permitem unir as letras das palavras escrita à sua respectiva pronúncia, em associação com o significado, possibilitando, assim, uma expressão adequada e a atribuição de sentido. É a constituição de um banco de palavras conhecidas que possibilita um reconhecimento automático e ágil.

O leitor que ainda está em processo de decifração, que produz a leitura seguindo sílaba por sílaba, certamente apresentará mais dificuldades de compreender o que acabou de ler, pois de acordo com Cunha e Capellini (2009, p. 5), “o domínio do princípio alfabético é necessário para conseguir identificar a grande maioria das palavras conhecidas, sendo indispensável para a identificação de palavras novas”. Ainda de acordo com as autoras, a capacidade de ler palavras que ainda não

são conhecidas está diretamente ligada ao conhecimento da relação entre ortografia e fonologia, por isso ter consciência fonológica é um elemento fundamental para desenvolver outras habilidades de leitura, como encontramos explicado em um relatório federal (BRASIL, 2007), destinado a professores de Educação Infantil.

Reconhecer (ou identificar) palavras é a primeira e mais importante tarefa – a única tarefa específica ao processo de aprender a ler. Depois que a criança se torna proficiente, sua capacidade para identificar palavras lhe permite focalizar a atenção no processo de compreensão. [...] O processo de aprender a ler consiste em adquirir uma série de habilidades que envolvem o reconhecimento de palavras escritas, bem como a decodificação e aglutinamento fonológico. À medida que a competência de leitura evolui, com a prática, a decodificação tende a tornar-se mais eficiente, e o léxico ortográfico evolui, tornando mais fácil o reconhecimento imediato da ortografia das palavras. [...] A essência – não o objetivo – de aprender a ler consiste em traduzir letras (impressas, escritas) em sons que fazem sentido. [...] O objetivo da leitura é permitir ao leitor compreender, interpretar e modificar o texto, dialogando com ele (BRASIL, 2007, p. 27).

Se o objetivo da leitura é “permitir ao leitor compreender, interpretar e modificar o texto, dialogando com ele”, parece-me que no ato da leitura em voz alta é possível estabelecer relações variadas, que partem da ação de reconhecimento grafo-fonêmico, passam pela habilidade de ler com prosódia, isto é, com expressão apropriada, ritmo e entonação, para alcançar o significado apropriado a cada contexto.

A prosódia é reconhecida como a música da linguagem oral, e a entonação é a frequência da fala, que permite indicar uma pausa ou o fim de um enunciado. Além da entonação, a prosódia está relacionada à acentuação tônica, que orienta a pronúncia das palavras, permitindo a diferenciação de sentido como em “sede” (vontade de beber algo) e “sede” (residência), por exemplo, e à duração, que diz respeito ao tempo de articulação de um som, sílaba ou enunciado. É fácil notar

que a duração de uma unidade linguística varia conforme a velocidade da elocução, isto é, de produção da leitura, e que o prolongamento de um segmento se associa também às emoções que se quer transmitir pela leitura.

Destaco a vinculação entre leitura em voz alta e a manifestação de sentimentos e expressão de pontos de vista por meio dos quais o leitor pretende atingir seu ouvinte, porque na leitura de gêneros preponderantemente narrativos esse recurso é bastante relevante e colabora diretamente para a construção de sentidos. Ao tratar do ato de escutar na leitura em voz alta, Pastorello (2010) reafirma que

Aquele que escuta a leitura não apenas recria o texto a partir de sua relação mesma com o material linguístico, mas, principalmente, envolve-se com as materialidades corporais implicadas no ato; recebe as variações melódicas e rítmicas que, para além da língua, significam um sujeito (PASTORELLO, 2010, p. 69).

Ao fazer a leitura do texto em voz alta, então, leitores em formação aprendem a realizar a leitura em seus aspectos básicos e também podem observar a leitura de um leitor proficiente, o professor pode assumir esse papel, uma vez que as crianças aprendem a ler com boa prosódia observando os padrões utilizados pelos adultos quando eles leem (PULIEZI e MALUF, 2014). Momentos desse tipo são relevantes no espaço escolar, pois favorecem a construção de referências (modelos) de expressão correta de termos que até então eram desconhecidos, de pausas em certas passagens do texto, de entonação, de modulação da voz, conforme as características das personagens etc.

A união de todos esses elementos pode direcionar a organização de processos de ensino da leitura na escola, por isso, tomando por base o valor da leitura em voz alta, eu e uma colega, ambos professores de língua portuguesa, resolvemos correr alguns riscos e construir um objeto de aprendizagem que pudesse favorecer esse tipo de trabalho

no ambiente escolar, visando a garantir experiências a leitura em voz alta com autonomia e sentido entre estudantes matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental.

### *Gêneros textuais e multimodalidade*

As novas gerações estão imersas no mundo da leitura e da escrita em diversas situações de comunicação, especialmente no meio digital, como salienta Rojo (2012). Nos ambientes digitais, além de haver facilidade na reunião de informações e na velocidade de transmissão, é possível notar a grande circulação de materiais multimodais, que inter-relacionam imagens, sons, cores e diversos símbolos. Considerando a presença desses recursos no dia a dia dos estudantes, penso que a escola precisa estar conectada a eles. Cabe ressaltar, contudo, que trazer para a discussão o uso do hiperconto, por exemplo, como recurso para o trabalho com a leitura, objeto de estudo deste artigo, não significa abandonar as práticas tradicionais de leitura, mas um esforço de diversificação das estratégias de ensino-aprendizagem.

Segundo Spalding (2010), o hiperconto é uma adaptação da forma canônica do gênero conto para o suporte digital, contendo narratividade, intensidade, tensão, ocultamento, autoria. Ainda de acordo com o autor, embora o ambiente virtual contemple vários recursos multimídia, o texto escrito na literatura digital ainda pode ser muito desenvolvido.

Observando a inserção dos gêneros no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, percebo que esse esforço tem contribuído significativamente para o desenvolvimento da comunicação dos estudantes nas diversas situações do uso social da língua.

Os textos, que materializam os gêneros, têm um papel muito importante na vida social, pois são encontrados em casa, na rua, na escola etc. Segundo Marcuschi (2008, p. 88), o texto “é a unidade máxima

de funcionamento da língua”, uma vez que apresenta características linguísticas que afetam os conteúdos e as estruturas.

Assim, ao iniciar a busca pelas bases que poderiam contribuir com a criação de um objeto de aprendizagem (OA) para ensino da leitura em voz alta, as orientações de Marcuschi (2008) acerca dos gêneros textuais se distinguiram, uma vez que esse pesquisador adota um viés comunicacional que se alinha muito bem aos propósitos definidos previamente.

É importante marcar que um objeto de aprendizagem pode ser definido como “[...] um recurso digital que pode ser usado e reusado para apoiar atividades de ensino-aprendizagem (WILEY, 2000 apud ARAÚJO, 2013). Em consonância com esse conceito, Araújo (2013) afirma que o OA é um recurso para ser utilizado por meio de recursos tecnológicos aplicáveis em qualquer modalidade de ensino, com a intenção de potencializar o ensino-aprendizagem.

Considerando que os gêneros textuais que se encontram no espaço digital, por exemplo, estão cada vez mais presentes nas práticas de linguagem dos estudantes, entendo caber à escola a busca de materiais que possam incrementar as habilidades dos estudantes, criando oportunidades para que possam aperfeiçoar o manuseio de textos multimodais que agucem o interesse pela leitura.

A multimodalidade é uma abordagem interdisciplinar em que a comunicação envolve recursos que vão além da língua, por meio da combinação de aspectos escritos, visuais, gestuais e falados em interação, visando contribuir para a construção do significado (JEWITT, 2009 apud DIONÍSIO, 2014). Dias (2012, p. 95) corrobora esse ponto de vista e ainda salienta que “as tecnologias de informação e de comunicação trouxeram para o contexto escolar textos multimodais e multissemióticos que combinam imagens estáticas (e em movimento) com áudios, cores e links”, o que incita novas interações e a construção

de significados por meios até então desconhecidos. Essa articulação de diferentes modalidades de linguagem, presentes nas novas tecnologias, proporciona, além do aprendizado de novas formas de compartilhar informações, o aprendizado de novas habilidades de leitura. O desenvolvimento dessas habilidades torna-se um desafio para todos os envolvidos nas práticas sociais de leitura e escrita, especialmente para professores e estudantes.

Como o avanço dos recursos tecnológicos e digitais promove a evolução dos gêneros textuais por potencializar novos meios de interação, também é fácil perceber que, enquanto textos concretos, os gêneros sofrem alterações em nível estético e composicional, pois são situados histórica e socialmente (MARCUSCHI, 2008).

Assim, no contexto atual do ensino da língua materna, em que os estudantes têm acesso contínuo ao uso de mídias e tecnologias, esta proposta está circunscrita à elaboração de um objeto de aprendizagem, em torno de um “hiperconto”, por parecer uma ferramenta que pode contribuir no desenvolvimento da capacidade leitora.

Em síntese, o OA enseja a integração de recursos verbais, visuais e sonoros, com a finalidade de suscitar experiências de leitura em voz alta associadas a uma diversidade de semioses que irão constituir o gênero textual hipermodal, para propiciar inusitadas vivências culturais e linguísticas.

A preocupação em garantir a reutilização do OA em outros espaços, por diferentes professores e estudantes, orientou a escolha pela criação de um objeto *off-line*, confeccionado a partir de um programa bastante conhecido na sociedade brasileira. Consciente das limitações que essa opção acarreta, passamos a descrever como está configurado o hiperconto “Os músicos de Bremen”.

## *A reconstrução de um clássico infantil por meio do hiperconto multimodal*

Criar materiais que otimizem a aprendizagem dos estudantes é um grande passo, considerando-se que as atividades convencionais, muitas vezes, tornam as aulas de língua portuguesa monótonas, o que interfere negativamente nos processos de ensino-aprendizagem.

Em consonância com Rangel (2002), assumo que a leitura nem sempre é um ato agradável, nem sempre proporciona uma experiência prazerosa, mas é a parte essencial da formação de todo sujeito letrado. Infelizmente, muitas vezes confronto-me com pessoas, em várias idades, dentro e fora da escola, que não possuem as habilidades necessárias para desenvolver o hábito de ler. Isso me parece um grave problema social, por isso tenho me preocupado com ele continuamente e dispendido esforços para contribuir com a superação dessa situação, ao menos no espaço em que trabalho.

Para Passarelli (2012), é preciso imprimir à prática pedagógica a interação construtiva, de modo que se instaure um espaço para a compreensão da necessidade de encontrar o prazer no trabalho que se realiza. E não é só isso, é possível afirmar que quando o professor propicia aos estudantes uma situação mais próxima de sua realidade, a tendência é que eles tomem gosto pela atividade, passando de paciente a integrante do processo de ensino.

Para trabalhar nessa perspectiva, ou seja, com o objetivo de engajar os estudantes nas tarefas escolares é que foi criado o hiperconto “Os Músicos de Bremen”. Trata-se de uma adaptação do conto dos Irmãos

Grimm, escrito em meados do século XVIII<sup>1</sup>, com o intuito de favorecer maior participação por parte dos estudantes.

No que se refere à obra original dos Irmãos Grimm, trata-se da história de um burro, um cão, um gato e um galo, maltratados pelos seus donos. Os animais fogem e decidem ir para Bremen, uma cidade onde conhecerão a liberdade. Bremen era uma cidade livre onde não existia o feudalismo e os quatro animais representavam as quatro classes que queriam se ver livres dos regentes feudais da época. Na sociedade feudal, a posição e o status social de uma pessoa eram determinados pelo nascimento e pela posse de propriedades, principalmente terras, era muito difícil para uma pessoa passar de uma posição social para outra. As personagens dos Irmãos Grimm representam os servos que dificilmente saíam para uma outra condição de vida. A alusão a Bremen é justamente uma forma de despertar os camponeses que viviam num regime de desigualdade.

Como se pode ver pela descrição do enredo, o gênero conto tem marcas históricas, mas possui um caráter atemporal e universal, pois visa a transmitir os valores sociais, além de demarcar o dualismo existente entre bem e mal. Por meio da leitura dos contos, especialmente a partir do século XVIII, crianças e adultos vão percebendo os contrastes nas relações sociais e vão aprendendo o que se espera dos indivíduos. Dessa maneira, além de ser um objeto linguístico, os contos ensinavam normas de comportamento e orientavam o psiquismo infantil, com o intuito de gerar um equilíbrio favorável ao efeito moralizador que se pretendia ter sobre todos (COELHO, 1991 apud PERES, 2012).

---

1 É somente no final do séc. XVII e durante o séc. XVIII que tem início a produção de literatura para crianças, pois até então não existia o que chamamos hoje de “infância” (as crianças e os adultos compartilhavam dos mesmos eventos sociais). Com o advento de uma nova classe social, a burguesia, e a valorização de um modelo familiar, no qual a criança ganhou destaque, pois se queria garantir a reprodução e continuidade da classe, é que surge um interesse maior na sua educação e na transmissão de valores desde os primeiros anos de vida.

A decisão por atualizar o clássico dos Irmãos Grimm foi motivada por objetivos educacionais e sociais. Havia a necessidade de adaptar a linguagem para que os estudantes tivessem mais desenvoltura durante a leitura em voz alta, mas também se quis ampliar as possibilidades de reflexão acerca dos resultados das ações humanas, representadas pelos animais no conto e de alguns valores sociais relevantes à contemporaneidade. Daí a opção pelo hiperconto, que oferece três finais. Uma vez que se vive uma outra época, bem diferente da Idade Média, o OA extrapola a discussão inscrita no conto original e faz um apelo contra os maus tratos com os animais. Assim, além de trabalhar elementos linguísticos, o OA parte de concepção e valores do passado para tematizar questões atuais.

A versão adaptada quanto ao estilo e contextualizada no tempo presente, também propicia uma reflexão acerca do modo como ser humano se relaciona entre iguais e com os outros animais. Embora o conto esteja apoiado em novos recursos tecnológicos, que possibilitam meios integrados de comunicação (texto, imagens e sons), oferece uma oportunidade para o estudante considerar as bases que orientam as relações interpessoais.

A criação de um hiperconto, pautado em novos recursos midiáticos, condiz com o que assevera Rojo (2012), pois as aulas mediadas pelo uso desse recurso vão ao encontro dos interesses dos estudantes e podem ser adaptadas para diferentes faixas etárias em diversos níveis de aprendizado. Tenho convicção de que o trabalho acaba tendo um retorno muito mais eficaz, desde que o professor saiba utilizá-lo. Do ponto de vista do planejamento, as aulas mais dinamizadas pelo hiperconto devem partir de um estudo do texto, para gradativamente ir avançando quanto aos objetivos e funções da linguagem.

É importante realçar que o hiperconto é uma forma de hipertexto de uma escrita narrativa, o que proporciona novas interações entre o leitor, as palavras, os textos, as imagens, os sons, articulados pelo uso de *hyperlinks*. Spalding (2010) define o gênero hiperconto como

uma versão dos contos tradicionais transportados para a esfera digital, mas que mantém os principais elementos do gênero, por isso o texto escrito deve ser o foco da literatura digital, mesmo diante de tantos recursos disponíveis na tela.

Embora não esteja sendo proposto um OA para ser utilizado na internet, o hiperconto multimodal, que passa a ser descrito, foi desenvolvido tendo por base o texto canônico dos Irmãos Grimm “Os músicos de Bremen”. Como está direcionado ao desenvolvimento da capacidade leitora dos estudantes, com o apoio de novas tecnologias, visa a servir de base para a leitura autônoma e promover uma discussão temática, que irá mobilizar valores e concepções contemporâneas.

A ideia inicial foi elaborar um hiperconto com desenhos criados com os recursos do *PowerPoint*, esse plano foi abandonado para uma opção que fosse mais familiar ao traço dos estudantes de 6º ano do Ensino Fundamental. Assim, os desenhos que acompanham os textos foram criados com lápis de cor em folha de sulfite, a partir das cenas produzidas durante a adaptação do conto original, criando uma relação de correspondência entre imagem e texto, que poderia colaborar com a compreensão do texto. O uso de imagens mais próximas do universo da criança talvez pudesse ser mais atrativo e menos estranho para o público que iria se deparar com um hiperconto pela primeira vez.

Tomada essa decisão, foram listadas as principais cenas do conto, e uma colega com habilidade para o desenho artístico foi convidada a colaborar com a construção do hiperconto. Terminada essa etapa, os desenhos foram copiados digitalmente e inseridos no *PowerPoint* com os respectivos textos. Na sequência, foi adicionado o áudio com a narração da história, como mais um recurso para constituir o hiperconto multimodal.

Como já foi exposto, o conto original “Os músicos de Bremen” foi adaptado para uma linguagem mais atual. Além de haver a preocupação

com a seleção lexical, os termos utilizados no hiperconto pretendem oferecer um número menor de dificuldades na fase de decodificação, houve o cuidado em disponibilizar uma prosódia que pudesse ser acompanhada pelo estudante de 6º ano, e que ele fosse capaz de reproduzi-la em outras situações comunicativas em torno de outros gêneros marcados pela narração. No trabalho de elaboração, os três finais criados visam também a dar opções para que o leitor faça sua própria escolha, possibilitando-lhe desempenhar um papel ativo na construção de sentido.

Ao clicar na primeira tela, surge o título do conto com os desenhos dos animais e de instrumentos musicais. Na sequência, ocorre a narração da história (basta o estudante clicar no ícone – para ouvir o texto lido para ele) até o momento em que o leitor se depara com a informação de que ele poderá escolher o final desejado para o conto.

Caso escolha o final 1, como pode ser visto abaixo, o leitor terá acesso ao final tradicional do conto maravilhoso: “foram felizes para sempre”. Nesse final, surge o elemento “arrependimento”, e os donos vão à procura dos seus animais para levá-los de volta para casa.

FIGURA 1 - HIPERCONTO “OS MÚSICOS DE BREMEN” - FINAL 1



AUTOR: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Se o leitor optar pelo final 2, terá a oportunidade de ver um final no qual os bichos seguem para Bremen, conseguem formar a banda de música e ficam famosos por suas habilidades artísticas.

FIGURA 2 - HIPERCONTO "OS MÚSICOS DE BREMEN" - FINAL 2



AUTOR: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

O terceiro final apresenta uma versão mais próxima do conto original dos Irmãos Grimm. Os animais encontram um casebre habitado por ladrões, os bichos os expulsam de lá, desistem do sonho de chegar a Bremen e permanecem para sempre no casebre.

FIGURA 3 - HIPERCONTO "OS MÚSICOS DE BREMEN" - FINAL 3



AUTOR: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Concluída a fase de confecção do OA, mais uma vez em dupla, surgiu a necessidade de ser planejada uma sequência de trabalho que possibilitasse atender aos critérios recomendados por Hudson e colaboradores (2005 apud PULIEZI; MALUF, 2014), para que a leitura seja compreendida como uma prática de prosódia e uma atividade social e reflexiva, que pode contribuir com a participação social e mudança coletiva.

### *Roteiro de trabalho para uso do oa*

Indicações para o professor utilizar o objeto de aprendizagem em sala aula, visando ao desenvolvimento da leitura:

1. Ler o título do conto e explorar a imagem inicial, fazendo previsões.

Segundo Smith (1989, p. 34), “a previsão é o núcleo da leitura. [...] [pois] a previsão traz um significado potencial para os textos, reduz a ambiguidade e elimina, de antemão, alternativas irrelevantes [...]”. Contudo, é preciso destacar que prever não é uma forma de adivinhação inconsequente, nem envolve apostar no acaso, na verdade, ao realizar previsões, o indivíduo abre a mente para o provável e descarta o improvável.

2. Ouvir a leitura em voz alta proporcionada pelo OA.

Esse é o momento em que está sendo ofertado ao estudante um modelo de leitura oral fluente, por meio da leitura do professor que foi gravada e disponibilizada no OA, para ser escutada quantas vezes os estudantes sentirem necessidade. Eles também poderão tentar fazer a leitura das partes do texto, sempre que optarem por isso, pois o recurso permite avançar e retroceder em relação às cenas.

Embora a proposta seja voltada à leitura autônoma por parte dos estudantes, é importante o professor estar por perto para fornecer instru-

ções diretas e devolutivas precisas quanto ao fraseamento adequado ou em relação a outras dúvidas que possam ser apresentadas por eles.

**3.** Solicitar que cada estudante faça a escolha de qual final ele deseja para a história.

Compreender um texto é relacionar-se com um fluxo de pensamento do outro e próprio, no qual são encontradas diferentes questões cujas repostas podem ser variadas. Assim, assume-se a noção de compreensão relativa, indicando que durante a leitura ocorre um levantamento inicial da significação das palavras, mas esse processo segue em direção das projeções que são feitas a partir das questões formuladas pelo texto.

**4.** Pedir para que os estudantes explicitem os motivos da preferência pelo final escolhido.

Smith (1989, p. 70) afirma que “o ato de leitura envolve a tomada de decisões, seja por uma criança lutando para identificar uma única letra do alfabeto ou pelo estudante universitário lutando para decifrar um texto medieval obscuro”. Isso indica que a todo instante o leitor está em busca de informações que possam reduzir as incertezas. Diante das opções oferecidas pelo OA, o estudante irá se confrontar com alternativas que exigirão dele a tomada de decisão frente as incertezas que estão materializadas nas opções desconhecidas. Não se trata de criar circunstâncias confusas, mas de fazê-los experienciar a busca por respostas potenciais em relação às questões propostas pelo conto.

**5.** Compartilhar a história, expressar emoções que o texto proporcionou e comparar as ideias com outros textos lidos.

Segundo Hudson e colaboradores (2005 apud PULIEZI; MALUF, 2014), é muito importante proporcionar aos estudantes uma abundância de materiais apropriados ao seu nível de leitura, para que se tornem independentes na nessa habilidade. A manifestação das emoções suscitadas

pelo hiperconto e também por outros textos é um momento ímpar para haver troca de informações e compartilhamento de práticas leitoras que ocorrem na escola e fora dela.

**6.** Possibilitar que os estudantes façam diferentes interpretações e expressem suas opiniões a respeito do conteúdo do conto.

Produzir opiniões aciona e mobiliza conhecimentos linguísticos, textuais, de mundo, enciclopédicos e interacionais, conforme explica Koch e Elias (2011). Assim, ao proporcionar práticas comunicativas que mobilizem aspectos linguísticos e discursivos, os estudantes poderão perceber, por exemplo, que as escolhas lexicais designam, mas também qualificam, caracterizam, significam uma pessoa ou situação, isto é, a escolha de um termo no lugar de outro é um tipo de recurso argumentativo, mesmo que a análise esteja sendo feita de um gênero marcado pela narratividade. Além disso, poderão participar de práticas argumentativas que permitem (re)construir os eventos em destaque na história.

**7.** Em uma aula subsequente, fazer a leitura do conto original.

O trabalho com a prosódia e com a compreensão exige que o professor forneça modelos diversificados de leitura. O OA apresenta um modelo, por isso é importante contrapor o texto adaptado ao original, que provavelmente irá requerer o uso de leitura assistida para que os estudantes consigam participar da prática de leitura de um texto mais complexo.

**8.** Estabelecer relação entre o texto adaptado e a história original.

A oferta de diferentes textos é uma oportunidade para que sejam realizadas diversificadas práticas de leitura na sala de aula, mas isso deve ser feito progressivamente, por isso foi indicado partir do texto adaptado para a criação do OA.

Com esse roteiro, não se quer apontar um único caminho para o uso do objeto de aprendizagem proposto, mas evidenciar alguns pontos que são recomendados pela literatura utilizada como apoio para esse trabalho. O objetivo é que possam subsidiar as práticas pedagógicas não apenas com o fornecimento da indicação de um recurso multimodal, mas também pelo oferecimento de estratégias de utilização do material em diferentes contextos.

### *Considerações Finais*

Neste trabalho apresentamos um objeto de aprendizagem que permite a socialização de um clássico infantil intitulado “Os músicos de Bremen”, a fim de oferecer uma nova maneira de incorporar o conto no trabalho pedagógico. Partindo da criação do hiperconto multimodal, foi possível indicar como o leitor pode ampliar as formas de interação com o texto, desde o início até cada um dos finais da história.

A proposta do trabalho com o hiperconto exige do leitor uma participação ativa, uma vez que o texto, inserido em um recurso tecnológico particular, é apresentado por meio da inter-relação de recursos semióticos: texto, áudio, desenhos. Sendo o hiperconto uma ferramenta multimodal, os leitores terão a oportunidade de manusear um objeto diferenciado com o intuito de ampliarem a compreensão leitora desde o nível prosódico até o discursivo, ao aprofundar as temáticas em discussão na história.

O esforço empreendido aqui buscou marcar como um objeto de aprendizagem, caracterizado por uma linguagem multissemiótica, pode beneficiar o desenvolvimento das práticas pedagógicas, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de habilidades de leitura em uma fase escolar em que ainda são identificadas algumas dificuldades de leitura.

## Referências

- ARAÚJO, Nukácia. A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? In: ARAÚJO, Júlio; ARAÚJO, Nukácia. (Org.). **EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas: Pontes, 2013. p. 179-207.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final**. 2. ed., Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.
- CALHOON, Mary Beth. Effects of Peer-Mediated Phonological Skill and Reading Comprehension Program on reading skill acquisition for middle school students with Reading Disabilities. **Journal of Learning Disabilities**. v. 38, n. 5, p. 424-433, set/out. 2005.
- CUNHA Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. Leitura: decodificação ou obtenção do sentido? **Revista Teias**, v. 10, n. 19, p. 1-21, 2009. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/24070/17038>>. Acesso em: 16 ago. 2016.
- DIAS, Anair V. M. Hipercontos multissemióticos. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 95-122.
- DIONÍSIO, Angela Paiva. (Org.). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.
- EHRI, Linnea C. Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Org.) **The Science of Reading: A Handbook**. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd, 2005. p. 135-154.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PASSARELLI, Lílían Maria G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PASTORELLO, Lucila Maria. **Leitura em voz alta e apropriação da linguagem escrita pela criança**. 2010. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PERES, Fabiana Costa et al. A literatura infantil na formação da identidade da criança. **Revista Eletrônica Pró-Docência**. UEL, v. 1 n.1, p. 1-14, jan-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/SIMONE%20MOURA-FABIANA-EDWYLSON%20-%20pedagogia.pdf>>. Acesso em: 12 jul.2016.

PERFETTI, Charles. A. Reading skills. In: SMELSER, Neil J.; BALTES, Paul B. (Org.). **International encyclopedia of the social & behavioral sciences**. Oxford: Pergamon, 2001. p. 12800-12805.

PULIEZI, Sandra; MALUF, Maria Regina. A fluência e sua importância para a compreensão leitora. **Psico-USF**. Bragança Paulista, v. 19. n.3, p. 467-475, set.-dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v19n3/10.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2016.

SPALDING, Marcelo. O hiperconto e a literatura digital. **Digestivo cultural**. 2010. Disponível em:<[http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=3034&titulo=O\\_hiperconto\\_e\\_a\\_literatura\\_digital](http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=3034&titulo=O_hiperconto_e_a_literatura_digital)>Acesso em: 2 set. 2016.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

# *Dificuldades e possibilidades no desenvolvimento do leitor crítico no ensino fundamental*

Adna Nascimento Alves Santos

Isabel Cristina Michelan de Azevedo

## *Introdução*

Em nosso modo de ver, tornou-se imperativo, no atual contexto educacional, que as práticas de ensino voltadas para a leitura sejam pautadas pela constante reflexão, pelo contínuo questionamento, em busca de alternativas viáveis e concretas que colaborem para a formação de um leitor ativo e proficiente, que se constrói e é construído no/pelo texto e o percebe como o lugar da interação e da constituição dos sujeitos da linguagem.

Essa necessidade advém da inquietante percepção dos docentes de língua portuguesa com os quais convivemos em Aracaju que, como protagonistas atuantes na sala de aula, têm procurado vencer o desafio de desenvolver um trabalho mais produtor no tocante às práticas de leitura, principalmente ao se depararem com o grave panorama

que se apresenta em avaliações que medem as habilidades leitoras dos discentes do Ensino Fundamental das escolas brasileiras. Conforme dados do Saeb em relação ao domínio de leitura (BRASIL, 2014), muitos estudantes do ensino fundamental, 60,14 % do 5º ano e 76,23% do 9º ano, encontram-se abaixo do nível considerado ideal, por demonstrarem dificuldades de aprendizagem.

Esses dados indicam que os estudantes não conseguem identificar informações implícitas, inferir o sentido de uma palavra ou expressão e mostram graves desvios de compreensão da produção escrita. Isso porque os discentes limitam-se a compreender os sentidos localizados na superficialidade textual, passando despercebidos os enunciados implícitos na materialidade do texto e as intencionalidades discursivas imbricadas no interior da escrita.

Lidar com a ação de ler no espaço escolar é ser constantemente provocado a enfrentar e mudar esse quadro negativo tanto pelos esforços dos docentes quanto dos discentes. Nossa experiência com turmas de 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual de Sergipe compõe um quadro no qual muitos estudantes não conseguem atender às exigências dos níveis mais avançados de compreensão crítica nem demonstram apropriação dos diversos gêneros textuais/discursivos que permeiam o ambiente social em que estão inseridos, enquanto muitos professores manifestam não saber o que fazer diante disso.

Ressalta-se aqui o que inicialmente entendemos por leitor crítico: trata-se de um sujeito que tem ciência do papel e da relevância da leitura em uma sociedade e das motivações, intenções sociocomunicativas e interesses que estão em jogo na produção de um texto. Assim, cabe ao leitor, em sua interação com o texto, fazer correlações entre o material linguístico e seus conhecimentos de mundo e seus saberes enciclopédicos, contextualizando-os, principalmente frente à reali-

dade social para conseguir posicionar-se reflexivamente em relação aos significados que os leitores constroem e/ou interpretam.

Dessa maneira, a leitura crítica “implica a percepção das relações entre texto e contexto” (FREIRE, 2000, p. 11). Ou seja, concerne ao leitor crítico ser capaz de conectar suas experiências individuais às experiências sociais e às condições históricas de produção, distribuição e consumo dos textos na sociedade. Ainda cabe a ele compreender e interpretar a diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente, para realizar inferências, discordar ou concordar não somente com as leituras realizadas, mas principalmente com os valores ideológicos, culturais, morais e políticos que implicitamente elas veiculam, como forma de manutenção ou transformação do sistema social. Esse conjunto de ações torna o sujeito crítico, capaz de formar um ponto de vista acerca de uma dada situação comunicativa, permitindo agir como alguém que não apenas lê o mundo à sua volta, mas interage e atua sobre ele, constrói e é por ele construído.

Nessa conjuntura, como desenvolver práticas de leitura em sala de aula que promovam a formação de leitores críticos? Que alternativas pedagógicas utilizar para despertar a motivação do estudante (leitor) pela descoberta dos múltiplos sentidos, pelo diálogo e desvendamento dos elementos implícitos em um texto lido? Que gêneros podem promover a formação de leitores proficientes, com capacidade de constatação, confrontação, compreensão e reconstrução de contextos?

Para encontrar possíveis respostas a essas questões, considerarmos ser preciso adotar uma concepção interacional, na qual, os sujeitos são vistos como construtores sociais, e o texto passa a ser considerado “o próprio lugar da interação e os interlocutores envolvidos nesse processo são vistos como sujeitos ativos que – dialogicamente se constroem e são construídos” (KOCH, 2014, p.173).

Neste artigo, optamos por, após uma rápida retomada das características da leitura interacional e crítica, apresentar uma experiência que se revelou produtiva no desenvolvimento do leitor crítico, tendo por base o gênero Canção<sup>1</sup> de protesto, para discutir como os professores podem investir esforços no ensino da construção dos sentidos, posto que isso amplia as possibilidades de participação social.

### *Ler e compreender: a interação pela linguagem*

Uma noção sociocognitiva da leitura – noção que relaciona aspectos sociais, culturais e interacionais ao processo cognitivo, com base no fato de a cognição incluir as relações sociais e não estar restrita à dimensão individual – adota a ideia de que não há possibilidade de conceber o ato de ler sem atrelá-lo à compreensão. Para entender isso, é preciso, antes de tudo, defender uma concepção de língua que privilegia os sujeitos e os seus conhecimentos em processos de interação, como constatamos a seguir.

A língua é um fenômeno cultural, social, histórico e cognitivo que se modifica ao longo do tempo e de acordo com os falantes; por isso ela se manifesta no seu uso e é sensível ao contexto (MARCUSCHI, 2008, p. 229).

Nesse sentido, a língua não pode ser vista como um fenômeno fechado, abstrato, ao contrário, é marcada pelas relações dialógicas, como propõe o pensamento bakhtiniano, é uma ação heterogênea que sempre funciona numa dada situação social. Nessa perspectiva, sendo a língua um conjunto de atividades sociais e históricas, a compreensão e a produção textual não se restringem a uma atividade de codificação.

---

1 Sempre iremos nos referir ao gênero “Canção” em letra maiúscula. Quando estiver me referindo a uma determinada canção específica, utilizarei letra minúscula.

Ao produzirmos textos, elaboramos enunciados e sempre que os produzimos, desejamos que eles sejam compreendidos, mesmo que tenhamos a noção de que jamais teremos o controle sobre o entendimento que esse enunciado pode vir a ter. E a interpretação desses enunciados é fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas (MARCUSCHI, 2008, p. 231).

A leitura, assim, supõe a integração de diversos fatores, visto que essa prática se dá por meio das interações colaborativas, realizadas entre interlocutores, integrando texto e o contexto sociocultural que os envolve com objetivos que superam a decodificação de informações e visam à construção de sentidos com base em inferências. Silva (2009) reafirma esse entendimento, ao afirmar que,

[...] quando a atenção se volta não só para o texto ou para o leitor, mas para ambos, levando em conta as questões sócio-culturais ligadas ao autor do texto e ao seu leitor, entra-se na concepção de leitura sócio-interacional (SILVA, 2009, p. 238).

Essa concepção sugere que ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo, visto que no processo de compreensão é preciso considerar o leitor e os seus conhecimentos, e estes são diferentes de um leitor para o outro. É preciso, então, aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação ao mesmo texto.

Compreender um texto exige habilidade, interação e trabalho. Como uma ação sociocognitiva, a compreensão é uma forma de inserção no mundo, um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro, dentro de uma cultura e de uma sociedade (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

Chega-se desse modo à conclusão de que ler é compreender, é sempre e ler compreensivamente. Ler é inferir sentidos. A língua, por sua vez, é mais do que um código ou uma estrutura, pois as significações e os sentidos construídos no texto não estão aprisionados no interior de cada um pelas estruturas linguísticas nem podem ser confundidos

com conteúdos informacionais; pelo contrário, a língua permite uma pluralidade de significações, e os sujeitos interlocutores podem, inclusive, entender o que não foi explicitado pelo enunciador ou autor do texto. O texto, assim, colabora com esse processo porque o que lemos ultrapassa o que foi posto, e o que foi construído em um dado momento passa por contínuas transformações ao longo do tempo.

Koch (2014) propõe uma analogia para mostrar como ocorre o processamento textual e a negociação de sentidos. A pesquisadora afirma que na leitura de um texto fazemos pequenos cortes que funcionam como entradas a partir das quais elaboramos hipóteses de interpretação. E para efetuarmos esse processo é fundamental acionar os conhecimentos armazenados em nossa memória, como consequência de várias interações cognitivas e socioculturais previamente realizadas. São conhecimentos linguísticos, que colaboram para o entendimento da organização do material linguístico constitutivo da produção escrita, são conhecimentos alusivos às vivências pessoais e aos eventos espaço-temporalmente situados, denominados por conhecimentos “de mundo” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 42), e são os conhecimentos interacionais, ou seja, as formas de interação realizadas pelo sujeito leitor por meio da linguagem, num dado contexto sociocultural, que constituem os interpretativos realizados simultaneamente no ato de ler, isto é, de compreender um texto.

Visto por esse ângulo, é importante novamente ressaltar que ler é uma ação altamente complexa de compreensão de sentidos que se realiza, como dissemos, não apenas com base nos elementos linguísticos presentes na produção textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de diversos saberes socioculturalmente situados e vivencialmente adquiridos, oriundos das interações realizadas pelo sujeito, por meio da linguagem, na sociedade em que está inserido. Vinculada a essa concepção de leitura, está a importância do texto e

do contexto como aspectos colaborativos para a produção de sentidos. E é isso que pretendemos especificar.

Se definimos a língua como uma atividade social, mental e historicamente situada, se a percebemos muito além de um simples instrumento de comunicação e muito mais do que uma estrutura ou um código, defendemos, então, que as significações, e mais, os sentidos textuais e discursivos não podem estar presos às estruturas linguísticas e também devem ser confundidos como conteúdos apenas informacionais. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 23), “não existe uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas”. Assim, um texto não se esclarece e nem se encerra no âmbito da língua, mas exige também outros aspectos interacionais envolvidos nesse processo.

Todo texto, em alguma medida, requer também o contexto para a sua interpretação. Tratamos aqui da visão mais ampla desse processo que é o contexto sociocognitivo<sup>2</sup>. Marcuschi (2008, p. 233) afirma que “para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio”. Nessa visão, os usos da leitura estão ligados a cada situação comunicativa e são determinados pelas histórias de cada um, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, pelo gênero textual escolhido e sua funcionalidade, pela época da produção textual, entre outros aspectos; e tudo isso constitui o processo contextual e contribui para a produção de inferências.

Dessa maneira, é indispensável, para haver compreensão, englobar não somente o texto, mas também a situação de interação imediata, a situação mediata (o entorno sociopolítico e cultural) e o contexto cog-

---

2 Quando tratamos de contexto sociocognitivo referimo-nos à contextualização em sentido mais amplo, envolvendo desde as condições imediatas até a contextualização cognitiva, os enquadres sociais, culturais, históricos e todos os demais que possivelmente podem fazer parte num dado momento do processo textual-discursivo.

nitivo dos interlocutores. Este último, segundo Koch (2014), subsume os demais, pois reúne todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos sociais, que necessitam ser mobilizados em uma dada situação sociocomunicativa. Assim, vê-se o contexto como um conjunto de suposições baseadas nos saberes dos interlocutores, um agrupamento de todas as propriedades da situação social que são relevantes, mobilizadas para a compreensão, interpretação ou funcionamento da produção textual-discursiva. Essas características reforçam que a leitura crítica decorre da percepção das relações entre texto e contexto (FREIRE, 2000).

Essa posição de Freire é bastante adequada para justificarmos que a leitura da palavra será sempre precedida pelas experiências, pelos saberes previamente construídos, pelos acionamentos cognitivos que formam a “leitura de mundo”, e estes elementos são fundamentais para a construção das significações de um texto. Um leitor crítico, dessa maneira, é um sujeito capaz de atribuir sentidos ao texto, por meio das condições históricas e socioculturais que ele ocupa, levando também em consideração as condições históricas e socioculturais do autor no momento da produção. Nesse processo, ressalta-se que “a compreensão não requer que os conhecimentos do texto e os do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 126-127). Isso implica também que o leitor seja capaz de analisar as imbricações que o texto contempla enquanto produto de relações sociais carregadas de valores pessoais e coletivos construídos socialmente e elaborados progressivamente na dinâmica discursiva.

Ler um texto criticamente é raciocinar sobre os referenciais da realidade desse texto, examinando cuidadosamente e criteriosamente os seus fundamentos. Trata-se de um trabalho que exige lentes diferentes das habituais; além de retinas sensibilizadas e dirigidas para a compreensão profunda e abrangente dos fatos sociais (SILVA, 2009, p. 53).

O leitor crítico, como vemos acima, pode se tornar um cidadão que participa ativamente de um contexto social no qual está inserido, pois consegue analisar as contingências e faz da leitura um instrumento colaborativo para a reflexão de sua própria realidade, dos fatos sociais e das ideologias que são veiculadas por meio dos diversos textos que circulam na sociedade. Silva (2009) corrobora este pensamento ao afirmar que é papel do professor, que lida com as práticas de leitura em sala de aula, favorecer a conscientização por parte dos discentes acerca da relevância que a leitura tem na sociedade e de como esta é estrategicamente utilizada para atender a propósitos sociais, políticos, econômicos, interesses de poder, de manutenção de um sistema vigente ou transformação deste; enfim, sobre as motivações que estão em jogo na formação de leitores e, sobretudo, os elementos que compõem os diferentes tipos de práticas de leitura que visam a atender a tais intenções comunicativas.

Assim, parece-nos fundamental que na sala de aula haja espaço para alguma compreensão e para a constante discussão acerca das condições contraditórias de nossa sociedade, pois o ato de ler, as escolhas discursivas, os gêneros a serem lidos, a prática metodológica a ser desenvolvida, ou seja, o trabalho de leitura a ser desempenhado não é imparcial e jamais pode ser indiferente frente às questões que lhes são apresentadas nas práticas sociais em que os sujeitos participantes estão inseridos.

Diante disso, uma prática de ensino que pretenda formar o leitor crítico, em nosso modo de ver, incluirá necessariamente o trabalho com a maior diversidade de gêneros possível, pois são portadores de temáticas significativas para os sujeitos sociais. Trabalhar em sala de aula com a leitura de textos diversificados é possibilitar ao estudante compreender o papel da leitura no cotidiano e na vida em suas inúmeras implicações dialógicas.

Nesse olhar relacional entre autor, texto, leitor e os contextos socio-cognitivos que os constituem e os envolvem, o ato de ler pode ir, então, muito além das palavras que estão postas no texto. Ler implica sair do plano material da escrita, aparentemente autônoma, e perceber o texto sempre como composto por unidades mais amplas: os contextos mediatos nos quais, dos quais e para os quais são constituídos, implica em relacioná-los às esferas sociais a que servem e às funções que exercem na sociedade, envolve a atribuição de sentidos ao texto a partir de seus saberes e de suas experiências socioculturais, levando também em conta as intenções sociocomunicativas do escritor na situação de produção. Para isso, é necessário analisar o texto enquanto produto de relações sociais constituídas de valores, o que torna inevitável considerar a natureza social da linguagem e os papéis sociais do cidadão. Compreender e atuar sobre todas essas implicações é, sem dúvida, o papel de um leitor verdadeiramente crítico.

Com o objetivo de vislumbrar alternativas pedagógicas que possam ser desenvolvidas na Educação Básica, resolvemos propor um trabalho com o gênero Canção de protesto que apresentamos a seguir.

### *O papel do gênero Canção de protesto no desenvolvimento do leitor crítico*

Os diversos discursos que circulam na sociedade são definidos então por Bakhtin (2011 [1952-1953]) como gêneros, formas verbais de ação social relativamente estáveis, materializadas em textos situados em comunidades de práticas sociais contextualizadas. Por um lado, os gêneros, transmitidos social e historicamente, são “estáveis” porque os sujeitos da interação, por meio de seus enunciados, os concretizam de modo singular, colaborando assim para sua renovação e modificação.

Essa correlação entre linguagem, língua e gêneros, realizada por Bakhtin, influenciou vários desdobramentos teóricos posteriores, principalmente voltados para as práticas pedagógicas no ambiente escolar. No Brasil, no final da década de 1990, o ensino da escrita e da leitura por meio dos gêneros discursivos ganhou relevância, principalmente a partir da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de Língua Portuguesa. Sob a influência do pensamento bakhtiniano, o documento publicado pelo Ministério da Educação (MEC) reforça a ideia de que

[...] os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

Na visão desse documento, os gêneros devem ser vistos como instrumentos mediadores que colaboram para o desenvolvimento programas de ensino da leitura e da escrita, não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas, portanto há um repertório inesgotável para o ensino da textualidade.

Apoiado nas ideias de Bakhtin (2011 [1952-1953]) e de Bakhtin/Volochinov (1986 [1929]), Marcuschi (2002; 2008) propôs entender os gêneros em uma perspectiva sociointeracionista. Para este autor, os gêneros, por ele denominados de textuais, são conceituados como “textos encontrados na vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Os gêneros textuais são, então, eventos linguísticos, mas não se definem apenas por essas características, e sim por atividades socio-discursivas, pois são fenômenos históricos profundamente vinculados

à vida cultural e social dos indivíduos, por isso não é possível tratá-los independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas.

Quanto à constituição dos gêneros textuais, Marcuschi (2002) reforça a ideia bakhtiniana de que os gêneros são de difícil definição formal. Como são entidades linguísticas concretas, notamos a heterogeneidade em relação à forma e aos usos, assim como surgem, podem desaparecer e reaparecer de outra forma, por isso devem sempre ser vistos em seus usos e condicionamentos socioprágmaticos. O autor ainda ressalta que não se deve concebê-los como formas estanques, rígidas, mas como “formas culturais e cognitivas de ação social, corporificadas de modo particular na linguagem; temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 156). “Os gêneros textuais operam, em: certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica como fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual” (MARCUSCHI, 2002, p. 29).

Ao tomar os gêneros textuais como atividades sociointeracionais que atuam sobre o mundo, reconhecemos que refletem, criticam e dizem o mundo, constituindo-o de algum modo. Em síntese, os gêneros são instrumentos de interação social, que servem para organizar as formas de interação humana, por isso é papel da escola, como espaço educativo instituído, capacitar os estudantes para o conhecimento e domínio dos diversos gêneros textuais, preparando-os para a compreensão e o enfrentamento da realidade como sujeito ativo no exercício pleno de sua cidadania.

Reforçamos com isso que a importância de o docente em sala de aula trabalhar por meio de gêneros textuais não se dá apenas para atender aos propósitos estabelecidos pelos PCN, mas principalmente para satisfazer às exigências socioculturais de usos da linguagem fora dos muros esco-

lares. O professor que intenta desenvolver práticas de leitura e escrita produtoras, que representem e atendam às necessidades de uso real nas diversas situações sociocomunicativas nas quais os estudantes estão inseridos, precisa considerar a diversidade dos gêneros textuais existentes em nossa sociedade para colaborar regularmente com a formação discente.

“O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero” (MARCUSCHI, 2002, p. 35). Para tanto, é preciso que haja em sala de aula a prática cotidiana da leitura de textos, cujos gêneros de referência possam motivar os estudantes a observar suas características estáveis: as linguísticas, normativas e, principalmente, socioculturais, historicamente construídas, que se direcionam a propósitos comunicativos específicos. Defendemos que esse conhecimento torne-se basilar para o leitor que pretende ler compreensivamente, construindo inferências significativas ao texto lido.

Ao procurar um gênero que pudesse favorecer um trabalho desse tipo, escolhemos o gênero Canção de protesto, por entendermos que está vinculado à música que é uma das práticas sociodiscursivas mais antigas da história humana, pois os sons são convencionados e simbolizados graficamente com o intuito de ordenar o pensamento e, desse modo, podem veicular ideias, sentimentos e sentidos. Passamos a explicar, então, como estamos concebendo esse gênero.

### *O gênero Canção e sua função social de protesto*

A Canção é um gênero textual próprio e independente. Para Maia (2007), ela é um gênero peculiar, uma vez que é constituída para um fim sociocomunicativo específico: “a canção é um texto multimodal que inclui o material verbal e não-verbal [...], é para ser lida como os olhos

e os ouvidos” (MAIA, 2007, p. 9-10). Esse gênero mescla a oralidade e escrita, texto e material musical, sem ignorar o meio em que circula e a mensagem que carrega, por isso é apresentada em um determinado estilo verbal. “Quem ouve uma canção, ouve alguém dizendo alguma coisa de uma certa maneira” (TATIT, 2007, p. 6).

Como fenômeno histórico profundamente vinculado à vida cultural e social do homem, a Canção pode atender a diversos propósitos comunicativos: além da função poética, estética e artística, serve ao entretenimento, promove a informatividade, entre outros; tem também a função de formar o senso crítico. Certo é que a Canção diz muito do que somos, do que pensamos e do que queremos.

Costa (2002, p. 107) afirma que “a Canção é um gênero híbrido<sup>3</sup>, de caráter intersemiótico, pois é o resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia)”. O autor situa a Canção numa fronteira instável que se coloca entre oralidade e escrita, pois contém aspectos das duas, em diferentes graus, e está ancorada em diversos suportes. Enfatiza que melodia e palavra se misturam e formam um todo único, que nenhuma das duas linguagens sozinha poderia expressar.

A Canção é um texto onde os instrumentos musicais também falam, gritam, concordam e discordam enquanto as palavras exercem outras funções que não as mesmas de um texto escrito. A palavra é matéria sônica, alicerce de uma construção que tudo aproveita: ritmo, imagem, significado, posição na frase, entoação, acentuação. É ao mesmo tempo peça de montagem, alicerce, ornamento, cobertura e acabamento (MAIA, 2007, p. 9).

É esse caráter multisemiótico do gênero em estudo (que envolve “ritmo”, “imagem”, “posição na frase”, entoação”, ‘acentuação”)

---

3 Marcuschi diz que: “a hibridização é a confluência de dois gêneros e este é o fato mais corriqueiro do dia-a-dia em que passamos de um gênero a outro ou até mesmo inserimos um no outro seja na fala ou na escrita” (MARCUSCHI, 2002, p. 29).

que permite o diálogo com outros gêneros textuais, num processo de intertextualidade entre gêneros, como a poesia, por exemplo; porém, sem perder suas características peculiares.

A música é o processo semiótico que melhor traduz o esforço de recomposição fórica dispendido em toda atividade enunciativa. [...], a música propõe a questão básica do sentido sem a qual não se compreenderia a própria existência da enunciação (TATIT, 2007, p. 275).

Desde muito cedo o homem está envolvido com o gênero Canção que possibilita um modo próprio de manifestação da linguagem, pois se faz presente nas várias situações de interação humana, tais como festas, manifestações culturais, políticas, religiosas, competições esportivas, campanhas publicitárias, entre tantas outras. A relevância do potencial de aprendizagem desse gênero reside no fato de a Canção influenciar o desenvolvimento das preferências musicais ou a formação de determinados hábitos e comportamentos auditivos, a constituição das ideias, valores, posturas e concepções socioculturais, assimilados por meio das letras cantadas. É preciso compreender o gênero Canção em sua integralidade e essência: o diálogo. Dialogar com as sonoridades, o corpo, a poesia, a literatura, a natureza, as tradições culturais; dialogar com as emoções humanas, os fatos e as angústias da vida, a crítica social, este último é o foco que estamos ressaltando neste trabalho por meio de nosso interesse pelos atos dialógicos do gênero Canção em sua função de protesto social.

A canção de protesto social contribui para as atividades comunicativas de uma sociedade, pois age sobre a realidade, constituindo-a de algum modo. É uma forma peculiar de um compositor promover a reflexão crítica sobre as práticas sociais que envolvem as questões interpessoais, históricas, políticas, econômicas e, principalmente, ideológicas, que acontecem em um determinado tempo e contexto, por meio das quais os sujeitos podem defender, contestar, atuar, re-

sistir, modificar um conteúdo temático que representa uma visão das ações humanas em suas interações na sociedade e enuncia ao outro uma posição valorativa.

É justamente por esse caráter discursivo, cujas características linguísticas são marcadas pela forte presença de implícitos textuais, e por seus propósitos sociocomunicativos, que a canção de protesto social se torna um gênero que se destaca como instrumento mediador nas práticas pedagógicas voltadas para a formação de leitores críticos e proficientes.

Em nosso modo de ver, o uso da Canção de protesto social, nas práticas de leitura em sala de aula, promove no estudante a capacidade de refletir criticamente sobre a realidade que o envolve, pois pode relacionar contextos socioculturais, contribuindo com a construção de inferências, o que possibilita compreender os discursos presentes nas letras das canções numa atitude dialógica frente ao texto lido.

Com base nessas reflexões, optamos por relatar uma proposta didática que teve como objetivo o desenvolvimento do leitor crítico, para que possamos refletir acerca das possibilidades de concretização a leitura, em perspectiva interacional, no ensino fundamental.

### *A compreensão do gênero Canção de protesto por leitores em formação*

A experiência relatada a seguir foi realizada no colégio EPEGM, unidade escolar da rede pública estadual de Sergipe, localizada no bairro Luzia, zona sul de Aracaju, que atende ao Ensino Fundamental 6º ao 9º ano e ao Ensino Médio nos turnos diurnos. Em 2015, ano em que o trabalho foi realizado, a instituição possuía um total de 1070 matriculados, que estudavam em três turnos. Naquela época e ainda hoje, os discentes

são oriundos do próprio bairro, de outras localidades próximas ao colégio, mas em sua maioria são provenientes de áreas mais distantes como os Bairros Santa Maria, Augusto Franco, Morro do Avião e São Conrado. A procura por uma unidade escolar mais distante, segundo informações dos estudantes, decorre da boa infraestrutura do colégio, de sua localização e do acesso a transporte gratuito, por meio dos ônibus escolares patrocinados pelo poder público.

No que diz respeito à avaliação dessa escola por indicadores nacionais, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), por exemplo, a instituição obteve média de 3,3 em 2013 (BRASIL, 2014). Os resultados da Prova Brasil apontaram que a média de proficiência em língua portuguesa, no 9º ano do Ensino Fundamental, atingiu 231 pontos, o que posicionou a unidade escolar no nível 2, aquém do esperado.

Os participantes das práticas de leitura com as Canções de protesto social perfizeram um total de vinte e três alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 14 aos 16 anos, não repetentes, oriundos de classes economicamente mais baixas e pertencentes a núcleos familiares precariamente estruturados, que se interessam minimamente pelo acompanhamento contínuo do desempenho escolar de seus tutelados e por sua formação enquanto leitores.

Por meio de diagnóstico informal, chegou-se à conclusão de que poucos alunos têm em seu ambiente familiar o incentivo e o exemplo da prática da leitura de diversos gêneros, o que dificulta a construção de uma relação mais afetiva e íntima com a leitura. Geralmente, as práticas de leitura estão atreladas e restritas ao espaço educativo e submetidas às atividades exigidas pela escola, não sendo percebida como uma herança cultural.

O caminho metodológico seguido no trabalho com as Canções de protesto social foi o de investigar os sentidos do texto por meio de perguntas indiretas, apresentadas em questionários de sondagens e roteiros de

pesquisa, que estimularam discussões orais e rodas de conversa, para troca de informações entre os grupos de trabalho, visando estimular a troca de ideias entre estudantes, pois nesses momentos precisariam acionar conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais.

As atividades foram desenvolvidas em cinco módulos, distribuídos em treze horas/aula, que intentavam desenvolver habilidades específicas para a construção dos sentidos do texto. Contudo, antes de iniciarmos a análise comparativa de dados, relativos às categorias pré-estabelecidas, queremos apresentar os dados da sondagem inicial, que de uma forma geral indica o nível de familiaridade dos estudantes com o gênero a ser analisado. As respostas obtidas, após enquete com os estudantes, estão representadas nas tabelas 1 e 2, elaboradas por nós para evidenciar a frequência absoluta (fi) e a frequência relativa (fri).

No que se refere à função sociocomunicativa do gênero Canção, incluímos a seguinte pergunta: *Como as canções influenciam a vida das pessoas?* Os estudantes foram orientados a indicar funções variadas, de acordo com as vivências com o gênero. Foram obtidas as seguintes informações:

TABELA 1 - OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE COMO AS CANÇÕES INFLUENCIAM A VIDA DAS PESSOAS

Respostas	fi	fri
Exibem sentimentos	5	21,73%
Entretêm	4	17,4%
Provocam prazer	4	17,4%
Fazem pensar na vida	3	13,04%
Tratam de muitos temas	3	13,04%
Promovem saúde	1	4,35%
Não sabem dizer	3	13,04%
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

Quanto à preferência de estilos, efetuamos a seguinte indagação: *De qual estilo de canção você mais gosta e escuta?* As respostas obtidas forneceram as seguintes informações:

TABELA 2 - PREFERÊNCIA DOS ALUNOS QUANTO AO ESTILO DAS CANÇÕES

Gênero	Fi	fri
Sertanejo	7	30,43%
Pagode	5	21,73%
Rock	4	17,4%
Funk	3	13,04%
Samba	2	8,7%
Rap	1	4,35%
Gospel	1	4,35%
<b>Total</b>	23	100%

Ao aferimos os percentuais obtidos a partir das duas perguntas, verificamos que há um alinhamento coerente entre o estilo preferencial e a noção do tipo de influência que as canções exercem sobre o ser humano. Observando, por exemplo, as porcentagens que representam a recorrência da apreciação pela canção sertaneja e pelo pagode, constatamos que as temáticas predominantes nesses estilos tratam de situações muito próximas da vivência dos discentes na faixa etária em que se encontram. Além disso, esses estilos costumam destacar situações que tratam das relações afetivas, da carga emotiva que envolve os indivíduos em seus relacionamentos amorosos: paixão, dor, traição, entre outras, exatamente a função mais apontada como influenciadora na vida humana. Verificamos ainda que tais estilos, principalmente o pagode, estão mais voltados à fruição artística e rítmica, o que sugere a diversão, o entretenimento, estimulando o ouvinte à dança.

Observamos que, para os discentes, a Canção é, em primeiro lugar, uma expressão de sentimentos, acompanhada da ideia de diversão, é vista como uma expressão de arte que proporciona prazer e é um veículo de comunicação e mobilização de reflexão crítica pelo qual perpassam ideias e valores que os fazem julgar a realidade social. Essa sondagem inicial sobre o gênero em estudo serviu-nos para uma compreensão mais apurada do grupo de estudantes, colaborando para algumas adapta-

ções tanto em nosso planejamento no tocante às práticas de leitura quanto na construção da amostra de Canções de protesto social a ser apresentada aos grupos de trabalho na etapa de audição e seleção das canções que seriam estudadas por eles.

Em alinhamento aos procedimentos metodológicos estabelecidos para a análise de dados, adotamos como sistemática apresentar excertos das repostas dos discentes tanto nas atividades iniciais quanto nas finais, e a partir deles desenvolver o procedimento de descrição, contemplando a natureza e o alcance das definições, explicações, visando à contextualização das interpretações dos estudantes na leitura e produção de sentidos a partir de textos variados. Nas atividades finais, solicitou-se a cada grupo a escolha de um representante que fizesse o registro das ideias, com letra legível, para favorecer a coleta das respostas produzidas pela equipe.

Os quadros das categorias de análise estão organizados em dois momentos: a produção inicial, contendo as perguntas elaboradas de modo geral para todos os alunos, baseadas na canção *Cidadão* (BARBOSA, 1979), e a produção final, com perguntas gerais e específicas de acordo com cada grupo e a canção selecionada para estudo. Destacamos que, na produção inicial, em cada coluna de respostas, temos o registro de dois representantes de cada equipe e, na produção final, temos, em cada coluna, as respostas produzidas pelos integrantes de cada grupo.

QUADRO 1 – CRÍTICA SOCIAL APOIADA EM CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA – PERGUNTAS INICIAIS

<p>PRODUÇÃO INICIAL</p>	<p><b>PERGUNTAS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que significa ser Cidadão no contexto da canção e da sociedade brasileira?</li> <li>2. Em que momento sociohistórico e cultural a canção foi produzida e como isso se relaciona com a letra da canção?</li> <li>3. Você consegue fazer uma ligação entre o momento histórico da situação de produção e o momento atual? O que ainda é vigente?</li> <li>4. Observando o contexto histórico de produção da canção, quais os problemas sociais brasileiros que são protestados em sua mensagem?</li> </ol>
<p>GRUPO 1</p>	<p><b>A1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- É ter direito: a educação, ao trabalho e ser respeitado por todos independente das condições financeiras.</li> <li>- A composição foi na década de 70. movimento migratório rural grande por causa da seca do nordeste. Fala de um retirante que sofre preconceito e hipocrisia devido ao descaso das autoridades.</li> <li>- Preconceito e discriminação, problemas sociais de moradia, educação e trabalho.</li> </ul> <p><b>A2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ser uma pessoa de cumprir seus deveres e ter consciência com seus deveres.</i></li> <li>- <i>A seca do nordeste, a migração do nordeste para o sul. Fez a canção em homenagem a um tio que saiu do nordeste para o sul e era pedreiro e não tinha casa.</i></li> <li>- <i>Sim é igual.</i></li> <li>- <i>O povo não tinha direito a ir a escola, não tinham trabalho reconhecido e nem democracia.</i></li> </ul>
<p>GRUPO 2</p>	<p><b>A3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- É ter direito á liberdade, moradia, saúde, educação e segurança.</li> <li>- <i>Década de 70. A seca do nordeste e o sofrimento dos nordestinos no êxodo rural para o sul e o sudeste.</i></li> <li>- <i>desigualdade de direitos, discriminação que os nordestinos sofriam nas grandes cidades.</i></li> </ul> <p><b>A4</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- É pertencer a uma cidade, é cumprir com seus deveres e obrigações.</li> <li>- Não respondeu.</li> <li>- <i>A música faz uma reflexão do exodo rural que é um dos grandes problemas sociais do país. Desigualdade de direitos, preconceito. Alguns problemas sociais, como moradia, educação e trabalho.</i></li> </ul>
<p>GRUPO 3</p>	<p><b>A5</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- É ter direitos sociais.</li> <li>- <i>Em 1976, o movimento migratorio do nordeste para o sul e sudeste por causa da seca.</i></li> <li>- <i>Em homenagem ao tio Ulisses pedreiro, também negro e baiano que não possuía casa própria.</i></li> <li>- <i>Preconceito e discriminação que os nordestinos sofrem nas grandes cidades.</i></li> </ul> <p><b>A6</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Se responsabilizar por seus direitos de cidadã.</i></li> <li>- <i>Muitos conflitos de guerras, na economia a crise mundial de petróleo. Na política o general João Baptista assume a presidência do Brasil na ditadura. No meio desses conflitos todo ele acabou fazendo essa musica.</i></li> </ul>

-Dificuldades e possibilidades no desenvolvimento do leitor...-

GRUPO 4	<p><b>A7</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uma pessoa que cumpre os seus deveres;</li> <li>- Faz uma reflexão do êxodo rural que é um dos grandes problemas sociais do país.</li> <li>- O movimento migratório do nordeste para o sul e sudeste por causa da seca.</li> <li>- Sim os mesmos problemas que existia antigamente ainda são vigentes em pleno século vinte um.</li> <li>- Ausência de moradia, educação e trabalho. preconceito social.</li> </ul> <p><b>A8</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- É uma pessoa que trabalha, paga seus impostos e preserva o patrimônio público.</li> </ul>
GRUPO 5	<p><b>A9</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- É ter direito a liberdade, saúde e educação.</li> <li>- A seca do nordeste e o sofrimento dos nordestinos no êxodo rural para o sul e o sudeste.</li> <li>- Sim os mesmos problemas que existia antigamente ainda são vigentes em pleno século vinte e um.</li> <li>-Preconceito, discriminação que os nordestinos sofrem nas grandes cidades.</li> <li>- O povo não tinha direito a ir a escola, não tinham trabalho reconhecido e nem democracia.</li> </ul> <p><b>A10</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- É exerce seus direitos.</li> <li>- Em 1976. A seca do nordeste e o sofrimento dos nordestinos no êxodo rural para o sul e o sudeste.</li> <li>- Sim porque os mesmo problemas que existiam antigamente aconteceu.</li> <li>- desigualdade de direitos, discriminação que os nordestinos sofriam nas cidades.</li> </ul>

**QUADRO 2 - CRÍTICA SOCIAL APOIADA EM CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA – PRODUÇÃO FINAL**

PRODUÇÃO FINAL	<p><b>PERGUNTAS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que é significa nessa canção ser Cidadão? (G1)</li> <li>2. Qual a temática tratada na canção em estudo? (a todos os grupos)</li> <li>3. Que fatos sociohistóricos, políticos e econômicos ocorridos na época da canção são relacionados ao texto? (a todos os grupos)</li> <li>4. Observando o contexto histórico de produção da canção, quais os problemas sociais brasileiros que são protestados em sua mensagem? (para todos os grupos)</li> <li>5. (...) Já foi nascendo com cara de fome/ E não tinha nome pra lhe dar... Que reflexão crítica o grupo faz sobre a realidade socioeconômica dessa família? (G2)</li> </ol>
GRUPO 1	<p><b>Canção: É:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que o povo quer ter reconhecido em seus direitos, como direito a uma boa saúde, ao trabalho, ao voto, a qualidade de vida. Eles querem ser reconhecidos como cidadãos e ter seus direitos reconhecidos independente de cor ou classe social.</li> <li>- Luta do povo pela garantia dos direitos de cidadão.</li> <li>- A década de 70 foi a época da ditadura militar, um período da política brasileira que os militares governaram o país, caracterizado pela falta de democracia, de liberdade, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime militar.</li> <li>- A canção fala da falta de liberdade por causa da repressão política, do desrespeito aos direitos; problemas na saúde, hospitais sucateados, sem médicos, sem vagas. Fome, miséria, aumento da violência.</li> </ul>

GRUPO 2	<p><b>Canção: Meu Guri</b></p> <p>– A canção é produzida no período da ditadura militar de censura total, época de grande seca no nordeste que muitos foram para as grandes cidades pra ter condições melhores de vida, mas não tinham lugar pra morar, faziam barracos na periferia da cidade, surgindo nessa época muitas favelas.</p> <p>A canção fala do mundo do crime e o envolvimento de menores, pela falta de oportunidades, por causa da desigualdade social do país;</p> <p>– A temática é a exclusão social em que milhões de brasileiros vivem, nas periferias das cidade, sem acesso a quase nenhum de seus direitos, vendo assim a pobreza, tendo a desigualdade social. Também trata da criminalidade infantil.</p> <p>– Uma situação de miséria, de uma mãe que não tinha condição de sustentar o filho. Mostra a desigualdade social de uma mulher analfabeta, de não ter direito de registrar a criança e se tornar cidadão na sociedade; não ter direito a se identificar</p>
GRUPO 3	<p><b>Canção: Que país é este?</b></p> <p>– A canção mostra a falta de respeito dos políticos com a sociedade que não estão nem aí para os problemas sociais;</p> <p>– Trata da corrupção dos políticos e do desrespeito as leis que eles mesmo elaboram.</p> <p>– Final da ditadura militar e luta pela democracia no país. Campanha pela eleição direta pra presidente, e vinda de empresa estrangeiras as custas do dinheiro público. Corrupção na politica, inflação e desemprego;</p> <p>– Crime da corrupção, falta de compromisso das autoridades com a população. País de 3º mundo com saúde, educação, segurança e economia ruim.</p>
GRUPO 4	<p><b>Canção: Comida</b></p> <p>– A busca dos direitos civis, mostrando a desigualdade social da população brasileira.</p> <p>– O fim do regime militar</p> <p>caracterizado pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais e censura. Aumento das greves trabalhistas.</p> <p>A elaboração da constituição de 1988(...) também conhecida como a Constituição cidadã que possuía o sentido de garantir os direitos da cidadania para o povo brasileiro. Na musica fala que o povo brasileiro busca seus direitos civis que não eram respeitados, junto com a desigualdade social. E a constituição tinha que atender as necessidades que não é só comida e água, mas casa, laser, saúde;</p> <p>– Desigualdade social, a falta de estrutura dos hospitais, sem médicos, sem vagas. A violência, segurança da sociedade, transportes públicos sem qualidade e problemas na educação brasileira.</p>
GRUPO 5	<p><b>Canção Brasil</b></p> <p>– Cazuzo na música tenta expressar como é a realidade do Brasil.</p> <p>A música fala sobre os escandalos políticos, as desigualdades sociais e a injustiça.</p> <p>– A canção foi produzida na década de 80, no período de mudança da ditadura militar para o regime democrático. A campanha das eleições diretas para presidente e a eleição do presidente Tancredo Neves que o povo não teve direito de votar.</p> <p>– Pobreza, censura e corrupção.</p>

A capacidade crítica no ato de ler está aliada às condições de o leitor fazer relações entre o texto e contexto no qual o texto foi produzido. Freire (2000) enfatiza a necessidade de que o leitor fazer a leitura do mundo vinculando a linguagem à realidade. Afirma que “uma compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação da palavra escrita [...] mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2000, p. 13). Assim, a informatividade<sup>4</sup> torna-se um dos elementos constitutivos fundamentais ao leitor, para que consiga desenvolver posicionamentos críticos diante de um texto. Quanto mais alto for o nível de informação, oriundo dos diversos tipos de conhecimentos sociocognitivos, maior será a capacidade de o leitor em fazer associações que favoreçam a compreensão da realidade contextual, possibilitando a construção de posicionamentos nas situações de leitura, sejam elas cotidianas ou não, com discernimento e autonomia.

Na reflexão crítico social do gênero Canção de protesto social, esse nível de informação é condição essencial, visto que a mensagem discursiva é o reflexo das condições históricas vivenciadas pelo autor no momento de sua produção. Desse modo, observamos a necessidade de os estudantes desenvolverem condições para perder a ingenuidade diante dos textos, percebendo que todo texto é marcado por suas condições de produção que se vinculam às práticas sociais e históricas, e isso está evidente na visão de mundo (universo de valores) e na intenção (KUENZER, 2002, p.11) que orienta a produção dos materiais.

---

4 Segundo Beaugrande e Dressler (1983), o termo informatividade designa a extensão em que as ocorrências linguísticas apresentadas no texto, no plano conceitual e no formal, são novas ou inesperadas para os leitores. Nesse sentido, um texto será menos informativo, quanto maior a previsibilidade das informações nele contidas. Com base nisso, quanto menos previsível for o texto para o leitor, mais informativo o será, isto é, é preciso que o texto apresente novidades em relação ao assunto que está sendo abordado, mas é preciso dosar o grau de informatividade para evitar que os leitores venham a considerar um texto impossível de ser compreendido, pois isso pode ser um fator desmotivador. Um nível médio de informatividade é sempre mais confortável para o leitor, pois permite a construção de inferências com base nos conhecimentos prévios e nas práticas sociais de linguagem.

Nas primeiras atividades, tendo a canção *Cidadão* (BARBOSA, 1979) como material inicial para o trabalho reflexivo, foram propiciados momentos de leitura prévia, sondagem inicial por meio de perguntas indiretas e pesquisa sobre a circunstâncias de produção dessa canção. Na verificação dos resultados, observamos que a percepção crítica dos alunos era limitada, pois os estudantes possuíam poucos conhecimentos enciclopédicos e socioculturais e apresentavam dificuldades ao tentar fazer correlações com as próprias experiências vivenciadas, que poderiam contribuir para o processo de compreensão do contexto pesquisado.

No que se refere ao que significa ser “cidadão”, no contexto da canção lida, alguns participantes, como os alunos A1, A3 e A9, limitaram-se a definir a cidadania como “ter direitos” e até exemplificaram isso (“É ter direito a liberdade, saúde e educação”). Contudo, não fizeram a conexão entre o ter e o exigir que isso seja efetivamente cumprido, o que exigiria refletir acerca do papel social que o sujeito precisa desempenhar, para que possa participar ativamente na conquista desses direitos e na garantia de sua efetivação.

Além disso, mostraram-se alheios ao fato de que os direitos e deveres instituídos em uma sociedade não são “benefícios” oferecidos pelo poder público, mas são conquistas obtidas por meio de enfrentamentos, lutas, protestos, embates políticos entre grupos sociais que possuem ideias, valores e interesses distintos. As respostas dos alunos A2, A4, A6 e A8 centram-se em definir que o “cidadão” é aquele que cumpre seus deveres e suas obrigações. Esse modo de significar o termo é excludente, visto que não inclui os direitos como parte integrante do exercício da cidadania.

O A8 afirma que o trabalho e o pagamento dos impostos tornam o indivíduo um cidadão, porém não faz uma reflexão crítica acerca das condições de trabalho, de salário e do próprio desemprego que

colaboram para que o indivíduo não consiga cumprir com as suas obrigações civis. A palavra “obrigação” foi atrelada somente aos que têm que cumprir os deveres, e não aos que ainda precisam garantir as condições para isso.

Observamos nessa análise inicial que os discentes apresentaram dificuldades para situar (localizar) fatos históricos e sociais pertinentes ao contexto da situação de produção da canção em análise. Limitaram-se a citar fatos, como a seca do Nordeste, o êxodo rural, sem atrelá-los ao tópico discursivo nem indicaram uma reflexão crítica acerca dos fatos mencionados. Percebemos que não propuseram questionamentos sobre a ausência de políticas públicas que pudessem atenuar o problema da seca e da migração dos nordestinos para outras regiões do país nem questionaram as intenções dos governantes em não cumprir com os seus deveres em relação a isso. Ao questioná-los sobre a quem interessava essa falta de ação política em solucionar os problemas sociais, os alunos não conseguiram apontar resposta alguma. Notamos também algumas dificuldades na correlação dos problemas sociais aos protestados na letra da canção. Um dado curioso é que apesar de ser mencionada como um fato histórico, a seca no Nordeste, por exemplo, não é apontada como uma problemática social. Destacamos, por fim, aqui que a maioria copiou uns dos outros, indicando insegurança na defesa de um ponto de vista acerca do texto lido.

Ao verificarmos esse diagnóstico inicial, percebemos que os alunos estavam centrados na decodificação textual e tinham dificuldades de entender e discutir os conteúdos mobilizados pelo texto. Diante desse quadro, decidimos favorecer o aprofundamento histórico sobre a época na qual a canção produzida e impulsionar o contato com outras leituras que subsidiassem a ampliação dos conhecimentos pelos estudantes, tendo em vista o aprimoramento da capacidade crítica. Assim, iniciamos pelo conceito de cidadania, pois a falta dessa noção

afetaria as condições de análise crítica, qualquer que fosse o protesto social abordado nas canções. Também discutimos a função sociocomunicativa do gênero Canção de protesto, que pode ser observada principalmente por meio da compreensão da realidade social.

Para que os alunos tivessem uma noção mais detalhada relativa à história da sociedade na época de produção da canção *Cidadão* (BARBOSA, 1979) e de outras canções, apresentamos um panorama sobre o contexto político e social vigente no Brasil, principalmente durante o período da ditadura militar, destacando as consequências para a população.

Ao analisar as respostas das atividades finais, observamos que há indícios de significativo avanço nas reflexões dos grupos 1, 2 e 4 e um avanço parcial dos demais grupos. Percebemos ainda um crescimento no nível de informatividade, particularmente quando tratam do contexto histórico e da temática de cada canção. Verificamos, por exemplo, que os fatos ligados ao contexto político vigente na maior parte das canções (décadas de 70-80) não são apenas citados, mas correlacionados ao protesto social ao qual está veiculado.

Destacamos as respostas dos grupos 1 e 4. O grupo 1 fez uma correlação entre a luta pela liberdade de expressão, pelos direitos iguais para o povo brasileiro, e o momento da ditadura militar após 1964 e destacou que os direitos são conquistados, ou seja, há sempre uma luta de classes para que possam ser reconhecidos e garantidos a todos. O grupo 4 utilizou de informações relativas à elaboração da Constituição de 1988 para refletir criticamente acerca das leis que não garantem condições básicas para a sobrevivência humana e mostrou, por meio de problemas como “desigualdade social, falta de estrutura dos hospitais, sem médicos, sem vagas. A violência [...]”, que outros direitos básicos precisam ser não apenas instituídos na lei, mas garantidos no cotidiano da sociedade brasileira.

Analisar criticamente um texto também significa apontar as ações daqueles que estão incluídos no contexto sócio-histórico. As respostas do grupo 2, que analisou a canção *Meu Guri* (BUARQUE, 1981), atendem a essa necessidade. Os estudantes recuperaram o fato de a mãe e o filho não possuírem registros de nascimento, fizeram uma crítica à negação desse direito a vários brasileiros e estabeleceram uma relação entre a injustiça e a exclusão social que afeta a vida dos cidadãos que não usufruem desse direito. O grupo 2 também estabeleceu uma relação de causa e consequência entre a criminalização infantil, não entendida como falta de cumprimento das obrigações e deveres do menor, mas como produto da falta de oportunidades devido à desigualdade social do país.

Salientamos, por fim, o avanço dos grupos 3, 4 e 5 no que se refere à mudança de visão em relação à responsabilidade social e política do poder público e à garantia dos direitos do cidadão, pois conseguiram apontar essa questão não como um “benefício” recebido do poder público, mas como uma obrigação dos representantes legais dos eleitores, assinalando inclusive que os políticos não têm exercido tal compromisso (grupo 3), indicando exemplos disso por meio da avaliação do estado da saúde pública, da educação brasileira e da falta de segurança que afetam a vida da população e da situação econômica do país, como sendo elementos que justificam a posição do Brasil em 3º lugar, em uma escala mundial, com mais problemas nessas áreas.

### *Considerações Finais*

Os questionamentos relativos a como desenvolver práticas de leitura que promovam a formação de leitores críticos e autônomos foi a força motivadora para impulsionar este trabalho. A fim de encontrar possíveis respostas para nossas inquietações, entendemos ser necessário

adotar uma concepção interacional de leitura, na qual, os sujeitos são vistos como construtores sociais. Assim, o texto foi tomado por nós como “o próprio lugar da interação e os interlocutores envolvidos nesse processo são vistos como sujeitos ativos que – dialogicamente se constroem e são construídos” (KOCH, 2014, p. 173). Diante disso, foi fundamental promover a compreensão, pelos estudantes, do ato de ler como um acontecimento único, porém não circunscrito a uma ação individual nem isolada. Procuramos reforçar de inúmeras formas como os sentidos de um texto são construídos pelo leitor a partir das referências que ele possui e/ou construiu, como reforça Koch (2014).

Para executar essa investigação, escolhemos trabalhar com o gênero Canção, especificamente de protesto social, cujas características comunicativas e composicionais (intencionalidade discursiva, propriedades funcionais e interativas, estilo e composição peculiares) colaboraram com o desenvolvimento do senso crítico, além de ser acessível a qualquer classe, nível sociocultural e faixa etária.

Levando-se em conta a proposta e o que foi executado, podemos afirmar que o trabalho de compreensão do texto a partir da análise de canções configurou-se como uma alternativa positiva e eficiente, na medida em que os alunos descobriram novas formas de construção de sentidos para a leitura, de uma maneira bem específica. Cumpre-nos afirmar que a partir das atividades de compreensão/interpretação textual das canções tornou-se claro que o leitor é convidado a estabelecer uma interação entre seus conhecimentos prévios e suas estratégias a fim de responder aos questionamentos suscitados pelo texto. E isso está muito além da decifração das palavras.

A nossa proposta de trabalho ratifica a ideia de que lidar com práticas de leitura em sala de aula que atendam ao propósito de formar leitores críticos e proficientes é tarefa que não se encerra em uma única alternativa e requer contínuo preparo, aprofundamento teórico,

compromisso e coragem para assumir as implicações que envolvem tal ação. Faz-se sempre necessário que se nós, professores, sejamos capazes de implementar novas práticas e novos estudos que, de fato, continuem a provocar mudanças relevantes no processo leitura/compreensão de textos.

## *Referências*

- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952-1953]. p. 261-306.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec; Annablume, 1986 [1929].
- BARBOSA, L. **Cidadão**. Intérprete: Zé Geraldo. In: Terceiro Mundo. CBS. [s.l.] 1979. LP. Faixa 3.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain; DRESSLER, Wolfgang. **Introduction to text linguistics**. London/New York: Longman, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **SAEB/Prova Brasil 2013** - primeiros resultados. 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/resultados/2012/Saeb\\_2011\\_primeiros\\_resultados\\_site\\_Inep.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos: Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUARQUE. Chico Buarque. **Meu guri**. Almanaque, 1981. LP.
- COSTA, Nelson Barros. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Org.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.107-121.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed., 10<sup>a</sup> reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

KUENZER, Acacia. (Org.). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAIA, Leandro Ernesto. **Quereres de Caetano Veloso: da canção à Canção**. 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: **definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Org.). Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucena, 2002. p. 19-36.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Criticidade e leitura: ensaios**. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

TATIT, Luiz. **Semiótica da canção**. Melodia e letra. 3. ed. São Paulo: Escuta, 2007.

# *Práticas de escrita na universidade: um olhar sob a redação do ENEM e a apropriação dos gêneros acadêmicos*

Sammela Rejane de J. Andrade

## *Introdução*

Os primeiros estudos sobre a escrita no processo de escolarização de crianças e jovens no Brasil remontam à década de 1970. Contemporâneo a esse período, a redação escolar também passa a se tornar objeto de estudo, tendo em vista a sua inserção nas provas de exames vestibulares. Mais de 40 anos depois, persistem ainda a dificuldade dos alunos que terminam a Educação Básica e não dominam plenamente as habilidades de escrita. A perpetuação desses resultados reverbera não só em estudos, mas também nas recorrentes queixas dos professores, no que se refere às atividades escolares ou acadêmicas dos seus alunos.

A dificuldade em realizar uma leitura eficiente por parte de alunos universitários é corroborada tanto pelos dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2010, que aponta que uma entre

quatro pessoas são analfabetas funcionais, e pelo Indicador de Analfabetismo Funcional – INAF, entre estudantes universitários do Brasil, que chega a 38%. Entre as possíveis causas, Witter (1997, p.11) afirma que “certamente as contingências de vida anterior ao ingresso na Universidade, o nível de desempenho em leitura com que nela ingressa e as condições atuais de vida do estudante são variáveis que influenciam na leitura do universitário”.

Pesquisas realizadas com alunos do curso de Letras e Pedagogia de algumas universidades do país, a exemplo de Marinho (2010) e Fiad (2011), evidenciam a dificuldade desses em atender a demanda de produção de textos acadêmicos durante seus cursos, perpassando pelas queixas dos professores, devido à baixa qualidade dos textos produzidos, e a falta de cursos de extensão ou disciplinas na grade curricular voltados para o tema.

Essa realidade aponta para uma perspectiva de que o aluno já adentre no Ensino Superior munido do conhecimento e prática dos gêneros acadêmicos, porém o que se sabe é que a Educação Básica não contempla com plenitude esses gêneros. Configura-se assim um cenário preocupante, que resulta em uma produção acadêmica, muitas vezes, de pouca relevância, com poucas publicações científicas e de trabalhos de conclusão de curso restritos à aprovação final e obtenção de diplomas.

Neste capítulo, visamos discutir o processo de transição das práticas de escrita ocorridas entre a conclusão da Educação Básica, através da redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e as disciplinas ofertadas para os alunos ingressos no curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe – UFS, Campus Prof. Alberto Carvalho.

Em relação a esta instituição, Freitag et al (2014) realizou pesquisa com alunos que cursavam Química licenciatura, na qual se efetivou a existência de um déficit com relação à proficiência em leitura, esse presente

em 100% dos sujeitos observados. Em se tratando de alunos de um curso da área de exatas, existe um estigma de que as dificuldades leitoras são concernentes àqueles que optam por trabalhar com cálculos e não com as humanidades, todavia, em outra pesquisa, Freitag et al (2010) observaram alunos de um curso preparatório para vagas do Ensino Superior, sejam eles pretendentes as vagas dos mais diversos cursos (humanas, biológicas, exatas), constatando a fragilidade no desenvolvimento de competências e habilidades relativas à leitura de nossos potenciais futuros graduandos, revelando uma bagagem insuficiente para o trabalho com a leitura em domínios mais complexos da esfera do letramento. Nessa linha de trabalho, analisamos os documentos que norteiam as habilidades e competências exigidas no exame, principalmente no que concerne a noção de gênero textual e sua convergência ou não com as práticas em torno dos gêneros acadêmicos.

### *Gêneros textuais nos documentos oficiais e na redação do ENEM*

Tendo em vista que o ENEM atualmente é a principal avaliação para o ingresso nas vagas no Ensino Superior, reconhece-se a existência de um processo de preparação para realização da prova, e que essa preparação acontece ao longo da Educação Básica, principalmente nas três séries finais. Sendo o ensino médio a etapa de ensino que antecede o Ensino Superior, é preciso observar como acontece o processo de transição, principalmente no que concerne as práticas de escrita, a saber da redação do ENEM, parte importante na pontuação do participante que concorre às vagas nas universidades, e, além disso, é através do exame que se avalia a qualidade do ensino médio, o que permite analisar as possíveis convergências ou não entre as práticas de ensino ao longo da formação do indivíduo e, assim, ajudar a compreender um pouco do cenário educacional do país.

É importante apreciar o que os materiais que norteiam a Educação Básica consideram a respeito das habilidades exigidas no ENEM, já que o ensino nas escolas – pelo menos na rede pública – segue essas diretrizes através dos livros didáticos, selecionados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático aos alunos da Educação Básica. A escolha desses é feita pelo programa em ciclos trienais por meio de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação. Na medida em que os documentos norteadores tratam a língua a partir do pluralismo linguístico, a contribuição da Sociolinguística torna-se indispensável, por possibilitar o diálogo entre os parâmetros educacionais, sua aplicação em sala de aula e em avaliações como o ENEM.

As questões do ENEM, diferentemente dos exames vestibulares tradicionais, são caracterizadas por apresentarem enunciados mais extensos, contextualizados e explicativos, e, na maioria das vezes, tendo um texto como suporte para resolução das questões. É relevante observar o suporte dado aos candidatos, especificamente ao gênero textual, que na definição de Marcuschi (2005, p.30): “os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano”. Nessa perspectiva, o gênero textual se caracteriza pela materialização dos textos em situações comunicativas, variando de acordo com a sua funcionalidade.

A denominação gênero textual recobre uma gama de possibilidades: carta, crônica, poema, artigo científico, bula de remédio, entre muitos outros, favorecem o ensino de língua materna preconizado pelos documentos norteadores, se distanciando dos decorebas gramaticais, e partindo do texto para discutir os conteúdos, como apontado nos PCN do ensino médio.

Os conteúdos tradicionais do ensino de língua, ou seja, a nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para

compreensão/produção e interpretação de textos (...). A interação é que faz com que a linguagem seja comunicativa. Esse princípio anula qualquer pressuposto que tenta referendar o estudo da língua isolada do ato interlocutivo (BRASIL, 2000, p. 18).

Os PCNEM (2000, p. 22) apontam que, em situação de ensino, o uso da língua materna depende da escolha de gêneros e tipos de discurso, e essas escolhas refletem no domínio de “contatos textuais” não declarados, mas que estão implícitos no texto. “Tais contatos exigem que se fale/ escreva desta ou daquela forma, segundo este ou aquele gênero. Disso saem as formas textuais”. A partir desta ótica, o uso dos gêneros textuais indica as possibilidades de usos da língua de acordo com o contexto.

No que se refere ao PNLN (BRASIL, 2011, p. 6), o documento Guia para o ensino médio, existe uma colocação das tarefas a serem exercidas pelo docente, favorecer “a prática de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita, em compreensão e produção de textos”. Essa colocação corrobora com uma das premissas dos parâmetros de Língua Portuguesa, que indicam a importância de além de abordar textos da tradição literária brasileira, fazer uma abordagem mais intensa dos gêneros em circulação nas esferas públicas, e principalmente, com as formas de expressão e os gêneros próprios das culturas juvenis.

No documento, gênero textual é entendido como um instrumento importante para a reflexão sobre a língua e a linguagem, no ensino de língua portuguesa, que seja capaz de considerar as relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e outras linguagens, no processo de construção dos sentidos de um texto.

A colaboração que os gêneros trazem às questões do exame, haja vista que o que se propõe nas habilidades a serem atingidas pelo candidato e nas orientações dos documentos norteadores é a discussão da língua

materna por intermédio dos contextos das demandas sociais, sejam eles orais ou escritos.

Se os gêneros textuais são a forma como a língua se organiza para se manifestar nas mais diversas situações de comunicação, cada gênero textual possui seu próprio estilo e estrutura, possibilitando, assim, que seja identificado através de suas características.

Voltando-se para a prova escrita do exame, de acordo com a Matriz de Referência elaborada pelo MEC, a proposta da redação tem a finalidade de possibilitar que os participantes, a partir de uma situação-problema e de subsídios oferecidos, realizem uma reflexão escrita sobre um tema de ordem política, social ou cultural, produzindo um texto do tipo dissertativo-argumentativo. Ao texto dissertativo, Travaglia (2007, p. 60) atribui como função: “na dissertação busca-se o refletir, o explicar, o avaliar, o conceituar, expor ideias para dar a conhecer, para fazer saber, associando-se à análise e à síntese de representações”, e ainda quanto ao texto dissertativo-argumentativo, complementa “Como se sabe, os textos do tipo argumentativo “*stricto sensu*” têm sempre por objetivo convencer e, mais ainda, persuadir o alocutário<sup>1</sup> a fazer algo, ou a participar de certo modo de ver os fatos, os elementos do mundo”.

Nessa perspectiva, o que se espera do candidato que faz a prova de redação é que ele seja capaz de desenvolver um texto de forma crítica a partir de um tema estabelecido, em um padrão de forma também já estabelecido, de no máximo 30 linhas, e que atenda a 5 competências<sup>2</sup>.

---

1 O termo alocutário designa a pessoa a quem o locutor dirige um ato de fala numa situação de comunicação oral.

2 As competências exigidas compreendem desde questões gramaticais, a exemplo do domínio da norma e uso de mecanismos linguísticos de construção textual, até aspectos argumentativos e de atendimento ao tipo textual, como descreve o Guia do Participante, documento elaborado pelo Inep/MEC disponibilizado na internet.

Ainda no que se refere ao tipo dissertativo, Travaglia (2007, p. 56) apresenta como exemplos tese, dissertação de mestrado, artigo acadêmico-científico, editorial de jornal, monografia, conferência, artigo de divulgação científica, entre outros. Ou seja, gêneros de grande circulação no meio acadêmico. Isso evidencia que o tipo textual mais recorrente nas séries finais da Educação Básica é o mesmo do ensino superior, porém não são abordados de forma mais aprofundada quanto as suas particularidades estruturais, ficando a cargo da universidade desenvolver essa competência em seus alunos.

As orientações das matrizes do ENEM, em consonância com o que está previsto nos documentos norteadores, PNLD e PCN, indicam um ensino de língua materna pautado na diversidade de situações de uso, e que isso se reflita diretamente na abordagem dos gêneros textuais em sala de aula, fazendo com que o aluno transite entre os mais variados gêneros existentes durante as suas atividades escolares. Mais especificamente para a redação do ENEM, considerando que o aluno se prepara durante as séries finais para a realização do exame, as práticas de escrita nas aulas de língua portuguesa se voltam para a prática do texto dissertativo-argumentativo, e, nesse momento, as orientações se voltam para o estímulo de uma escrita crítica e reflexiva a partir dos temas cotidianos.

A prova de redação estabelece cinco competências a serem cumpridas para que o texto seja bem avaliado e obtenha boas notas, em virtude disso, muito se discute a respeito da mecanização do processo de aprendizagem da escrita, como aponta os estudos Franco (2005) e Fiad (2011) que, ao avaliar a preparação de estudantes para exames vestibulares e a redação produzida em processos seletivos, identificaram a dificuldade de dominar as habilidades que a escrita envolve, por parte de um significativo número de alunos, e que tendo como objetivo a aprovação no vestibular, o domínio linguístico textual e discursivo, muitas vezes fica

vezes, fica em segundo plano e as aulas passam a priorizar a forma do texto, como uma receita a ser seguida ou um modelo a ser padronizado.

### *Gêneros textuais e prática de escrita acadêmica*

A análise de como ocorrem as práticas de escrita na Educação Básica, tendo em vista a sua importância enquanto etapa antecessora do Ensino Superior, principalmente no que concerne as provas de admissão para as vagas nas universidades através do ENEM, permite identificar que, apesar da abordagem dos mais diversos tipos e gêneros textuais, os alunos não entram em contato direto com textos do gênero acadêmico, evidenciando que o fato do aluno ser aprovado em uma universidade não garante a sua familiaridade com esses gêneros.

Em contrapartida, há uma tendência de uma quebra de perspectiva daquilo que será exigido do aluno nas suas tarefas acadêmicas, decorrente do baixo desempenho dos alunos na escrita. Mas se a Educação Básica não contempla com êxito os gêneros acadêmicos, os cursos do Ensino Superior desempenham essa função?

No que se refere aos cursos de letras, a exemplo do ofertado pela Universidade Federal de Sergipe, campus prof. Alberto Carvalho, a grade curricular oferece aos alunos ingressos as disciplinas Produção de Texto I e II logo nos dois primeiros períodos, sendo a primeira disciplina voltada para abordar o texto e sua caracterização, mecanismo de textualidade, a coesão e a coerência textual e produção e recepção textual. E a segunda tem o objetivo de discutir a metodologia em torno dos gêneros textuais acadêmicos no que concerne a análise e produção de fichamento, resumo, resenha, artigos científicos, entre outros. Desse modo, as informações contidas nas ementas das disciplinas do curso apontam que existe uma discussão em torno do texto, que se inicia com as informações mais básicas de sua produção, a exemplo

dos mecanismos de textualidade, até os textos acadêmicos, que são muito cobrados no ambiente universitário.

Todavia, esse tipo de abordagem não é unânime nos cursos de graduação, como aponta Fiad (2011, p. 361), ao observar a escrita acadêmica de alunos do curso de Letras da Unicamp na década de 90, período no qual foi professora da disciplina *Prática de leitura e produção de textos*, passou a problematizar o fato da disciplina ter sido extinta da grade curricular devido a “crença de que os alunos que entravam na universidade dominavam alguns gêneros do discurso e que o ensino dos gêneros acadêmicos deveria acontecer em situações de escrita no interior das diferentes disciplinas do currículo”.

Instaura-se a discussão se realmente os alunos ingressos no Ensino Superior têm o domínio básico da leitura e escrita de textos acadêmicos, e, a partir disso, busca-se justificar a presença de disciplinas específicas para esse fim, uma vez que são corriqueiros os relatos de professores que se queixam da habilidade insuficiente de seus alunos em produzir textos no ambiente universitário, além da quebra de perspectiva entre a bagagem textual que o aluno já possui e aquilo que ele ainda deve adquirir.

Nesse ínterim, entra em pauta a concepção de *letramento acadêmico* proposta por Lea e Street (2006), ao compreendê-lo como práticas sociais de leitura e escrita, situadas em determinado contexto, que devem ser abordadas do ensino fundamental ao universitário. Essa perspectiva se enquadra nos “Novos estudos do letramento”, movimento voltado para o letramento crítico, para a prática social, o que justifica o termo *estudos* no plural, uma vez que o identifica através da multiplicidade a qual o sujeito fica exposto no seu contexto social.

No que se refere à prática de escrita no contexto acadêmico, Lea e Street (2006) apresentam três perspectivas: *modelo de habilidades*

*de estudos* – que entende letramento como habilidade individual, na qual o aluno poderia transferir conhecimentos letrados de um contexto para outro, *modelo de socialização escolar* – pressupõe que os estudantes estariam aptos a reproduzir regras básicas de certo discurso acadêmico sem obstáculos e *modelo de letramentos acadêmicos* – está relacionado à produção de sentido, identidade, poder e autoridade, ou seja, a capacidade do aluno de produzir textos criticamente. Os autores ainda defendem que a existência de uma perspectiva não anula a outra, mas na verdade se complementam diante do processo de produção acadêmica e suas exigências.

As três perspectivas propostas evidenciam um conflito de expectativas bastante presente no ambiente universitário, no qual muitos alunos sentem dificuldade desempenhar um papel satisfatório diante das atividades propostas pelos seus professores, e isso Lea e Street (2006) define como *aspectos ocultos dos letramentos acadêmicos*, ao caracterizarem a falta de explicitude da habilidade exigida dos alunos, uma vez que se internaliza que eles já saibam o que deles se espera.

Mas como conceber que todos os alunos ingressos no Ensino Superior saibam o que deles se espera, que sejam capazes de escrever criticamente, se mesmo durante o ensino médio, etapa que a eles é oportunizado um processo de ensino-aprendizagem de escrita mais intenso, na medida em que se prepara para a prova de redação que compõe a nota de admissão nas universidades, as pesquisas apontam que eles são condicionados a repetir estruturas. Pietre (2007) desenvolveu uma pesquisa voltada para a análise redação de vestibulares, com o objetivo de investigar a escrita escolar a partir dos primeiros artigos divulgados pela Fundação Carlos Chagas sobre as produções textuais de alunos que fizeram seleções vestibulares. Sua análise chega à conclusão de que, desde os primeiros levantamentos de dados, os alunos tendem para uma reprodução continuada de fórmulas decorrente de

um ensino pautado em treinamentos. Como consequência, apresentam textos com pouca informação e criticidade, reduzidos à reprodução e atendimento das questões normativas da gramática.

Quando se pensa no estilo mais recente de prova de redação utilizada no país, a redação do ENEM, é possível vislumbrar uma realidade muito semelhante, haja vista que o critério de atribuição de nota está pautado em cinco competências, que exigem do aluno o domínio de aspectos gramaticais e de argumentação. A indicação daquilo que será cobrado do aluno justifica a corrida pelos cursos preparatórios que possam indicar os “caminhos” para se tingir a nota máxima na redação. Além desses cursos, muitos candidatos têm recorrido aos aplicativos de correção on-line, que segundo pesquisa realizada em 2015 pela Empresa Brasil de Comunicação – EBA, tem 90% dos usuários candidatos às vagas do ENEM.

Fica mais evidente constatar essa quebra de expectativa de que os alunos estão preparados para a produção acadêmica quando se observa a gama de gêneros textuais inerentes ao contexto acadêmico e suas diferentes características e finalidades, uma vez que esses textos são produzidos e circulam entre professores e alunos no âmbito universitário com diferentes propósitos comunicativos, que vão desde as atividades avaliativas da sala de aula até a divulgação de pesquisas, como ditos por Mota-Roth e Hendges (2010, p. 23) “cada gênero é reconhecido de forma particular em sua construção textual, seja um artigo, um abstract, uma monografia, um livro, há funções diferentes que o envolvem: tema e objetivo do texto, público-alvo, e organização das informações”.

Entendendo o texto acadêmico como uma produção que deve atender às normas técnicas e que se apresente de modo claro, objetivo e com relevância científica, é possível evidenciar que não se trata de uma tarefa fácil de execução. Como aponta Coracini (1991), ao afirmar que

a linguagem científica requer um conhecimento aprofundado dos recursos linguísticos empregados pela comunidade científica e não somente conhecer a sua estrutura formal.

Para Barros (2009) é possível organizar os gêneros acadêmicos em 3 grupos: *Gêneros didáticos*: Resumos, Resenhas, Relatórios, Projetos e outros. *Gêneros de divulgação*: Artigos, Resenhas, Ensaio. *Gêneros de conclusão e/ou aquisição de grau*: Monografia, Ensaio, Dissertação, Tese, Memorial. Cada um com estrutura e finalidades específicas, a exemplo do resumo, voltado para a descrição da parte, capítulo ou da íntegra de um livro; e a resenha, que exige a análise do que foi lido e não somente a descrição. Indicando assim, que cada gênero terá suas especificidades de estrutura.

Não obstante, não é a forma que caracteriza a única exigência na produção dos mais diversos gêneros acadêmicos, mas a escrita de caráter comunicativo, aspecto apontado como de primordial domínio já na Educação Básica, como aqui já foi evidenciado a partir das orientações existentes nos PCN e PNLD.

O que se espera é que o aluno do Ensino Superior produza textos a partir de uma linguagem comunicativa, voltada para as práticas sociais, haja vista que sua produção irá circular no meio acadêmico com a finalidade de compartilhar os conhecimentos adquiridos, assim como evidenciado por Marcuschi (2008, p. 150), ao afirmar que os gêneros não são entidades formais, mas sim “entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, ações conteúdos, pode-se dizer que a tipicidade de um gênero vem de suas características funcionais e organizações retóricas”.

Diante dessas premissas, torna-se relevante observar como os alunos universitários se veem diante das cobranças advindas da necessidade de produção acadêmica durante os cursos de graduação.

## *A apropriação dos gêneros acadêmicos*

Com o intuito de fazer um estudo de caso a respeito da apropriação dos gêneros acadêmicos, principalmente no que concerne ao modo como o discente se vê nesse processo, foi aplicado um questionário aos alunos do curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe – campus profº Alberto Carvalho, composto por 10 perguntas, com respostas de sim ou não, que objetivavam levantar informações a respeito das suas experiências com as atividades de produção de texto no ambiente universitário, principalmente no que se refere ao processo de apropriação dos gêneros que mais circulam nesse ambiente.

O número de informantes da pesquisa são os 28 alunos da turma de 6º período, uma vez que se pretendia consultar os alunos já tivessem cursado as disciplinas de Produção de Texto I e II, essas voltadas para a prática de produção e recepção de textos de domínio cotidiano e, principalmente, acadêmico.

Sendo o nosso propósito discutir o processo de transição das práticas de escrita ocorridas entre a conclusão da Educação Básica, através da redação do ENEM, e as disciplinas que orientam a produção de gêneros acadêmicos, as duas primeiras perguntas versavam sobre a redação do ENEM e sua possível contribuição para a escrita acadêmica.

GRÁFICO 1 - A REDAÇÃO DO ENEM COMO AUXÍLIO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA



Ao serem questionados se a redação do ENEM pode ajudar na escrita acadêmica e se a preparação para esse tipo de texto já auxiliou em alguma tarefa feita na universidade, 64% das pessoas consultadas responderam positivamente.

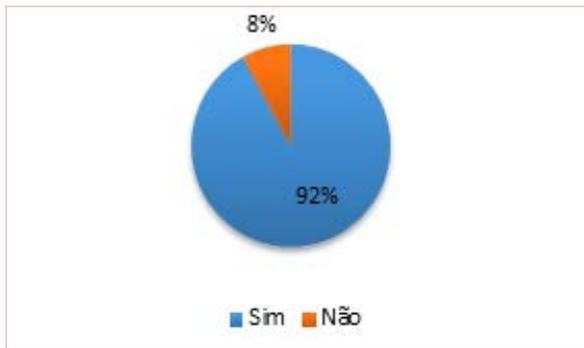
Sendo a prova escrita do exame do tipo dissertativo-argumentativo, o mesmo da maior parte dos gêneros acadêmicos, a preparação para atividades escritas, ainda na Educação Básica, supriu a necessidade de corresponder às atividades acadêmicas no início do curso, quando ainda não tinham cursado as disciplinas de produção textual.

GRÁFICO 2 - ALUNOS QUE TIVERAM ALGUM CONTATO COM TEXTOS ACADÊMICOS ANTES DO INGRESSO NA UNIVERSIDADE



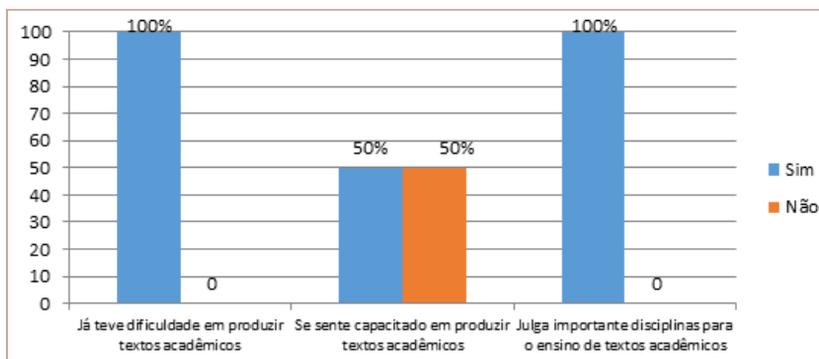
O reconhecimento da importância da prova escrita do exame se confirma quando 68% dos informantes apontam nunca terem tido contato com os gêneros acadêmicos antes de ingressar na universidade. Essa informação corrobora com o entendimento de quebra de expectativas entre o que os professores esperam do aluno ingresso, pois como colocado por Fiad (2011), parte-se de uma premissa equivocada, na maioria dos cursos superiores, de que o estudante já tem conhecimento prévio dos gêneros acadêmicos.

GRÁFICO 3 - A EXISTÊNCIA DE DISCIPLINAS QUE ABORDARAM A METODOLOGIA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS



Ainda contrariando essa premissa, 92% dos informantes confirmaram a existência de disciplinas na grade com a finalidade de abordar aspectos metodológicos de compreensão e produção de textos acadêmicos, além de evidenciarem a importância desse tipo de oferta, uma vez que a maioria deles indicou nunca terem tido contato anterior com os textos em questão, ficando a cargo dessas disciplinas o importante papel de prepará-los para uma convivência menos difícil com os textos que são realidade no cotidiano universitário.

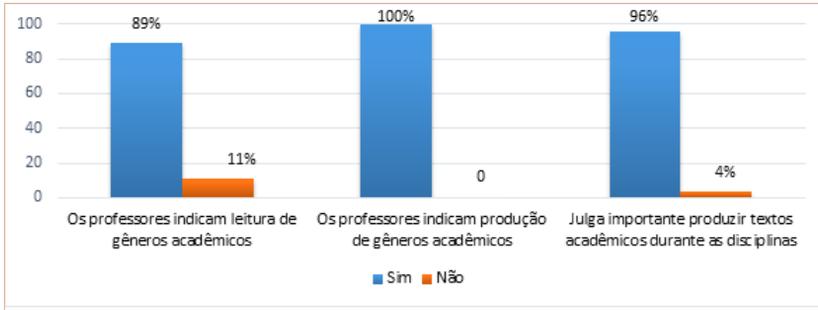
GRÁFICO 4 - AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA COM TEXTOS ACADÊMICOS



Ao serem interpelados sobre já terem tido algum tipo de dificuldade em desempenhar alguma atividade em sala de aula que exigisse a produção de textos acadêmicos, todos os 28 consultados indicaram resposta afirmativa, ao passo que também 100% desses denotaram como importante a existência de disciplinas para o ensino de textos acadêmicos na grade curricular.

Outrossim, quando o assunto é a efetividade do sucesso desse tipo de disciplina, principalmente no que se refere a preparar os acadêmicos para as atividades que serão exigidas durante o curso, apenas 50% se julga capacitado para produzir os gêneros em questão. Diante disso, metade dos alunos não tiveram suas expectativas amplamente atendidas. Outro aspecto se revela, uma vez que os informantes terão que produzir um Trabalho de Conclusão de Curso já no período posterior ao atual, e falta de domínio das práticas escritas acadêmicas podem tornar ainda mais difícil o processo de constituição de um trabalho, que além de ser um *gênero de conclusão e/ou aquisição de grau*, como apontado por Barros (2009), precisa atender ao seu propósito argumentativo, a fim de que não acabe apenas como uma mera nota para obtenção do título de graduado e sem nenhuma relevância científica.

GRÁFICO 5 - UTILIZAÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS DURANTE O CURSO



As últimas perguntas do questionário versaram sobre a recorrência do uso dos textos acadêmicos durante as disciplinas já cursadas pelos alunos ao longo dos 6 semestres percorridos. Os números confirmam que a estadia no Ensino Superior está permeada pela presença dos gêneros acadêmicos, seja em atividades de leitura ou produção escrita, e diante dessa presença, os alunos reconhecem como importante o contato e a produção dos textos acadêmicos.

### *Considerações Finais*

Abordar as práticas de escrita acadêmica através da apropriação dos gêneros e da correlação com a redação do ENEM permitiu observar, primeiramente, que a prova escrita do exame de seleção para as vagas do Ensino Superior, por ser de mesmo tipo textual, o dissertativo-argumentativo, tem sido de importante suporte para o desenvolvimento das atividades escritas iniciais da graduação, principalmente quando ainda não se teve contato com disciplinas específicas para a metodologia de produção textual acadêmica.

Quanto a importância dessas disciplinas, foi apontado pelos discentes a necessidade de que elas constem na matriz curricular, corroborando com as pesquisas que já evidenciavam a quebra de expectativa de que

disciplinas para esse fim são dispensáveis, já que se parte, equivocadamente, do princípio de que o aluno já tenha tido contato com os gêneros acadêmicos na Educação Básica. Ainda nessa perspectiva, mesmo o PNLD já apontando a importância dos docentes abordarem os gêneros de circulação das esferas públicas nas aulas de língua portuguesa, os gêneros acadêmicos não são corriqueiros nas atividades em sala de aula, ficando a cargo das universidades desempenharem essa função.

Observada a importância da redação do ENEM e das disciplinas voltadas para a produção do texto acadêmico, ainda é preciso dar relevância as atividades desenvolvidas pelas disciplinas ao longo dos cursos de graduação, que possibilitam o contato corriqueiro dos discentes com os textos acadêmicos através das atividades de leitura e produção dos mais variados gêneros. Indubitavelmente, quanto maior o contato com os mais variados textos, maiores são as expectativas para que as produções acadêmicas sejam mais produtivas, não só no atendimento dos requisitos estruturais e de forma, mas principalmente quanto ao seu teor crítico e de relevância nas discussões dos saberes. Haja vista ser preocupante o fato de alunos que já cursaram 80% das disciplinas obrigatórias na grade do seu curso e as vésperas da produção do TCC ainda não se sentirem capacitados para produzirem textos acadêmicos.

## *Referências*

ANDRADE, Sammela Rejane de Jesus Andrade. O estatuto da variação linguística nas provas do ENEM. In: SILVA, Leilane Ramos; FREITAG, Raquel Meister Ko (Org). **Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o ENEM**. João Pessoa: CCTA, 2015. v. 2. p. 111-128.

ANDRADE, Sammela Rejane de Jesus Andrade; FREITAG, Raquel Meister Ko. Gêneros textuais e variação linguística na prova de linguagens,

códigos e suas tecnologias do ENEM. In: **Interfaces Científicas** – Educação. Aracaju, v., n.2, p. 71–82, 2016.

BARROS, Juliene da Silva. **Margens do texto científico**. Disponível em: <[http://www.uag.ufrpe.br/docs/Juliene\\_III.pdf](http://www.uag.ufrpe.br/docs/Juliene_III.pdf)>. Acesso em: 17 jul.2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

CAMPOS. Sulemi Fabiano. Escrita acadêmica: formas de mobilizar o discurso do outro. **Estudos da linguagem**. Vitória da Conquista, v.12, n.3, p. 413–446, 2006.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1993.

CORACINI Maria José R. Faria. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. São Paulo: Educ; Campinas: Pontes, 1991.

FREITAG et al. Diagnóstico da competência de leitura de pré-vestibulandos: experiência no Pré-SEED em Itabaiana, Estado do Sergipe. **Acta Scientiarum**. Language and Culture, Maringá, v. 32, n. 2, p. 233–240, 2010.

FREITAG et al. Teste cloze e a competência em leitura de universitários: uma experiência no curso química/licenciatura da UFS/Itabaiana. **Interscienceplace**, n. 30, v. IX, n. 1, julho/setembro, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19–36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista Abralín**, v. 10, n. 4, p. 357-369, 2011.

FRANCO. Kátia Regina. Redação de vestibular: gênero textual em foco. **Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. 2007. p. 1151-1165. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/64.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2016.

LEA, Mary R; STREET, Brian V. The “Academic Literacies” model: theory and applications. **Theory into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

MARINHO. Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Rev. Bras. Ling. Apl.**, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

PIETRE. Emerson de. A constituição da escrita escolar em objeto de análise dos estudos linguísticos. **Trab. Linguist. Apl.**, v. 46, n. 2, p. 283-297, 2007.

SOARES. Magda. Alfabetização. In: PINSKY, Jaime (Org.) **O Brasil no contexto** - 1987-2007. São Paulo: Contexto, 2007. p. 87-95.

TRAVAGLIA. Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **Alfa**, v. 51, n. 1, p. 39-79, 2007.

WITTER, G. Leitura e universidade. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Psicologia: leitura e universidade**. Campinas: Alínea, 1997. p. 9-18.

# *A leitura dos textos motivadores do ENEM: um momento privilegiado de interação com a escrita*

Emilly Silva dos Santos  
Isabel Cristina Michelan  
de Azevedo

## *Introdução*

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de língua portuguesa compreendem que a competência leitora impacta diretamente a eficiência dos estudantes nas atividades de escrita (BRASIL, 1997). Isso porque se toma como base o fato de a leitura proporcionar, além de conteúdos que irão sustentar a produção textual, um modelo de como escrever. Os PCN insistem que não se deve reconhecer essa relação de maneira mecânica, por isso propõem que o ensino de língua portuguesa tenha como meta a formação de leitores que também sejam escritores.

Os *Parâmetros* (BRASIL, 1997) apontam ainda que o fracasso escolar no Brasil diz respeito a questões que envolvem tanto a leitura quanto a escrita, visto que as deficiências na compreensão leitora prejudicam a produção textual, especialmente no que tange à baixa informatividade, que não contribui para a divulgação de ideias e pontos de vista ao leitor. O documento norteador das práticas pedagógicas que devem ocorrer

na Educação Básica aponta ainda que a insuficiência na proficiência de leitura e os problemas na organização escrita podem ser considerados motivos que têm levado algumas universidades a aumentar o peso da prova de redação na avaliação final e também a lhe dar um tratamento praticamente eliminatório, uma vez que os ingressantes em cursos de formação superior mantêm as dificuldades para ler a bibliografia indicada e para organizar as ideias em textos escritos (NEGREIROS e SANTOS, 2012; SILVA e WITTER, 2007).

O reflexo dessa observação também pode ser visto na mudança na forma de acesso ao ensino superior, particularmente quanto ao ingresso em universidades federais. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que inicialmente (em 1998) tinha o objetivo de avaliar o desempenho de estudantes do Ensino Médio (EM), funcionando apenas como diagnóstico da Educação Básica, passou a servir como ferramenta estratégica que visa a promover melhorias na educação a partir de 2009. Após várias reformulações, a partir dessa data, o ENEM se tornou um instrumento unificado de ingresso ao ensino superior em várias universidades públicas e privadas do Brasil.

Considerando a conjunção das funções do ENEM, desde a primeira edição, os organizadores elegeram o texto dissertativo-argumentativo como melhor forma de avaliar a produção escrita dos estudantes egressos da Educação Básica, pois consideraram que é o tipo que mais atende à representatividade das tarefas usualmente presentes na escola e na vida em sociedade. A prova de redação nesse exame solicita o posicionamento do participante em relação a uma questão social proposta. Espera-se com isso que as competências de leitura sejam associadas às de escrita, pois o sujeito deverá produzir um texto direcionado à proposição de soluções para uma situação-problema. Para tanto, cada participante deve selecionar conteúdos que partam da leitura de um conjunto de textos motivadores, associá-los a seu

acervo pessoal, com vistas a uma escrita autoral. É importante marcar que os textos motivadores são pequenos textos verbais e não verbais que contextualizam o tema proposto, por isso a escrita é avaliada em cinco competências que inter-relacionam aspectos linguísticos, composicionais, discursivos e de conteúdo.

Consoante ao que está elencado nos PCN, os resultados da prova de redação do ENEM, que relaciona leitura e escrita, não têm sido promissores, pois a média na avaliação da produção textual apresenta um decréscimo após a reformulação da matriz do exame.

TABELA 1 - MÉDIA DO BRASIL NAS REDAÇÕES DO ENEM 2009-2012

2009	2010	2011	2012
585,0	596,4	518,9	492,5

FONTE: ADAPTADO DE INEP 2013 E INEP 2015

É importante lembrar que as tentativas de promover melhorias na qualidade da educação brasileira tiveram início na década de 1980, quando houve uma renovação nas pesquisas sobre ensino-aprendizagem de língua e as concepções de texto foram ampliadas e transformadas. Com a mudança no que se entende por língua e texto, houve conseqüentemente uma mudança nas concepções de ensino e aprendizagem de leitura e escrita. A língua não era mais concebida como um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas, lexicais etc, pois passou a ser entendida como um fenômeno cultural, social e histórico (MARCHUSCHI, 1996).

Desde então, a língua não é vista de maneira estanque, mas como uma construção histórica, um elemento vivo, que varia de acordo com os falantes. O texto passou a ser concebido como processo, não mais como um produto acabado, objetivo, estando em permanente elaboração e reelaboração ao longo de sua história e diante da recepção dos diversos

leitores, segundo Marchuschi (1996). Esses estudos reduziram a posição central da percepção e da memória na aprendizagem da leitura, acompanhando estudos mais recentes, baseados no paradigma conexionista, que enfatizam os processos associativos neurais associados aos ambientais para explicar o processamento tanto da leitura quanto da escrita, segundo Borba (2013).

Diante dos resultados visualizados nas redações do ENEM, interessamo-nos por refletir acerca da relação entre a leitura dos textos motivadores e a escrita do texto dissertativo-argumentativo. Assim, tentaremos discutir a trajetória que o participante faz no processo de construção de sentidos a partir dos textos motivadores e, por conseguinte, como o processo de leitura colabora com a produção textual. Esse processo poderia ser analisado em diferentes perspectivas, mas, neste trabalho, resolvemos concentrar a atenção nos articuladores textuais, dando destaque para os operadores argumentativos, pois são elementos essenciais tanto na compreensão de textos quanto na produção dissertativa e argumentativa.

Para atingir tal escopo, este estudo se dividirá em duas partes, a primeira consiste na discussão teórica sobre a relação entre leitura e escrita e incluirá noções básicas que circundam no meio acadêmico acerca dessa temática; em seguida, apresentaremos a análise de uma proposta de produção textual, elaborada a partir de uma leitura do que propõe o ENEM, somada à leitura que os estudantes fazem dos textos motivadores, além de atentarmos ao modo como ocorre a apropriação dos textos lidos na escrita dos textos reunidos como *corpus* desta análise.

### *Estabelecendo relações entre leitura e escrita*

Os esforços empreendidos na melhoria qualitativa do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica foram reforçados com a publicação

dos *Parâmetros* (BRASIL, 1997), porque esse documento estabeleceu referências que possibilitaram repensar os processos de ensino e aprendizagem por meio da reunião de parte da produção intelectual que estava sendo desenvolvida desde a década de 1980. Um ponto que se destaca é o deslocamento da preocupação de “como se ensina” para “como se aprende”, e esse aspecto impactou diretamente as reflexões acerca das concepções de leitura e escrita.

Os posicionamentos assumidos no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da leitura e escrita associaram-se aos modos como se entendia língua e texto. Um pesquisador se destacou nessa reflexão: Marcuschi (1996), por apresentar uma noção que considera a língua como fenômeno cultural, social e histórico.

[...] A língua não é um sistema monolítico e transparente, mas é variável, heterogênea e sempre situada em contextos de uso. A língua é uma atividade constitutiva com a qual podemos construir sentidos. [...] A língua se manifesta nos processos discursivos, no nível da enunciação, concretizando-se nos usos textuais mais diversos [...] (MARCUSCHI, 1996, p. 72).

A língua, entendida como atividade que permite “construir sentidos”, é o meio pelo qual a comunicação e a troca de informações se tornam possíveis, pois está ligada ao nível do discurso que se materializa no nível do texto. Partindo dessa concepção, o texto é compreendido como algo que está em constante transformação, “[...] é uma proposta de sentido e ele se acha aberto a várias alternativas de compreensão [...]” (MARCHUSCHI, 1996, p. 73), evidenciando assim a faceta interacional que possui. Pensar o texto dessa maneira é assumir que o processo de produção de sentidos é uma atividade de coautoria, ou seja, para que haja compreensão de um texto, é preciso analisar mais do que seus aspectos objetivos, é preciso considerar o que o leitor tem a oferecer contribuições ao texto, não como em um processo de troca, mas, sim, de complementaridade.

Compreensão textual ou processo de construção de sentidos de um texto diz respeito, então, à produção de conhecimento acerca do que está proposto no texto. E, a partir de uma perspectiva cognitivista, alinhada ao paradigma conexionista, entendemos que a produção de sentidos se dá por meio de estímulos recebidos nas redes neurais, em configurações estabelecidas no momento da enunciação, havendo assim um processamento distribuído em paralelo, em que as informações recuperadas são diretamente relacionadas à experiência pessoal de cada pessoa, sendo o conhecimento produzido sempre diferente, mas apresentando traços comuns, que possibilitam a comunicação (BORBA, 2013).

Nessa perspectiva, a leitura é entendida como processamento de diversos tipos de conhecimentos e informações, o leitor, ao interagir com o texto, pode selecionar e relacionar dados novos aos existentes no texto, mobilizando habilidades – sejam elas de nível linguístico, referencial, textual, situacional e/ou de relação, que se refere à experiência pessoal –, para que haja construção de sentidos (BORBA, PEREIRA, SANTOS, 2014). Isso significa que a leitura é efetivada no momento em que o texto completa lacunas existentes nos saberes do leitor, em um processo interacional, no qual conhecimentos de mundo e enciclopédicos são associados a um determinado *frame*. Reconhecemos assim que o texto produz sentidos diferentes para cada leitor, embora essa produção não seja arbitrária, pois a materialidade do texto funciona como aspecto comum para a produção de conhecimento, limitando os sentidos que podem ser atribuídos a ele.

Para realizar um trabalho alinhado a esses princípios, diversas estratégias de leitura que podem ser utilizadas pelos professores, visto que servem para regular a atividade de leitura em prol de determinada meta. Além dos interesses pessoais que motivam a leitura e contribuem para sua efetivação, outro fator importante para a compreensão tex-

tual é o estabelecimento de objetivos para a leitura. Considerada uma atividade metacognitiva porque direciona os caminhos que poderão guiar o leitor ao percorrer um texto, essa prática promove a ativação de conhecimentos prévios, uma atividade cognitiva que contribui com processos associativos neurais, estimulando o leitor a fazer uma seleção dos conhecimentos que pode colaborar com a produção de sentidos.

No que diz respeito à escrita, sob a ótica do paradigma conexcionista, entendemos que a leitura pode atuar como meio para suprir o indivíduo de conteúdos favoráveis à produção. Além disso, ressaltamos que a leitura colabora com o monitoramento da própria escrita, uma vez que o escritor retoma os elementos do texto como estratégia de constatação de que a produção textual segue o caminho planejado, reforça Borba (2013).

Se a compreensão em leitura é uma questão de processamento que depende da experiência linguística e extralinguística prévia do indivíduo, do que aprendeu, do que memorizou, das associações que construiu, a escritura também depende muito da experiência com modelos de gêneros textuais. Assim, a produção textual também depende do processamento, da exposição a um *input* significativo que chame a atenção para a sua constituição, sua função, sua importância, de forma que o indivíduo memorize, guarde informações referentes a determinados gêneros textuais e consiga acessá-las quando preciso, fazendo as devidas relações entre o objetivo que tem ao escrever e o conhecimento prévio necessário para atingir esse objetivo (BORBA, 2013, p. 72).

No momento em que o próprio texto é lido, ganha sentido, concomitantemente ao momento de produção. Como a escrita é a materialização dos sentidos produzidos pela leitura, podemos tomá-la como uma atividade de culminância, que integra “experiência linguística e extralinguística”, memória, conhecimentos variados, incluindo aqueles relativos à constituição dos gêneros textuais, etc.

Ademais, os processos de leitura e de escrita se assemelham e se complementam no tocante aos aspectos cognitivos que mobilizam.

Borba, Pereira, Santos (2014), ao elencarem os aspectos cognitivos utilizados na produção da leitura e da escrita, evidenciam que as duas atividades exigem o processamento de diferentes tipos de informações (ortográficas, sintáticas, semânticas, pragmáticas), promovem relações entre dados novos e pré-existentes na memória, estimulam a memória e o acionamento de conhecimentos prévios, possibilitam o reconhecimento de palavras, o conhecimento de estrutura textual e o desenvolvimento de habilidades de síntese e avaliação.

O fato de ambos os processos ativarem estratégias cognitivas e meta-cognitivas similares não significa dizer que um é intrínseco ao outro, o que se percebe é uma relação de interdependência, posto que a leitura é possível porque houve escrita, do mesmo modo que a escrita se torna possível devido à leitura de um texto, de uma realidade ou de uma ideia. Mesmo em atividades de escrita ficcional, cujo objetivo é explorar a criatividade, há retomada da leitura pela produção de texto.

A escrita pode estar circunscrita a uma situação regrada, em que o sujeito está condicionado a uma atividade de leitura obrigatória, como é o caso do ENEM. Em uma situação desse tipo, na qual os sujeitos estão submetidos a um exame que impõe uma temática, sem possibilidade de alteração, a proposição de uma questão problema, apoiada em textos motivadores, já direciona posicionamentos a respeito do tema e, ao mesmo tempo, impulsiona as relações entre leitura e escrita, estimulando a assunção de certos pontos de vista. Isso porque o escrevente faz recortes diferentes sobre a temática dada, mobiliza seus conhecimentos de mundo, suas leituras prévias para fortalecer a argumentação, enfim define uma posição argumentativa que é orientada pelos textos motivadores, mas não está limitada a ela.

Os objetivos desse exame são explicitados de forma clara e concisa no *Guia de redação do ENEM*, a predeterminação do que deve ser feito não é visto como um ponto negativo, de acordo com a perspectiva

conexionista da leitura e da escrita, pois a instrução e o direcionamento são estratégias que permitem a concentração e confluência de objetivos, como explica Kleiman (2009), quando discute a importância de estabelecer propósitos claros para a leitura. A autora insiste que a nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa.

Kleiman (2009) salienta ainda que não há um processo único de compreensão de um texto escrito, mas vários processos de leitura que são ativados de acordo com o direcionamento dado pelo leitor. O estabelecimento de objetivos é importante para desenvolver um dos propósitos inerentes à atividade de leitura: o levantamento de hipóteses. A antecipação que o leitor faz ante o texto possibilita que sua mente trabalhe ativamente para fazer o reconhecimento do léxico, do estilo, dos objetivos e do ponto de vista que o escritor pretende assumir, transformando a leitura em um jogo de adivinhações, no qual o leitor está sempre se antecipando ao que o texto revelará gradativamente.

Caso o participante não compreenda o que está sendo proposto pela problemática anunciada e pelos textos motivadores, a escrita dele será prejudicada, pois o exame penaliza quem se atém apenas ao material ofertado na prova, quem apenas faz recortes do material e indica soluções que apenas parafraseiam os textos motivadores. A proposta de redação do ENEM apresenta os textos motivadores como ferramenta para produção textual e suporte para a escrita, mas não como única referência para a escrita, por isso para obter uma avaliação satisfatória no exame é preciso acionar outros conhecimentos.

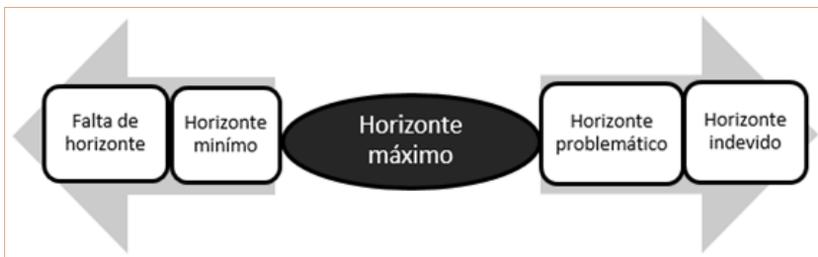
Para que haja compreensão eficiente do texto é necessário o enredamento de diversos níveis de conhecimento. Koch (2011) aponta a existência de três grandes sistemas utilizados no processamento do texto: o linguístico, o enciclopédico e o interacional.

Neste estudo, focalizaremos o conhecimento linguístico, para realçar os pontos de contato entre a leitura e a escrita. O aspecto linguístico vinculado à produção de sentidos de um texto corresponde tanto ao conhecimento gramatical quanto lexical e é o responsável pela organização da materialidade do texto. Observaremos, em particular, o uso dos meios coesivos disponíveis na língua, por permitirem a remissão; a sequenciação textual, por meio de diferentes recursos; os modos de segmentação sintática do enunciado em tema (segmento sobre o qual recai a predição) e rema (segmento dinâmico que corresponde ao comentário acerca do tema), que permite descrever as nuances de sentido; bem como a seleção lexical adequada ao tema e/ou aos modelos cognitivos mobilizados (KOCH, 2011).

Kleiman (2009) considera também que o conhecimento linguístico desempenha um papel central no processamento do texto, pois, à medida que as palavras são percebidas, nossa mente é ativada de modo intenso, permanecendo ocupada em construir significados, que é um dos primeiros passos para o reconhecimento gramatical dos constituintes textuais.

Não existe uma trajetória única a ser seguida durante o processo de construção de sentidos de um texto, tanto o processamento da leitura quanto a produção da escrita recebem os impactos das experiências pessoais. No plano da leitura, um procedimento bastante útil no mapeamento do caminho percorrido pelo leitor é o seguimento da estratégia da paráfrase (DELL'ISOLA, 2005), uma atividade que evidencia as informações que foram identificadas e transcritas “com as próprias palavras”. Esse processo de proximidade entre o que foi lido e o escrito indica como o leitor/escritor se organizou cognitivamente, além de evidenciar o potencial de cada um para expressar reflexões acerca do que leu. Marcuschi (1996) considera a existência de cinco maneiras ou perspectivas diversas de compreender um texto.

FIGURA 1 - HORIZONTES DA COMPREENSÃO DE UM TEXTO



FONTE: ADAPTADO DE MARCUSCHI (1996)

A leitura correspondente à falta de horizonte consiste na mera repetição do texto ou mesmo cópia dele; o horizonte mínimo corresponde à paráfrase, que mostra uma interação que pode ser superficial com o texto, porque pode ter havido mero recorte do texto, identificado por meio da seleção lexical; o horizonte máximo reúne as atividades inferenciais; o horizonte problemático é o da suposição ou extrapolação, o nível que abre margem para dúvidas; o horizonte indevido é o da leitura errada, que vai muito além do que o texto proporciona.

Esse estudo associa o conhecimento linguístico ao textual, uma vez que a organização da escrita depende também do modo como os elementos linguísticos foram mobilizados e interligados em um texto, visto que esses elementos são responsáveis pela geração de sentenças veiculadoras de sentidos. Assim, notamos que as estratégias de sequenciação, progressão e referenciação, por exemplo, proporcionam o encadeamento das ideias e demarcam a articulação dos conectores na superfície do texto. É por meio das relações entre os segmentos textuais que podemos identificar os diferentes níveis textuais: o nível global do texto, no qual são localizadas as articulações das sequências ou partes maiores do texto, o nível intermediário, no qual ocorrem os encadeamentos entre parágrafos ou períodos e o nível microestrutural, no qual são identificados os encadeamentos entre orações e termos das orações, segundo Koch (2011). As marcas linguísticas e as estratégias de organização textual também possibilitam perceber a organização

cognitiva que se estabeleceu no processo de construção de sentidos a partir do texto lido que resulta em uma produção escrita.

Especificamente, no caso da escrita de textos dissertativo-argumentativos é importante atentar para o uso dos operadores argumentativos, pois marcam os elementos linguístico-discursivos que mostram a força argumentativa dos enunciados, como explicam Koch e Elias (2016). Os operadores argumentativos são ferramentas de estruturação do texto argumentativo e marcam o lugar em que se dá o conflito, o contraste e a conciliação, possibilitando perceber quais pontos da leitura geraram uma problemática para o leitor, fazendo com que ele faça a integração das informações em um sentido e não em outro.

Levando em consideração o que apresentamos até aqui, propomos, em seguida, um estudo de caso, com base no modelo de produção textual do ENEM. Para tanto, fundamentaremos nossa análise em dois pilares: i. o uso dos operadores linguísticos como marcadores textuais, que colaboram com as estratégias de progressão e remissão, além de permitir estruturar a escrita; ii. as características da leitura parafrástica, evidenciada por meio da seleção de informações e da organização das ideias a partir do léxico selecionado pelo leitor/escritor.

### *Um estudo de caso*

A prova de redação do ENEM estabelece objetivos claros e fornece instruções precisas ao participante. A proposta é explicada como um guia que deve ser seguido, como se constata por meio dos comandos: “exige-se”, “você defenderá”, “seu texto deverá ser redigido”, “deverá elaborar uma proposta” etc.

Apesar disso, a presença de textos motivadores como suporte para produção escrita abre espaço para o participante fazer uma leitura

inferencial dos materiais apresentados. A cópia dos textos motivadores (falta de horizonte, segundo MARCUSCHI, 1996) é apenada na avaliação (BRASIL, 2012). Isso porque é esperado de cada um a demonstração da habilidade na apropriação de informação e da capacidade de construção composicional. A leitura que o exame tem em vista é a que se encontra entre o horizonte mínimo e o horizonte máximo: uma compreensão que se inicie no plano textual, progrida em relação à compreensão parafrástica, podendo alcançar o nível interativo por meio do qual se produz sentidos (compreensão inferencial).

Os temas abordados nas várias edições do exame são sempre de ordem social, científica, cultural ou política, pois a prova pretende observar traços de autoria e os conhecimentos prévios mobilizados em função das questões que vigoraram na sociedade. Os textos motivadores iniciam uma discussão que deve suscitar uma reflexão individual, que não estar limitada ao material proposto.

Tomando como base o tipo de produção solicitada pelo ENEM, escolas têm recorrido ao modelo indicado pelo governo federal para que os estudantes possam exercitar a escrita que será exigida deles em um contexto de exame. Seleccionamos uma proposta de redação, elaborada em uma escola pública de Aracaju, e um texto produzido por um estudante desta escola para elucidar a relação entre a leitura dos textos motivadores e a escrita de um texto dissertativo-argumentativo. Vejamos inicialmente as orientações ofertadas.

## *O poder de consumo pode determinar felicidade?*



([HTTP://NOVAACROPOLECIUBA.BLOGSPOT.COM.BR/2013/08/CONSUMO-X-FELICIDADE.HTML](http://NOVAACROPOLECIUBA.BLOGSPOT.COM.BR/2013/08/CONSUMO-X-FELICIDADE.HTML))

“Por isso, a sociedade está tão consumista, por não ter mais um ideal de felicidade, sumiu o conceito de realização pessoal e encontro interno. As pessoas acreditam que a felicidade só é proporcionada pelo exterior, pelas coisas e não no encontro interno. Às vezes esse consumismo é um “mecanismo de defesa”, pois determinada pessoa quer fazer parte desse ou daquele grupo que segue uma linha de ideologia, características comportamentais, viés da moda, gosto musical e para ser aceito no grupo deve se enquadrar aos padrões. Se não atender essas exigências está excluída do convívio com eles. Gera, portanto, uma angústia por ser discriminado, de atender aos padrões. Daí busca chegar a esse padrão, porque tem falsamente na sua mente que é mais fácil mudar seus gostos e estilos para se enquadrar ao estereótipo do grupo e assim ser feliz, e ignora a sua essência, o que de fato é, só para atender ao paradigma dominante. Albert Einstein nos deixa muito claro qual é o seu conceito de felicidade e como buscá-la: “Se quer viver uma vida de felicidade amarre-se a uma meta e não a pessoas ou coisas”

(<http://www.gruponoticia.com.br/view/?id=22399>).

## *Comprando felicidade*

Não é preciso apenas consumir para existir, mas é preciso consumir para ser feliz. Nessa lógica, vale tudo para se realizar um sonho de consumo: fazer horas-extras, “bicos” ou prestações a perder de vista. “É como se os objetos fossem capazes de propiciar o bem-estar social e a segurança que tanto se reclama e proclama”, aponta Ruscheinsky. Assim, busca-se a realização pessoal e a felicidade através do consumo. A sociedade de consumo vende a satisfação dos desejos individuais, mas desperta nos consumidores a cada momento novos desejos a serem satis-

feitos, fazendo-os querer (e consumir) sempre mais. “O vazio existencial cavado pela complexidade dos relacionamentos psicossociais não se preenche facilmente com bolsas, celulares e carros. Se a felicidade prometida pela sociedade de consumo fosse real, nós não estaríamos vivendo uma sociedade tão violenta como a nossa. A violência física e simbólica são frutos da desigualdade e da perversidade da sociedade de consumo que elege os endinheirados como os sortudos da *ilha da fantasia*”, alerta Padilha (<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=36&id=429>)

Nossa cultura é a do prazer imediato, a música tem pouco mais de três minutos, tempo suficiente para se gravar um refrão; nossos filmes invariavelmente são de duas horas, tempo adaptado às salas de cinema para que haja rodízio de espectadores com razoável previsão do negócio; a internet nos relaciona em lacônicos 140 caracteres, mais que isso seria perder tempos com detalhes desnecessários ao consumo de fragmentos de notícias; somos vorazes consumidores da velocidade, nossa comida é a da entrega expressa, não diferente são nossas relações sentimentais e sexuais, “ficamos” envolvidos pelo tempo suficiente ao surgimento de alguém novo, adquirimos nossos relacionamentos como se já a espera de um modelo de série que sairá da fábrica em um período programado, enfim, reproduzimos nosso consumo do luxo ao lixo, ostentamos e descartamos com o mesmo sentimento desprendido de valores e afetos (<http://ozeas.blogspot.com.br/2012/04/o-indispensavel-consumo-para-felicidade.html>).

Os três textos verbais correspondem a fragmentos retirados de artigos de opinião, além deles é utilizado um texto verbo-visual: uma tirinha. Os três textos verbais apresentam uma posição sobre a temática proposta pela questão problema (encontrada no cabeçalho do material) e, em seguida, apresentam argumentos que corroboram o posicionamento escolhido pelo professor, no entanto, cada texto faz isso de uma forma diferente. O primeiro levanta uma hipótese sobre o porquê das pessoas se submeterem a essa sociedade de consumo. O segundo apresenta justificativas sobre o que mantém essa sociedade de consumo funcionando e os malefícios que ela produz. O terceiro traz uma lista de fatores que implicam na nossa relação com o consumo, por meio de uma justaposição de ideias. Mesmo utilizando estratégias diferentes, todos os textos selecionam e empregam os recursos coesivos de maneira a criar um texto sequenciado, articulando as partes do texto: todos apresentam uma introdução, uma argumentação e uma conclusão. Além das marcas textuais que direcionam o texto, nos quatro textos há uma seleção lexical que circunda a temática proposta.

Observemos a produção textual de um aluno do terceiro ano do EM, de uma escola pública da região central de Aracaju, que escreveu um texto baseado no material recuperado acima.

Após a crise financeira de 1929, vivida inicialmente nos Estados Unidos e que afetou o resto do mundo, propagandas publicitárias passaram a ser mais utilizadas para aumentar o consumo e, consequentemente, gerar mais lucros. Eles passaram a difundir o estilo de vida americano e mostrar que só é feliz aqueles que têm o poder de compra, levando a população a desejar determinados bens. Entretanto, esta é uma falsa ideia, pois só se gera uma felicidade que é momentânea e faz com que as pessoas trabalhem muito, perdendo a qualidade de vida (RED 1).

O parágrafo trata da gênese da sociedade de consumo, que é associada à crise financeira pelo autor. Esse recorte propõe o tema a ser discutido, e a ele são acrescentados dois remas que direcionam a construção do

parágrafo: 1º) a vivência da sociedade de consumo nos Estados Unidos; 2º) é o advento da publicidade. Vejamos a sequência utilizada pelo autor: a crise financeira vivida inicialmente nos Estados Unidos – passou a difundir o estilo de vida americano, por meio de propagandas publicitárias – levando a população a desejar determinados bens. Essa progressão tema – rema é uma estratégia de estruturação, tanto dentro dos parágrafos (como vimos no segmento acima) quanto ao longo do texto, revelando como o leitor organizou as ideias apreendidas pela leitura, de tal forma que conseguimos identificar o roteiro da escrita.

O conector “consequentemente”, no fragmento acima, estabelece uma relação no nível microestrutural que orienta para a conclusão. Por sua vez, o operador argumentativo “entretanto”, que tem valor de concessão e de contrariedade, no mesmo parágrafo, cumpre a função de contrapor enunciados, fazendo com que o segundo (cujo conteúdo declara que a felicidade com base no consumo é passageira) prevaleça sobre o primeiro (o consumo difundido pelos meios de comunicação apoia-se na ideia de a compra de produtos pode gerar felicidade), corroborando a posição assumida no texto motivador verbal 1. Para sustentar o segundo enunciado como o mais forte, o estudante utiliza o operador “pois”, que se apresenta como causa ou motivo que justifica o ponto de vista assumido pelo autor.

Em outro trecho, identificamos outra estratégia:

Ao perguntar o motivo pelo qual as pessoas trabalham muito, a maioria vai responder que passa muito tempo no trabalho para poder comprar os bens desejados. Vendem as férias e as folgas para ter mais dinheiro para conseguir comprar carros, casas, aparelhos eletrônicos e, finalmente, serem felizes. Porém não é isso que acontece, visto que ao passar muito tempo trabalhando, as pessoas deixam de ter tempo de usufruir dos bens tão desejados e, além disso, perdem a qualidade de vida (RED 1).

O conector “finalmente”, nesse segundo fragmento, aparece após uma enumeração de bens que poderiam conduzir o proprietário à felicidade, estabelecendo, portanto, uma relação de finalidade. A estrutura apresentada no primeiro fragmento se repete no segundo, uma vez que o conectivo “pois” contrapõe dois enunciados de orientação argumentativa diferente, indicando que o segundo enunciado é mais forte, e, para isso, o autor utiliza o operador “visto que” que estabelece uma relação de causa-efeito. Também faz uso do operador “além disso” que foi empregado para somar argumentos, dentro do mesmo enunciado, em favor do segundo argumento apresentado.

Vejamos o terceiro fragmento da mesma produção textual:

Outro fator que mostra que o ato de comprar não traz uma verdadeira felicidade é o fato de que quando os bens, tão sonhados, chegam a alegria que se tem é momentânea. O produto que foi tão desejado que pretendia ser o melhor, em pouco tempo se torna obsoleto. Com o lançamento de outros que prometem, novamente, serem os melhores. Criando, assim, um ciclo vicioso de consumir mesmo sem necessidade (RED 1).

Notamos que o articulador “outro fator”, utilizada logo no início, serve para articular a organização textual e enumerar os argumentos favoráveis à tese que ele apresentou inicialmente, promovendo a progressão das informações e, ao mesmo tempo, somando um argumento novo a tudo que já tinha sido dito.

No quarto fragmento que decidimos analisar, temos um novo recurso linguístico que favorece a construção do texto e também a defesa do ponto de vista do autor.

É notável que consumir não traz felicidade e é preciso, com urgência, mudar este conceito errôneo tão difundido na sociedade moderna. É importante que o cidadão, desde cedo, entenda isso e as escolas devem fornecer aulas de sociologia, filosofia, economia para mudar essa mentalidade. Os meios de comunicação são importantes em fornecer debates que mostrem que quem faz o valor sentimental do

produto é o indivíduo. Dessa forma, a qualidade de vida não ficará só nas propagandas publicitárias(RED 1).

A expressão “é notável que” introduz o parágrafo conclusivo, que re-toma tudo o que foi exposto no corpo da redação enquanto acrescenta a posição final defendida no texto. Por fim, são declaradas as possíveis soluções para a problemática discutida, que se orientam para uma forma de intervenção social. Em seguida, o enunciado final, introduzido pelo operador “dessa forma”, indica o que o autor pensa acerca da relação entre as sugestões oferecidas pelas propagandas publicitárias e o anseio que as pessoas anunciam por qualidade de vida.

Além de observarmos os marcadores linguísticos inerentes a escrita dissertativo-argumentativa, que possibilitam a progressão textual, recorreremos a outra forma de perceber o impacto da leitura dos textos motivadores na escrita: o modo como foram produzidas as paráfrases.

QUADRO 1 - PARÁFRASES LOCALIZADAS NA REDAÇÃO 1 (RED 1)

TEXTOS MOTIVADORES	REDAÇÃO
Nessa lógica, vale tudo para se realizar um sonho de consumo: fazer horas-extras, “bicos” ou prestações a perder de vista. “É como se os objetos fossem capazes de propiciar o bem-estar social e a segurança que tanto se reclama e proclama” (texto verbal 2).	Vendem as férias e as folgas para ter mais dinheiro para conseguir comprar carros, casas, aparelhos eletrônicos e, finalmente, serem felizes.
A sociedade de consumo [...] desperta nos consumidores a cada momento novos desejos a serem satisfeitos, fazendo-os querer (e consumir) sempre mais (texto verbal 2). [...] reproduzimos nosso consumo do luxo ao lixo, ostentamos e descartamos com o mesmo sentimento desprezido de valores e afetos (texto verbal 3).	O produto que foi tão desejado e que pretendia ser o melhor, em pouco tempo se torna obsoleto. Com o lançamento de outros que prometem, novamente, serem os melhores. Criando, assim, um ciclo vicioso de consumir mesmo sem necessidade.
As pessoas acreditam que a felicidade só é proporcionada pelo exterior, pelas coisas e não no encontro interno(texto verbal 1).	É notável que consumir não traz felicidade.

FONTE: DADOS DE PESQUISA

Cada parágrafo do texto produzido pelo aluno traz uma informação retirada de um dos textos motivadores. O uso da informação é adaptado ao texto em construção, que, por sua vez, é estruturado a partir de uma leitura parafrástica. É comum um tema possuir um léxico próprio, que evidencia os termos típicos relacionados a ele. Verificamos no Quadro 1 que esse léxico é recuperado ou reinterpretado na discussão, visto que a escolha lexical para construção da paráfrase é muito próxima da escrita dos textos motivadores, mas, por vezes, ocorrem substituições. A proximidade não prejudica a construção do texto dissertativo-argumentativo, pois o estudante consegue marcar sua autoria por meio da maneira como retoma as informações em função dos pontos de vista que estão sendo defendidos. A escrita parafrástica, então, não empobreceu a produção, ao contrário contribuiu positivamente para o que o autor pudesse expor seus posicionamentos.

No tocante à escrita dissertativo-argumentativa, nos moldes do ENEM, o participante deve mobilizar repertório social e cultural a respeito da temática, sem revelar dependência em relação aos textos motivadores. A função deles, nesse tipo de proposta, é promover uma reflexão inicial que poderá estimular a escrita.

Diferentemente dessa posição, que consideramos radical, esforçamo-nos por mostrar que uma escrita parafrástica tem seu valor à medida que promove a recuperação de informações tendo em vista sua expansão. Então, em nosso modo de ver, se há ampliação dos pontos recuperados a partir da leitura dos textos motivadores, podemos valorizar o movimento de partir do material ofertado pelo professor ou pela prova do ENEM. Ainda mais se isso ocorrer de maneira estruturada, por meio da articulação elementos linguísticos e textuais, que colaboram com a argumentatividade e contribuem para uma escrita organizada, que progride gradativamente em função dos pontos de vista defendidos.

## *Considerações Finais*

Reconhecemos neste estudo que a leitura e a escrita podem ser trabalhadas de modo interligados nas aulas de língua portuguesa que são realizadas na Educação Básica, por isso tomamos leitura e escrita como processos interdependentes, promovidos pela interação entre texto-leitor-contexto.

Ao focarmos a relação de complementaridade entre a leitura de textos motivadores e a escrita dissertativo-argumentativa, destacamos as interações que acontecem no nível linguístico, por meio do qual é possível perceber a organização cognitiva no processo da escrita vinculada às estratégias de apreensão de informações por meio da leitura.

No plano textual atentamos para os recursos que constituem o gênero escolar texto dissertativo-argumentativo, visto que possibilitam uma escrita articulada e coesa também no plano da argumentação. Destacamos ainda como os conectores orientam a argumentação ao estabelecer relações de oposição, finalidade, causalidade e conclusão. Além disso, ressaltamos que estruturação da escrita retoma elementos da leitura, como se vê na progressão textual, que revela maneiras diferentes para realizar a retomada de informações: pela escolha lexical, por meio de paráfrase, pelo modo como as informações foram articuladas, pois tudo isso explicita a capacidade de o estudante se expressar linguisticamente a partir dos materiais lidos.

Por fim, entendemos que a leitura incrementa a formação do escritor na medida em que a capacidade de compreensão textual estimula a assunção de posicionamentos discursivos pelo estudante e incentiva-o a produzir escritas com marcas de autoria ao longo do EM e mesmo depois em situações marcadas por inúmeras coerções, como é o caso de uma situação de exame (nos moldes do ENEM), de seleção profissional etc.

- BORBA, V. C. M. **Instrução e produção textual**: um estudo com contos de assombração. Maceió: EDUFAL, 2013.
- BORBA, V. C. M.; PEREIRA, M. R. A.; SANTOS, A.P. Leitura e escritura: processos cognitivos, aprendizagem e formação de professores. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 19-26, jan./jun. 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A redação no ENEM 2013**: Guia do Participante. Brasília: Inep, 2013.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório pedagógico**: ENEM 2009-2010. Brasília: Inep, 2013.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório pedagógico**: ENEM 2011-2012. Brasília: Inep, 2015.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.
- KOCH, Ingedore. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- MARCHUSCHI, Luiz Antonio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de línguas. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, p. 64-82, jan./mar. 1996.
- NEGREIROS, Fauston; SANTOS, Layane Bastos. Leitura, currículo e universidade: uma caracterização do comportamento de leitura dos alunos de Psicologia da Universidade Estadual do Piauí a partir de indicativos da prática curricular. **Revista FSA**, Teresina, n. 9, p. 287-306, 2012.
- SILVA, Elza Maria Tavares; WITTER, Geraldina Porto. Conhecimento de português, redação e compreensão de leitura em estudantes de psicologia. **Sinergia**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 51-59, jan.-jun. 2007

# *Do cordel à oralidade no ensino de literatura*

Claudia Zilmar da S. Conceição

Carlos Magno Gomes

## *Introdução*

Em busca de propostas alternativas para o ensino de literatura, este artigo apresenta uma sugestão de vivência literária do cordel para a Educação Básica. Essa vivência explora leituras dramatizadas, nas quais o leitor interpreta o texto por meio da expressividade do corpo e da voz, compartilhando sua experiência pela valorização da subjetividade do ato de ler. Ao trazer o cordel para ser lido por jovens, ressaltamos o quanto podemos ter aulas de leituras mais interativas, acrescentando aspectos artísticos próprios das tradições culturais do povo brasileiro.

Para a ampliação do cânone escolar, exploramos a vivência da literatura de cordel por ser um objeto artístico, que traz a força da tradição popular brasileira com sua diversidade cultural. Nessa perspectiva, acolhemos as orientações dos documentos oficiais que recomendam a inclusão da tradição oral como uma forma de identificação do leitor com os textos selecionados, visto que o ato de ler pode ser prazeroso e deve atender as singularidades e interesses daquele que o ler. Com tal intuito, propomos uma prática de leitura dramatizada do cordel,

levando em conta os conceitos de “leitura subjetiva”, de Anne Rouxel, e de “performance”, de Paul Zumthor.

A escola, por ser espaço democrático, está aberta a experiências estéticas populares, visto que o estudante também quer se ver nos textos lidos. Além disso, precisamos incentivar o empoderamento da cultura oral, ao ampliar o *corpus* dos textos lidos a autores da tradição popular. Essa estratégia faz parte de um projeto pedagógico que leva o “cidadão a compreender as raízes históricas das contradições e a buscar, pela ação concreta, uma sociedade em que os benefícios do trabalho produtivo e, portanto, da riqueza nacional não sejam privilégios de uma minoria” (SILVA, 2009, p. 24). Em suma, valorizamos a formação do leitor a partir da consciência crítica da diversidade cultural do povo brasileiro.

Ao dar visibilidade ao cordel, abrimos caminho para o reconhecimento da tradição popular brasileira que projeta um local de resistência de artistas que buscam, em fontes orais, explorar diferentes aspectos da tradição lírica. Tal herança cultural tem sua origem nas cantigas trovadorescas e no imaginário medieval herdado do colonizador português. No contexto nacional, essa tradição lírica foi adequada ao jeito divertido e brincalhão de fazer versos em cordel: mesclando o declamar com um jeito brincalhão de contar uma história.

A performance lúdica do cordel amplia as possibilidades de leituras no espaço da escola, ao abrir as cortinas da leitura dramática como um método para receber um texto lírico. Ao valorizarmos essa experiência de leitura, apresentamos novos paradigmas escolares, que pressupõem uma visão de recepção textual voltada para a oralidade que se opõe ao ensino tradicional preso à produção escrita. Com isso, estamos pensando para além dos livros didáticos.

Em tal movimento, encontramos nossas marcas e da comunidade a que pertencemos. Ele nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por

nós mesmos. Dessa forma, a leitura performática adquire mais valor significativo quando parte da valorização da cultura popular em busca das diferentes alteridades excluídas da tradição escrita. Tais abordagens passam por um método cultural de leitura, no qual a identidade hegemônica é questionada para incluirmos a alteridade como parte da leitura (GOMES, 2012, p. 171).

Com isso, a performance dramatizada do cordel nos convida a repensarmos sobre o que está sendo declamado e compartilhado em grupo. Portanto, explorar essa performance, a partir da oralidade e das representações culturais, constitui-se em um processo de recepção subjetiva e criativa que desperta o interesse do jovem em compartilhar suas experiências de leitura de mundo.

Nesse caso, compreendermos a sala de aula como um espaço aberto para a literatura de cordel. Esse gênero é híbrido. Trata-se de uma escrita que projeta um canto, por isso precisa de uma leitura auditiva que, na prática, é muito distinta da leitura silenciosa do letrado, visto que “ler para os habitantes da cultura oral é escutar, mas essa escuta é sonora” (BARBERO, 2003, p. 160). É uma escuta que pode ser percebida por meio dos risos, gargalhadas, aplausos, vaias etc.

Ao tornar o cordel um importante operador simbólico para os estudantes da escola pública, trazemos as marcas da oralidade próximo da linguagem falada das pessoas do convívio social dos educandos. Com isso, os educadores devem primar “por ensino que una, de maneira objetiva e dinâmica, os conteúdos culturais valiosos, que a escola tem que incentivar, com o mundo vivido pelos estudantes” (SILVA, 2009, p. 45).

Com a inclusão da oralidade em nossas práticas de leitura literária, abrimos o espaço da escola para a pluralidade de discursos na tentativa de aglutinarmos interesses tanto da cultura escolar como da popular. Com isso, evitamos a rejeição dos textos da tradição oral, já

que podemos explorar a dinâmica dessa cultura ao reconhecer que um dos fatores mais importantes na construção da experiência e da subjetividade nas escolas é a linguagem. Nesse caminho, “a linguagem interage com o poder, da maneira como determinadas formas linguísticas estruturam e legitimam as ideologias de grupos específicos” (GIROUX; MCLAREN, 2013, p. 161).

Ao promover o diálogo entre as tradições escolares e as orais, incorporamos a riqueza estética do cordel a nossas práticas de leitura dos textos literários. Nesse contexto, a leitura do cordel é ampla e social, pois traz uma reflexão acerca das especificidades do gênero lírico, marcado pela oralidade, e das suas vozes sociais, de sujeitos marginalizados historicamente. Tais vozes podem ser ouvidas e compartilhadas por meio da performance subjetiva do cordel, como veremos no tópico seguinte.

Na sequência, abrimos espaço para as sugestões teóricas sobre a valorização da tradição popular e sobre a importância da leitura subjetiva no processo de recepção literária. Para finalizar, apresentamos um roteiro de leitura performática que explora as camadas estéticas do cordel a partir do texto “Mestre Bimba: capoeira, vida e emoção”, de Antônio Barreto de Oliveira.

### *A recepção subjetiva*

A leitura subjetiva faz parte do processo de recepção, que valoriza a formação do leitor. Nessa direção, destacamos que qualquer metodologia, no trabalho com o cordel, pressupõe um envolvimento afetivo com a cultura popular, conforme nos ensinam Ana Cristina Marinho e José Helder Pinheiro Alves (2012). Pensar elementos metodológicos para trabalhar com a literatura de cordel pressupõe o compartilhamento da leitura e da dramatização da leitura oral. Consequentemente, o cordel proporciona a valorização das experiências orais, que ganham

visibilidade e relevância “na formação leitora e cultural de nossos alunos” (MARINHO; ALVES, 2012, p. 127).

Com esse propósito, o cordel deve ser explorado como fio condutor da cultura da qual ele emana. Essa relação entre cordel e cultura popular demanda uma simbiose entre o leitor e a performance dramatizada. Assim, a leitura dramatizada abre espaço para o subjetivo e o emocional do leitor, constituindo-se em um processo de troca de experiências. Nessa prática, a leitura convida o leitor a ser criativo e sedutor. Tal sedução vem das particularidades do texto oral, visto que “a ação vocal conduz quase sempre a um afrouxamento das compressões textuais, ela deixa emergir os traços de um saber selvagem, emanado da faculdade lingüística, senão da fonia como tal, no calor de relação interpessoal” (ZUMTHOR, 2005, p. 144).

No cordel não se pode dissociar música de poesia, pois o ritmo já faz parte do formato dessa produção literária. Vale lembrar que cantar é uma forma de agrupar as pessoas e uma “regra infalível de aproximação psicológica, preparação simpática, envolvimento fraternal” (CASCUDO, 1984, p. 366). A poesia cantada tem a magia de unir as pessoas. Esse processo de ouvir e de repetir é visto como um modo de guardar a memória de um texto. Nele, as pessoas aprendem, cantando e dançando. Essa aprendizagem dinâmica, que envolve a voz e o corpo, fortalece o poder da criatividade do leitor.

Paul Zumthor é um dos grandes defensores do uso da poesia oral em nossas práticas pedagógicas. Esse autor associa suas memórias do prazer da cultura popular com o prazer do texto literário. Ele nos alerta que a cultura oral está presente na canção do camelô de outrora, mesclada de versificação, de melodia e de mímica. Essa postura híbrida, de acordo com Zumthor, por ser declamada e gesticulada, faz parte da subjetividade da leitura do cordel, que requer a performance do leitor (ZUMTHOR, 2000, p. 29). Nessa perspectiva, a performance

constitui-se em uma prática de leitura integradora que pede um leitor e uma plateia.

A criatividade do leitor é indispensável nesta prática, pois estamos explorando o conceito de “leitura subjetiva” como uma proposta adequada para uma prática performática do cordel. Essa subjetividade faz parte da competência estética do leitor, ou seja, “sua aptidão para reagir ao texto, para estar atento às repercussões que a obra suscita nele mesmo e a exprimi-los” (ROUXEL, 2014, p. 25). Em tal modalidade de leitura, a experiência estética repousa no uso particular da linguagem reverberada pela emoção. É a função poética da linguagem, a música, a performance que desencadeiam o prazer estético. O cordel pode cumprir essa missão ao suscitar a sensibilidade e o imaginário dos estudantes confrontados com a fonte de suas identidades enquanto leitores.

O acesso ao texto literário pode se dar pela experiência estética. Essa prática envolve o *locus* emocional do texto vocalizado e o imaginário do intérprete que propõe um blefe artístico, visto que nessa experiência, o leitor se “afasta” do real para brincar com a fantasia que envolve o ato de ler em voz alta (ZUMTHOR, 2005). Na sala de aula, esse jogo promove a integração e cooperação entre os participantes, pois a performance é um dos momentos mais privilegiados da recepção, é quando o ouvinte/leitor tem a possibilidade de reações estéticas pelas expressões verbais e corporais.

Além do envolvimento estético, há a possibilidade de uma reflexão social diante de temas polêmicos que a dramatização do cordel pode despertar. A tomada de consciência pela via da sensibilidade estética se trata de uma experiência particular para cada indivíduo, Entendemos, assim, que a tomada de consciência leva o educando gradativamente à sua formação como leitor crítico.

Isso é possível quando acolhemos o aspecto lúdico e incidimos o prazer como motivação para a interpretação da realidade. Nessa perspectiva, o cordel também pede um leitor politizado, pois “antes de ser politizado, o leitor deve ser capaz de entender as especificidades do texto literário” (GOMES, 2010, p. 31). Reconhecer as heranças culturais que o cordel traz são indispensáveis para uma performance, capaz de explorar tanto sua oralidade como as representações do imaginário social.

Carlos Gomes, ao relacionar o texto a suas heranças culturais, faz referência ao “leitor cultural”, como aquele que aciona a tradição histórica que um texto carrega, sem deixar de lado as especificidades estéticas. Nesse percurso de leitura performática, há um processo de identificação entre o leitor e as questões sociais representadas no texto recepcionado (GOMES, 2010, p. 32). Nessa perspectiva, a leitura performática sugere um contato maior do leitor com o texto até chegar ao processo de dramatização. Ao explorar, no processo de leitura, o ritmo, as repetições e as rimas do texto, o leitor vai expondo sua criatividade e sua performance emocional diante do texto recepcionado.

A leitura subjetiva também requer um leitor crítico, que interage com o imaginário representado para produzir uma interpretação particularizada. Esse leitor deve ir além do ato de decifrar ou declamar um texto, ele assume um lugar de intérprete, mobilizando conhecimentos que vão dando coerência à sua performance. Essa criticidade também é demonstrada pelos sentidos reconstruídos a partir do texto lido. Portanto, o leitor crítico é um “co-enunciador”, um agente do processo de interpretação (BRANDÃO; MICHILETTI, 1997, p. 18).

Como o ato de ler é um ato colaborativo e produtivo de sentidos, ele necessita de sujeitos envolvidos no processo. No caso do cordel, as especificidades líricas provocam esse compartilhamento de novos sentidos. O fato de valorizarmos os aspectos orais do cordel, estamos

dessacralizando a recepção do texto a partir da participação ativa do leitor de acordo com Colomer (2007, p. 177).

Como visto, a leitura performática pede a interação entre leitor e texto. Esse envolvimento passa pela valorização da subjetividade do leitor e pela dramatização da leitura. Tal particularização é própria do processo de co-autoria do leitor, que vai se construindo no duplo movimento de declamar e gesticular. Na continuidade, comentamos algumas possibilidades de leitura do cordel de Antônio Barreto de Oliveira.

### *Uma leitura performática*

O cordel funciona como uma agência de socialização cultural e cabe ao professor, no momento da seleção do texto para sua prática de leitura, compatibilizar diferentes critérios de avaliação como o tema, o jogo de sons, as metáforas culturais, os trocadilhos, entre outros. Esse processo de seleção depende muito de qual o objetivo da leitura do cordel e pode envolver duas etapas: a estética, que passa pela valorização do jogo com a construção formal do texto; e a política, que requer um debate crítico sobre o tema dramatizado. Nesse ponto, é preciso considerar a particularidade oral do cordel e suas especificidades estéticas e culturais voltadas para o imaginário da cultura popular.

Essa metodologia exige um professor reflexivo, com visão crítica de suas práticas pedagógicas e vontade de incluir textos da tradição oral. Com essa postura, pensamos em um processo de ensino-aprendizado contínuo, no qual “a reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças. Para isto há de se ter, antes de tudo, de algum modo, algo que desperte a problematidade desta situação” (GHEDIN, 2002, p. 129).

Esse questionamento e autoquestionamento do que ensinamos é pertinente à seleção dos textos para nossas aulas. Dentro dessa perspectiva, apresentamos algumas reflexões por meio do roteiro de leitura do cordel “Mestre Bimba: capoeira, vida e emoção”, de Antônio Barreto de Oliveira, cordelista baiano. Além das peculiaridades da lírica popular, neste caso, destacamos a valorização da história da capoeira.

*Mestre bimba:  
capoeira, vida e emoção*

É no século XVI  
Que essa arte então decola  
Através dos africanos  
Que chegavam de Angola  
E mais tarde a capoeira  
Se transforma numa escola.

Essas lutas ocorriam  
Dentro do “capoeirão”  
Eram terrenos baldios  
Ao lado da plantação.  
Daí a origem do nome  
Capoeira desde então.  
Até o ano de trinta (1930)

A prática era proibida  
A polícia repressora  
Fazia sempre batida  
Para afastar os escravos  
Dessa arte tão luzida.

Mestre Bimba muito atento  
Bela atitude tomou:

De pronto a Getúlio Vargas  
A capoeira mostrou  
E o presidente então  
No ato se apaixonou!

O Presidente Getúlio  
Logo deu o seu aval  
Transformando a capoeira  
Em esporte nacional  
Patrimônio valioso  
De tradição cultural.

Mestre Bimba ganhou fama  
No Brasil e além mar  
Foi documentado por  
Luiz Fernando Goulard  
Com um filme que exalta  
A obra desse avatar  
(BARRETO, 2011, p. 1-8)

O cordel escolhido trata de um personagem histórico, Mestre Bimba, um divulgador da capoeira. A referência a uma arte que exige vigor físico e sabedoria corporal traz a plasticidade do cordel como atividade esportiva contemporânea. A escolha desse tema está relacionada à valorização da cultura popular e sua relação com a história afro-brasileira. Essa relação entre o tema e o contexto do receptor é importante para promover a interação dos alunos, visto que “quando o receptor é de um outro tempo histórico e/ou de um outro espaço cultural, pode acontecer que esses elementos não consigam se organizar no seu espírito a ponto de que um sentido seja constituído nele” (PINO; NEITZEL; SCHINDWEIN, 2010, p. 136).

Assim, no primeiro momento, didaticamente, propõe-se uma leitura oral, que promova apreciação do cordel em sua dimensão estética. A

partir desse primeiro contato, a interpretação começa a ser construída pela valorização da camada sonora do texto como pelos elementos da oralidade que ele carrega. Nessa fase, o professor mediador deve traçar alguns percursos para a interpretação, visto que toda obra está aberta a significações, mas tem um sentido que é comum a todo sujeito. Esse respeito é importante, Tauveron explicita como sendo os “direitos do texto e direitos dos novos leitores” (2013, p. 217). Assim, a mediação do professor é fundamental para desmontar a lógica da dominação ou as interpretações hegemônicas.

Isso é possível a partir da possibilidade de encontrarmos na arte as paixões que não encontramos na vida normal. Nesse caso, é deixar-se embriagar pela poesia oral, com seus versos e rimas tão bem elaborados, provocando um encantamento aos seus ouvintes. Côncios que “a oralidade não se reduz à ação da voz. Expansão do corpo, embora não o esgote. A oralidade implica tudo o que, em nós, se endereça ao outro: seja um gesto mudo, um olhar” (ZUMTHOR, 2010, p. 217), ou seja, gesto, roupa, cenário e voz se projetam no lugar da performance, na qual a poesia oral se concretiza por meio das subjetividades do leitor coautor.

O texto selecionado retoma a história cultura afro-brasileiro, quando ressalta a história da capoeira. Com isso, reforça um sentimento de pertencimento compartilhado, ou seja, a literatura oferece ao leitor a experiência da alteridade e de percorrer os espaços históricos de onde surgiram a arte de um povo marginalizado: “Dentro do “capoeirão”/ Eram terrenos baldios/Ao lado da plantação” (BARRETO, 2011, p.1-8). Dessa forma, se desejamos que a cultura literária seja efetiva (e não uma simples finalidade de ensino), é necessário acolher a subjetividade e não afastá-la. Assim,

Quando a experiência de leitura põe em jogo o corpo, os afetos, a atividade fantasmática, quando ela se faz mais intensa, a figura espectral de um personagem literário pode se tornar um símbolo para o

leitor, seja como uma justificativa de sua própria conduta seja como a encarnação de uma forma de humanidade (ROUXEL, 2013, p. 179).

Portanto, a leitura performática exige habilidades de leitura que vão além de uma interpretação distanciada do texto lido. É necessário um leitor que se envolva e entenda o que está lendo. Para isso, ele precisa deixar de lado a dramatização repetitiva do texto escrito, para assumir o lugar de um leitor performático que se projeta de um lugar de produção subjetiva de sentidos do texto interpretado. Essa performance também contribui para a melhoria da autoestima do leitor crítico, que passa a ter uma maior sensibilidade e respeito pela produção cultural popular ao valorizar a diversidade da cultura oral.

Para a abordagem politizada que a leitura desse cordel sugere: a história da capoeira, propomos o debate em torno da interculturalidade para que os alunos façam reflexões acerca das diferenças e das identidades culturais. Segundo Gomes (1995, p. 93), a escola pouco fala sobre o caráter de luta que possui a capoeira e, por desistoricizar a cultura, o educando tem pouco conhecimento da resistência dos africanos que foram trazidos para cá como escravos e de toda sua história de luta contra a escravidão.

Sobre a temática desse cordel, o professor também pode ressaltar que a capoeira é explorada por autores do cânone escolar como Aluísio de Azevedo e Jorge Amado. Essa abertura para uma relação entre a cultura popular e a literatura possibilita outros processos de interpretações deslocados dos hegemônicos. Com isso, podemos comparar como o texto popular valoriza a história do capoeirista e sua identidade afro-brasileira. Nesse imaginário, o cordel pode ser explorado como um intertexto de revisão da tradição literária, visto que “o uso do intertexto cultural pede um processo de recepção ativa para além do texto literário, pois convida o leitor a propor novos sentidos para os signos textuais por meio da atualização dos códigos literários” (GOMES, 2012, p. 30).

Na proposta da relação entre a referência a textos literários e orais, a intertextualidade pode ser usada como um dispositivo capaz de fomentar a curiosidade para outras leituras. Por exemplo, podemos propiciar uma releitura da representação do capoeirista Firmo, personagem do romance *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, descrito como um afro-brasileiro festeiro e namorador. Esse processo de revisão que o texto cordelista proporciona acerca do capoeirista é fundamental para ampliação dos sentidos desse profissional o imaginário social.

A identificação dos jovens promove diferentes pontos de vista e proporcionam uma leitura compartilhada de construção de sentidos que vão dos conhecimentos subjetivos dos leitores aos relatos de experiências dos praticantes ou admiradores da capoeira. Como defendido por Anne Rouxel, a leitura subjetiva requer uma identificação do jovem com o tema do texto selecionado (2013, p. 179). Essa aproximação proporciona uma performance consciente e crítica do que está sendo dramatizado na leitura.

### *Considerações Finais*

A performance dramatizada é uma proposta de ensino de literatura que respeita a força da cultura oral. Assim, a formação do leitor crítico pode ser explorada como uma prática de leitura subjetiva compartilhada de textos cordelistas. Sabemos que o tempo na escola é extremamente escasso, mas, ali se encontra a porta de entrada da literatura e da cultura popular. É nesse momento que nós professores devemos fazer os alunos passarem por essa porta de uma maneira lúdica, prazerosa e significativa a fim de desenvolverem o gosto pela literatura de cordel.

Esse processo de recepção propõe o diálogo, pois não há dominado e dominante. O que importa é a troca porque a poesia vocal exige o contato do calor, da sociabilidade. Com tal prática híbrida, o leitor brinca com sua voz, com seu corpo e com sua mente, já que “a performance é

uma realização poética plena: as palavras nela são tomadas num conjunto gestual, sonoro, circunstancial tão coerente (em princípio) que, mesmo se se distinguem mal palavras e frases, esse conjunto como tal faz sentido” (ZUMTHOR, 2005, p. 87).

Dessa forma, o texto se torna arte no ambiente emocional, manifestado em performance, constituindo, assim, a obra viva que faz de uma comunicação oral um objeto poético, dando-lhe uma identidade social, que, ao ser performatizada, seduz o ouvinte por inteiro. Temos assim, um jogo em que a poesia vocalizada transforma-se em arte no centro de sua existência em um grupo social, porque a performance também depende de um contexto, assim como dos elementos visuais, gestuais, auditivos e táteis. É um momento único, o aqui e agora que é levado em consideração.

Para uma experiência compartilhada, a exploração das leituras subjetivas é um caminho, quando, no limite, a preocupação é em “atrelar essa linguagem da crítica a uma linguagem da possibilidade, a fim de desenvolver práticas alternativas de ensino capazes de desmontar a sintaxe da lógica da dominação, tanto dentro quanto fora das escolas” (GIROUX; MCLAREN, 2013, p. 158). Buscamos a possibilidade de um leitor mais participativo do ato de interpretação.

A partir de uma vivência reflexiva, sugerimos que o local do cordel é na escola. A prática performática nos convida a compartilharmos experiências pessoais e subjetivas a partir do respeito à tradição da oralidade e suas particularidades estéticas. Ao trazer o texto do cordel para nossas aulas, estamos abrindo novos horizontes para nossos alunos e oportunizando práticas performáticas de leituras, nas quais a voz e o corpo de cada leitor podem ser usados como um meio subjetivo de interpretação.

## Referências

- BARBERO, Jesus Martin. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Trad. Ronaldo Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.
- BARRETO, Antônio Carlos de Oliveira. **Mestre Bimba**. Salvador: Edições Akadikadikum, 2011.
- BRANDÃO, Helena; MICHILETTI, Guaraciaba. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997. v. 2.
- CASCUDO, Luis da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.
- GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 93-124.
- GOMES, Carlos Magno Santos. Leitura e estudos culturais. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 1, n. 16, p. 25-44, 2010.
- \_\_\_\_\_. O modelo cultural de leitura. **Nonada Letras em Revista**. Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 167-183, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.
- MARINHO, Ana Cristina; ALVES, José Hélder Pinheiro. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PINO, Angel; NEITZEL, Adair de Aguiar; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. O poema na formação estética de professores: a experiência com os haikais. In: PINO, Angel; SCHLINDWEIN, Luciane Maria; NEITZEL, Adair de Aguiar (Org.). **Cultura, escola e educação criadora**: formação estética do ser humano. Curitiba: CRV, 2010. p. 127-142.

ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide Luzia (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 165-189.

\_\_\_\_\_. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, José Helder Pinheiro (Org.). **Memórias de Borborema 4**: discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 19-36.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura**: ensaios. São Paulo: Global, 2009.

TAUVERON, Catherine. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. In: ROUXEL, Annie; LANGLAD, Gerard; RESENDE, Neide Luzia (Orgs). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 117-131.

ZUMTHOR, Paul. **Escritura e nomadismo**: entrevistas e ensaios. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Sonia Queiroz. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

# *Exploração de aspectos metacognitivos em atividades de leitura literária no ensino fundamental (anos finais)*

Sílvia Souza Santos

## *Introdução*

Muitos professores de língua portuguesa com os quais trabalho apontam que um dos desafios que encontram diariamente é a resistência dos estudantes em relação à leitura. Quando se trata da leitura do texto literário, a resistência é ainda maior. Diversos são os motivos que levam os estudantes a não quererem ler em sala de aula. O principal deles é o fato de não conseguirem atribuir sentido à leitura.

Transformando essa dificuldade em incentivo, resolvemos buscar um caminho que nos permitisse trabalhar com um conto considerando evidentemente as características literárias para desenvolver também um leitor proficiente: aquele que não apenas decodifica palavras, frases, parágrafos, mas também constrói sentidos. Para tanto, neste artigo, optamos por analisar “O Tesouro”, texto de Eça de Queirós. Nossa proposta é

criarmos condições que favoreçam a observação do funcionamento de um determinado gênero pelo estudante, leitor, por meio da mobilização um conjunto de saberes, em diferentes situações de comunicação linguística.

A escolha do conto foi motivada pela necessidade de aproximar o estudante da leitura literária, bem como de aprimorar as habilidades de leitura de um leitor em formação. O conto, graças à economia de meios utilizados na narrativa, tem como um de seus traços característicos, ser um gênero propício ao desenvolvimento do letramento literário, entendido como “prática social da escrita”, segundo Cosson (2015, p. 182). Em nosso modo de ver, esse conceito converge com a perspectiva interacionista da leitura, à medida que reconhece a importância do leitor no ato da leitura. O leitor, nessa perspectiva, deve agir como sujeito do processo, e não como objeto deste, uma vez que, constantemente, será exigida a ativação de diversos níveis de conhecimento para a construção dos sentidos do texto (KOCH; ELIAS, 2014).

Conforme Júlio Cortázar (2006), o conto assemelha-se à fotografia à medida que delinea apenas um pequeno fragmento da realidade, fixando-lhe limites precisos e rejeitando digressões e extrapolações, permitindo, assim, ao estudante “preencher”, com seus conhecimentos, as “lacunas” deixadas pelo autor, em um processo altamente interativo. Dessa forma, essas lacunas possibilitarão as construções de inferências, necessárias à compreensão textual.

Como suporte teórico à proposta didático-pedagógica que apresentamos neste artigo, recorreremos principalmente aos pressupostos de Leffa (1996), sobre leitura interativa e de Cosson (2006), no que concerne ao letramento literário. Propomos a examinar, ainda que brevemente, as três dimensões constitutivas dos gêneros, segundo Mikhail Bakhtin (2011 [1952-1953], p. 279), tema, estrutura composicional e estilo. O estudo dessas três categorias é importante porque elas constituem os gêneros. Portanto, o conhecimento e domínio de tais dimensões poderão ser recuperadas pelo estudante em outras práticas de leitura.

Primeiramente, destacamos os pressupostos teóricos recolhidos em torno de pesquisas sobre leitura numa perspectiva interacionista, ressaltamos a importância dos conhecimentos prévios (KLEIMAN, 2000) na construção dos sentidos do texto, bem como as relações que podem ser estabelecidas com o letramento literário (COSSON, 1996). Destarte, apresentamos uma proposta pedagógica alinhada aos conceitos desenvolvidos com o intuito de colaborar com o trabalho de outros professores que atuam na Educação Básica.

### *Fundamentação teórica*

Entender o letramento literário como prática social vai ao encontro da perspectiva interacionista da leitura, definida por Leffa (1996, p.29) em que “ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura”.

Nessa concepção, a leitura é uma atividade não apenas cognitiva, mas uma atividade social, em que os significados são construídos a partir da interação do indivíduo e as convenções impostas pela comunidade, sendo, portanto, uma atividade sociocognitiva.

Uma vez que o processo de aprendizagem é resultante do contato entre texto-leitor, pressupõe-se, enquanto atividade social, a intensa participação do leitor no processo de leitura. Visto dessa forma, o leitor colabora na construção de sentidos, que não está apenas no texto (*bottom-up*), como apresentado pela perspectiva do texto, nem apenas no leitor (*concept-drive*), conforme entendida pela perspectiva do leitor; mas nas relações que se estabelecem entre ambos no processo da leitura (LEFFA, 1996).

Essas relações se estabelecem a partir da interação entre o texto, contendo as informações novas que ele traz, e o leitor, considerando-se

as informações antigas, que estão armazenadas na sua memória e que são geradas a partir de suas vivências.

A mobilização desses conhecimentos é fundamental para a compreensão dos textos, já que:

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

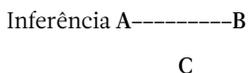
É da interação dos diversos níveis de conhecimento, linguístico, textual, conhecimento de mundo, que se consegue construir o sentido do texto (KLEIMAN, 2000). O conhecimento linguístico, fundamental para que o leitor progrida na compreensão textual, deve ser desenvolvido a partir do uso-reflexão-uso, como propõem os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998).

É preciso reconhecer que o leitor, ao interagir com o texto, apreende informações, reflete sobre as escolhas feitas pelo autor e sobre os efeitos decorrentes dessas escolhas. Assim, torna-se necessária uma abordagem reflexiva, na qual o ensino da análise linguística esteja voltado à melhoria da leitura e da produção textual desses estudantes, a fim de ampliar a sua competência comunicativa, ou seja, a capacidade de compreender os textos nas mais diversas situações de interação.

Isso ocorre quando o estudante, leitor, consegue ativar esses conhecimentos, que fazem parte de sua memória, e os relaciona às informações trazidas pelo texto. Quando essa informação nova interage com a informação antiga, em um dado contexto, ocorre o que se chama de inferência.

Embora haja diversos conceitos associados à habilidade de inferir, no presente trabalho, o que se adotou pode ser representado pelo modelo

abaixo, desenvolvido por Rickheit, Schnotz e Strohner (1985) apud Dell’Isola (1988, p. 29):



Observa-se, assim, que A é a informação antiga (armazenada na memória do leitor), B é a informação nova (trazida pelo texto) e C é o contexto que possibilita a interação entre essas informações. Embora as inferências não estejam no texto, ele serve de estímulo para a geração delas.

Conforme Dell’Isola (1988, p. 29), a inferência “é uma operação que os leitores desenvolvem enquanto estão lendo o texto ou após terem completado a sua leitura”. A informação nova (B) interage com a informação antiga (A) em um dado contexto, gerando a inferência. Logo, inferir é um processo mental, ocorre cognitivamente, enquanto lemos.

Mesmo sendo um processo cognitivo, é preciso possibilitar situações e atividades para que elas sejam geradas. Para que as inferências ocorram é necessário ativar os conhecimentos prévios que, entendidos como os conhecimentos adquiridos ao longo da nossa história, se encontram armazenados na memória (KOCH; ELIAS, 2014).

Esses conhecimentos formam “esquemas”, estrutura cognitiva formada a partir das nossas vivências, que, ao serem acionados pelas informações novas (trazidas pelo texto), em um dado contexto, possibilitam a construção das inferências (LEFFA, 1996). Como cada indivíduo armazena informações diferentes, surge daí a possibilidade de diferentes leituras realizadas por diferentes leitores, ou de diferentes leituras realizadas pelo mesmo leitor em tempos diferentes (KOCH; ELIAS, 2014).

A depender dos conhecimentos prévios que o leitor disponha, poderá compreender de variadas maneiras. Como compreender e inferir (MARCUSCHI, 2008), surge a importância de propormos atividades e situações

que acionem os conhecimentos prévios dos estudantes, para que eles possam inferir mais e, conseqüentemente, compreenderem mais.

Outro recurso que desempenha um papel importante na construção da compreensão é o levantamento de hipóteses e previsões. Essas estratégias possibilitam que o estudante-leitor se aventure a prever o que vai acontecer na história. Isso faz com que ele participe ativamente na construção dos sentidos.

Ao verificar suas previsões poderá confirmá-las ou refutá-las. Ao confirmar, constrói a compreensão, ao recusá-las, será direcionado a construir novas previsões e buscar entender o porquê de suas previsões anteriores não se confirmarem. É esse processo constante de elaboração e verificação de previsões que leva à construção de uma interpretação.

Então, ao elaborar, verificar e buscar entender porque as previsões feitas não se confirmaram, os estudantes trabalham não apenas cognitivamente, mas também metacognitivamente. A metacognição, enquanto capacidade de refletir sobre o que fazemos, ajuda os estudantes a desenvolver estratégias adequadas de leitura (LEFFA, 1996).

Se pretendemos contribuir para o desenvolvimento de estudantes-leitores proficientes, precisamos promover ações específicas e atividades que levem os estudantes a refletir e monitorar a própria compreensão, ou seja, se estão entendendo, se estão entendendo parcialmente ou, se não estão, buscar o porquê de não entenderem. É preciso que eles consigam avaliar a própria leitura.

Quanto a esse ponto, concordamos com Pauliukonis (2014, p.243) ao afirmar que “o importante é analisar no texto as operações e/ou estratégias que são produtoras de sentido, para que, então, possam ser recuperadas pelo leitor”, em leituras posteriores. Somente dessa forma, contribuiremos para o aprimoramento das habilidades linguísticas dos estudantes.

Como forma de ampliar e fortalecer a motivação à leitura, o letramento literário objetiva a construção de uma comunidade de leitores nas salas de aula. Cosson (2015) apresenta três formas de entender o conceito de letramento literário: 1<sup>a</sup>) letramento como desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, feitas por meio de textos literários; 2<sup>a</sup>) letramento como prática social; 3<sup>a</sup>) letramento como apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos (COSSON e PAULINO, 2015).

Na terceira concepção, o literário passa a ser reconhecido como um repertório cultural constituído por uma grande variedade de textos e atividades que proporcionam uma forma de construção de sentidos. Essa concepção entende o letramento como desenvolvimento da habilidade de ler os textos literários, buscando verificar questões ideológicas ou relativas às identificações sociais (COSSON, 2015).

Como forma de evidenciar uma alternativa para esse tipo de trabalho ser implantado na Educação Básica, propomos uma prática pedagógica a partir do conto “O Tesouro”, de Eça de Queirós, para uma possível operacionalização em sala de aula. A sequência didática que será apresentada foi elaborada à luz dos conceitos abordados. Pretendemos, portanto, que possa colaborar com outras ações encaminhadas no sentido de promover o desenvolvimento da leitura em diferentes perspectivas.

### *“O tesouro”: estabelecendo relações cognitivas, metacognitivas e literárias em um conto*

como forma de ir além da simples leitura, exigência do letramento literário, fundamental no processo educativo, bem como de desenvolvermos habilidades necessárias ao leitor proficiente, apresentamos uma proposta de trabalho com o conto “O Tesouro”, de Eça de Queirós, a partir da sequência

didática básica desenvolvida por Cosson (2014). Tal sequência é composta por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Cosson (2014) propõe que na etapa da *Motivação* aconteçam práticas que estabeleçam laços estreitos com o texto que se vai ler. Como forma de os estudantes se posicionarem a respeito do texto que irão ler, numa associação ao desenvolvimento do leitor ativo, a proposta é que ocorra o levantamento de hipóteses a partir do título seja incorporado nesta etapa da sequência didática. Essa estratégia promoverá a ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes, já que eles precisarão buscar na memória experiências vividas.

1) O que o título sugere?

Título: "O Tesouro"

2) Para você, o que constitui um tesouro?

3) O que devemos fazer para proteger um tesouro?

4) Pelo título, dá para imaginar o que vai acontecer nesse texto?

5) De que ele vai tratar?

6) Qual será o conflito - o problema ou a questão do conto? Como poderia ser o desfecho - a conclusão de um conto cujo título é "O Tesouro"?

Essas atividades, ao criar condições de expectativas sobre o texto, preparam os estudantes cognitivamente para o desafio da leitura. É importante solicitar que registrem as primeiras hipóteses para que, ao término da leitura, possam confirmá-las ou recusá-las. Ao informá-los que, após a leitura, poderão confirmar ou não as hipóteses levantadas, indica-se um objetivo, além de atribuir significado à atividade que irão realizar, uma vez que a leitura se caracteriza pela busca de sentidos.

Em seguida, a sugestão é iniciar a etapa da *Introdução*, que propõe a apresentação de informações básicas do autor e da obra. É o momento de falar da obra e da sua importância, justificando a escolha

feita. Como visa permitir que os estudantes recebam a obra de forma positiva, pode-se explorar a capa, orelha, elementos pré-textuais. A exploração desses elementos ativa, cognitivamente, a criação de expectativas a respeito do tema a ser abordado no texto.

Na sequência, pode-se encetar a fase da *Interpretação*. Como se trata de um texto curto, a fim de criarmos situações propícias à construção de inferências, previsões e levantamento de conhecimento prévio, escolhemos a técnica “pausa protocolada previamente marcada” no texto, sugerida por Marcuschi apud Dell’Isolla (1988).

Por meio dessa técnica, poderemos realizar a leitura e interpretação concomitantemente. Os estudantes não recebem o texto inteiro, apenas partes dele. Em cada pausa serão apresentadas perguntas previamente elaboradas para se alcançar os objetivos do trabalho, que é possibilitar a formação de um leitor proficiente. Além disso, essa técnica permite verificar se houve compreensão textual a partir das inferências criadas pelo leitor.

O texto inicia com a descrição dos personagens e do ambiente em que se passa a história.

Os três irmãos de Medranhos, Rui, Guannes e Rostabal, eram então, em todo o Reino das Astúrias, os fidalgos mais famintos e os mais remendados”.

Nos paços de Medranhos, a que o vento da serra levava vidraça e telha, passavam eles as tardes desse inverno, engelhados nos seus pelotes de camelão, batendo as solas rotas sobre as lajes da cozinha, diante da vasta lareira negra, onde desde muito não estalava lume, nem fervia a panela de ferro. Ao escurecer devoravam uma côdea de pão negro, esfregada com alho. Depois, sem candeia, através do pátio, fendendo a neve, iam dormir à estrebaria, para aproveitar o calor das três éguas lazarentas que, esfaimadas como eles, roíam as traves da manjedoura. E a miséria tornara esses senhores mais bravios que lobos.

- 7) Onde fica Medranhos?
- 8) Como são descritos os Paços de Medranhos?
- 9) Como você imagina que seja a região onde está o Reino das Astúrias?

10) Como o ambiente é apresentado? Qual a relação dessa apresentação com a condição financeira e social dos personagens?

11) Os personagens são descritos como os fidalgos “mais famintos e os mais remendados”, entretanto, fidalgos são pessoas nobres. O que teria acontecido aos três irmãos para que eles fossem descritos dessa forma?

12) No final do 2º parágrafo, o narrador afirma que “... a miséria tornou esses senhores mais bravios que lobos”. O que significa ser mais bravo que os lobos?

Essas perguntas permitirão aos estudantes construir previsões e inferências, além de torná-los protagonistas da atividade de leitura, não só porque leem, mas porque transformam a leitura em algo seu, ao manifestarem o que pensam, até que ponto a opinião deles é correta, etc.

Estas previsões, antecipações devem ser compatíveis com o texto, ou ser substituídas por outras. É importante que, caso as previsões não se confirmem na leitura, os estudantes se deem conta de que não compreenderam e realizem ações que permitam preencher uma possível lacuna de compreensão. Ao se dar conta dos caminhos que terão de buscar para fazer novas previsões, eles agirão metacognitivamente, à medida que tomarão conhecimento dos possíveis erros e buscarão meios para solucioná-los.

Em seguida, será apresentado o parágrafo seguinte:

Ora, na Primavera, por uma silenciosa manhã de domingo, andando todos os três na mata de Roquelanes a espionar pegadas de caça e a apanhar tortulhos entre os robles, enquanto as três éguas pastavam a relva nova de abril, os irmãos de Medranhos encontraram, por trás de uma moita de espinheiros, numa cova de rocha, um velho cofre de ferro.

13) O que você acha que pode ter dentro do cofre de ferro?

14) O que você acha que acontecerá com os três irmãos a partir da descoberta desse cofre? Por quê?

Por meio dessas perguntas, os estudantes poderão estabelecer previsões que se confirmarão ou não, além de possibilitá-los se envolverem em um processo ativo de controle de compreensão. Caso as previsões sejam compatíveis com o texto, a informação do texto se integrará ao conhecimento do estudante-leitor e a compreensão acontecerá. Se as previsões não se confirmarem, eles terão de substituí-las por outras.

Na sequência, apresentaremos a continuação da história para que os estudantes tenham a oportunidade de conferir as previsões feitas.

Como se o resguardasse uma torre segura, conservava as suas três chaves nas suas três fechaduras. Sobre a tampa, mal decifrável através da ferrugem, corria um dístico em letras árabes. E dentro, até às bordas, estava cheio de dobrões de ouro!

15) Suas previsões se confirmaram? Não? Por quê?

Em seguida, apresentaremos outro trecho para explorarmos a adjetivação. A função cognitiva da adjetivação é qualificar, atribuir um juízo de valor. Concordamos com Pauliukonis (2014, p. 249), ao afirmar que “o uso da qualificação, por meio de índices favoráveis ao objeto descrito, é uma estratégia importante na construção textual, já que conduz o leitor para uma apreciação valorativa do objeto focalizado”. Da mesma maneira, a apresentação por meio de índices desfavoráveis, leva à apreciação negativa do objeto descrito.

Ao estabelecer juízos de valor, ocorre o apoio em experiências vividas, pois ativamos a memória, estabelecemos relações entre personagens e características descritivas de pessoas com aquele perfil. O leitor fará isso porque, ao ler, colabora, começa a construir e criar expectativas do que vai acontecer. Essas expectativas dependem de experiências que podem não ser as mesmas de pessoa para pessoa,

porque as nossas memórias podem ter guardadas nelas um conjunto de informações diferentes.

Em seguida, apresentaremos a continuação da história.

No terror e esplendor da emoção, os três senhores ficaram mais lívidos do que círios. Depois, mergulhando furiosamente as mãos no ouro, estalaram a rir, num riso de tão larga rajada, que as folhas tenras dos olmos, em roda, tremiam... E de novo recuaram, bruscamente se encararam, com os olhos a flamejar, numa desconfiança tão desabrida que Guannes e Rostabal apalpavam nos cintos os cabos das grandes facas. Então Rui, que era gordo e ruivo, e o mais avisado, ergueu os braços, como um árbitro, e começou por decidir que o tesouro, ou viesse de Deus ou do demônio, pertencia aos três, e entre eles se repartiria, rigidamente, pesando-se o ouro em balanças. Mas como poderiam carregar para Medranhos, para os cimos da serra, aquele cofre tão cheio? Nem convinha que saíssem da mata com o seu bem, antes de cerrar a escuridão. Por isso ele entendia que o mano Guannes, como mais leve, devia trotar para a vila vizinha de Retortilho, levando já ouro na bolsinha, a comprar três alforjes de couro, três maquias de cevada, três empadões de carne e três botelhas de vinho. Vinho e carne eram para eles, que não comiam desde a véspera: a cevada era para as éguas. E assim refeitos, senhores e cavalgadas, ensacariam o ouro nos alforjes e subiriam para Medranhos, sob a segurança da noite sem Lua.

Bem tramado! — gritou Rostabal, homem mais alto que um pinheiro, de longa guedelha e com uma barba que lhe caía desde os olhos raiados de sangue até à fivela do cinturão.

Mas Guannes não se arredava do cofre, enrugado, desconfiado, puxando entre os dedos a pele negra do seu pescoço de grou. Por fim, brutalmente:

Manos! O cofre tem três chaves... Eu quero fechar a minha fechadura e levar a minha chave!

Também eu quero a minha, mil raios! — rugiu logo Rostabal.

Rui sorriu. Decerto, decerto! A cada dono do ouro cabia uma das chaves que o guardavam. E cada um em silêncio, agachado ante o cofre, cerrou a sua fechadura com força.

16) No início da narrativa, os personagens são caracterizados coletivamente, mas, em seguida, há uma caracterização individual, como podemos verificar nesse trecho. Por que você acha que ocorreu essa mudança?

17) Nesse trecho, Rui é descrito como gordo, ruivo e o mais “avisado”. O que significa ser mais “avisado”?

18) Assim que passou o momento de euforia por ter encontrado o cofre, qual foi a reação de Guanes e Rostabal? Por que você acha que eles agiram dessa forma?

19) No 4º parágrafo, Rui decide que “...o tesouro, ou viesse de Deus ou do Demônio, pertenceria aos três, e entre eles se repartiria, rigidamente, pesando-se o ouro em balanças”. A partir desse trecho, qual o traço mais marcante da personalidade do personagem? Por quê?

20) A partir da descrição dos três irmãos, como você imagina que eles seriam?

21) Que tipo de perfil teriam, como se comportariam?

Por meio dessas questões, o estudante, a partir dos fatos narrados, pode relacionar as “pistas” linguísticas aos seus conhecimentos prévios, a fim de construir uma unidade narrativa. Há, no decorrer da história, indícios que os personagens ignoram, tais como, a desconfiança de Guanes e Rostabal (4º parágrafo), que após o momento de euforia diante da descoberta do ouro, encaram-se bruscamente e apalparam nos cintos os cabos das grandes facas. Esses indícios servem de prenúncio sobre o que acontecerá na narrativa.

A partir da leitura desse trecho, pode-se solicitar aos estudantes que eles construam os personagens de acordo como imaginam que eles sejam. Por meio da seleção de imagens em revistas, eles podem elaborar as características a partir da descrição apresentada no texto, buscar

os termos que foram utilizados para caracterizar os personagens e construir os protótipos de personagens.

A atividade poderá ser realizada em duplas ou trios, o importante é que possam criar uma expectativa acerca do que será desenvolvido na narrativa até o clímax, assim como um protótipo para que a interpretação não parta sempre do professor. Uma vez construídos os protótipos, solicite que troquem entre si para que possam verificar o que foi e o que não foi coincidente, discutir por que não foram coincidentes.

Para que a literatura funcione, a expectativa deve ser criada. Essas atividades permitem que os estudantes construam a interpretação e se desenvolvam como leitor. Pelas “pistas” linguísticas é possível construir um protótipo de personagens que terá, pelas características apresentadas, um certo perfil e de quem se espera determinadas ações. Para construir esses protótipos, os estudantes fazem previsões. Se a história não se encaminhar de acordo com as previsões feitas, haverá uma quebra de expectativa, traço característico da literatura.

A categoria dos adjetivos contribui para a referenciação, maneira pela qual introduzimos ou retomamos os elementos na narrativa. Outra estratégia para trabalhar com a referenciação é elaborar uma linha descritiva dos personagens, como eles estão sendo construídos, termos utilizados para retomar o mesmo personagem, quais termos estão sendo usados em relação ao personagem, para quê etc.

Concordamos com Freitag e Damaceno (2015, p. 17), ao afirmar que “a atividade interpretativa decorre da observação cuidadosa e refinada das estruturas linguísticas que funcionam como marcas ou pistas de sentidos em elaboração”. Os recursos linguísticos utilizados no texto são fundamentais para a construção dos personagens. Após a elaboração dos protótipos dos personagens, apresentaremos os próximos parágrafos do conto.

Imediatamente Guannes, desanuviado, saltou na égua, meteu pela vereda de olmos, a caminho de Retortilho, atirando aos ramos a sua cantiga costumada e dolente:

*Olé! Olé!*

*Sale la cruz de la iglesia,*

*Vestida de negro luto.*

Na clareira, em frente à moita que encobria o tesouro (e que os três tinham desbastado a cutiladas), um fio de água, brotando entre rochas, caía sobre uma vasta laje encaivada, onde fazia como um tanque, claro e quieto, antes de se escoar para as relvas altas. E ao lado, na sombra de uma faia, jazia um velho pilar de granito, tombado e musgoso. Ali vieram sentar-se Rui e Rostabal, com os seus tremendos espadões entre os joelhos. As duas éguas tosavam a boa erva pintalgada de papoilas e botões de ouro. Pela ramaria andava um melro a assobiar. Um cheiro errante de violetas adoçava o ar luminoso. E Rostabal, olhando o sol, bocejava com fome.

Então Rui, que tirara o *sombrero* e lhe confiava as velhas plumas roxas, começou a considerar, na sua fala avisada e mansa, que Guannes, nessa manhã, não quisera descer com eles à mata de Roquelanes. E assim era a sorte ruim! Pois que se Guannes tivesse quedado em Medranhos, só eles dois teriam descoberto o cofre, e só entre eles dois se dividiria o ouro! Grande pena! Tanto mais que a parte de Guannes seria em breve dissipada, com rufiões, aos dados, pelas tavernas.

Ah! Rostabal, Rostabal! Se Guannes, passando aqui sozinho, tivesse achado este ouro, não dividia conosco, Rostabal!

O outro rosnou surdamente e com furor, dando um puxão às barbas negras:

Não, mil raios! Guannes é sôfrego... Quando o ano passado, se te lembras, ganhou os cem ducados ao espadeiro de Fresno, nem me quis emprestar três para eu comprar um gibão novo!

Vês tu! — gritou Rui, resplandecendo.

Ambos se tinham erguido do pilar de granito, como levados pela mesma ideia, que os deslumbrava. E, através das suas largas passadas, as ervas altas silvavam.

E para quê — prosseguia Rui. Para que serve todo o ouro que nos leva! Tu não o ouves, de noite, como tosse! Ao redor da palha em que dorme, todo o chão está negro do sangue que escarra! Não dura até às outras neves, Rostabal! Mas até lá terá dissipado os bons dobrões que deviam ser nossos, para levantarmos a nossa casa, e para tu teres ginetes, e armas, e trajas nobres, e o teu terço de solarengos, como compete a quem é, como tu, o mais velho dos de Medranhos...

22) Nesse trecho, Rui conversa com Rostabal sobre o irmão Guanes. O que Rui pretendia?

23) Quais os argumentos utilizados por Rui ao tentar convencer o irmão, Rostabal, de que o tesouro deveria ficar somente com eles dois?

24) O que você acha que pode acontecer agora?

Essas questões, ao ativarem os conhecimentos prévios, possibilitam ao estudante, leitor, relacionar as informações trazidas pelo texto às informações armazenadas em sua memória, ou seja, a construir inferências.

Outra categoria importante na narrativa é a categoria dos verbos, por ela estar relacionada à habilidade de narrar, o que se pode observar no trecho a seguir.

Pois que morra, e morra hoje! – bradou Rostabal.

Queres!

Vivamente, Rui agarrara o braço do irmão e apontava para a vereda de olmos, por onde Guannes partira cantando:

Logo adiante, ao fim do trilho, há um sítio bom, nos silvados. E hás-de ser tu, Rostabal, que és o mais forte e o mais destro. Um golpe de ponta pelas costas. E é justiça de Deus que seja tu, que muitas vezes, nas tavernas, sem pudor, Guannes te tratava de *cerdo* e de torpe, por não saberes a letra nem os números.

Malvado!

Vem!

Foram. Ambos se emboscaram por trás dum silvado, que dominava o atalho, estreito e pedregoso, como um leito de torrente. Rostabal, assolapado na vala, tinha já a espada nua. Um vento leve arreprou na encosta as folhas dos álamos – e sentiram o repique leve dos sinos de Retortilho. Rui, coçando a barba, calculava as horas pelo sol, que já se inclinava para as serras. Um bando de corvos passou sobre eles, grasnando. E Rostabal, que lhes seguira o vôo, recomeçou a bocejar, com fome, pensando nos empadões e no vinho que o outro trazia nos alforges.

Enfim! Alerta! Era, na vereda, a cantiga dolente e rouca, atirada aos ramos:

Olé! Olé!

Sale la cruz de la iglesia

Toda vestida de negro...

Rui murmurou: “Na ilharga! Mal que passe!” O chouto da égua bateu o cascalho, uma pluma num *sombrero* vermelhejou por sobre a ponta das silvas.

Sobre as ações relatadas no conto, reflita com base nas questões abaixo.

25) Observe as formas verbais sublinhadas no trecho:

“Foram. Ambos se emboscaram por trás de um silvado que dominava o atalho... Rostabal, assolado na vala, tinha já a espada nua. Um vento leve arrepiou na encosta as folhas dos álamos – e sentiram o repique leve dos sinos de Retortilho.... Um bando de corvos passou sobre eles, grasnando e Rostabal, que lhes seguira o voo, começou a bocejar...” (25º parágrafo).

(a) Elas indicam fatos concluídos ou em processo? Em que momento: passado, presente ou futuro? Sua resposta explicará o uso do pretérito perfeito do indicativo.

(b) Analise, agora, as formas verbais “tinha ” e “dominava”. Elas indicam fatos em processo ou concluídos? Em que momento: passado, presente ou futuro? Sua resposta explicará o uso do pretérito imperfeito do indicativo.

(c) Considere, agora, a forma “seguira”. A que momento se remete: anterior, posterior ou concomitante ao fato expresso em “passou”? Justifique, então, o uso do pretérito mais-que-perfeito do indicativo.

(d) Que forma composta poderia substituir “seguira”? Qual das duas é mais utilizada no português do Brasil atualmente?

(e) Sabendo-se que o texto é um conto. Conclua: Qual o tempo verbal predominante nesse gênero textual?

26) O que você imagina que pode acontecer agora? Por quê?

Na construção da narrativa, é preciso atentar que a recorrência ao mesmo tempo verbal, o pretérito imperfeito do indicativo, está relacionada à caracterização do espaço e dos personagens. Da mesma forma, quando ocorre a mudança do pretérito imperfeito para o pretérito perfeito do indicativo, novas ações começam a acontecer, muda-se

uma fase da narrativa e ações diferentes ocorrem. Essa mudança aciona redes de relações cognitivas.

Na sequência, apresentaremos a continuação da história para que os estudantes possam conferir se suas previsões se confirmam ou não.

Rostabal rompeu de entre a sarça por uma brecha, atirou o braço, a longa espada; e toda a lâmina se embebeu molemente na ilharga de Guannes, quando ao rumor, bruscamente, ele se virara na sela. Com um surdo arranco, tombou de lado, sobre as pedras. Já Rui se arremessava aos freios da égua: Rostabal, caindo sobre Guannes, que arquejava, de novo lhe mergulhou a espada, agarrada pela folha como um punhal, no peito e na garganta.

A chave! – gritou Rui.

E arrancada a chave do cofre ao seio do morto, ambos largaram pela vereda – Rostabal adiante, fugindo, com a pluma do *sombbrero* quebrada e torta, a espada ainda nua entalada sob o braço, todo encolhido, arrepiado com o sabor de sangue que lhe espirrara para a boca; Rui, atrás, puxando desesperadamente os freios da égua, que, de patas fincadas no chão pedregoso, arreganhando a longa dentuça amarela, não queria deixar o seu amo assim estirado, abandonado, ao comprido das sebes.

Teve de lhe espicaçar as ancas lazarentas com a ponta da espada: e foi correndo sobre ela, de lâmina alta, como se perseguisse um mouro, que desembocou na clareira onde o sol já não dourava as folhas. Rostabal arremessara para a relva o *sombbrero* e a espada; e debruçado sobre a laje escavada em tanque, de mangas arregaçadas, lavava, ruidosamente, a face e as barbas.

A égua, quieta, começou a pastar, carregada com os alforjes novos que Guannes comprara em Retortilho. Do mais largo, abarrotado, surdiam dois gargalos de garrafas. Então Rui tirou, lentamente, do cinto, a sua larga navalha. Sem um rumor na selva espessa, deslizou até Rostabal, que resfolgava, com as longas barbas pingando. E serenamente, como se pregasse uma estaca num canteiro, enterrou a folha toda no largo dorso dobrado, certa sobre o coração.

Rostabal caiu sobre o tanque, sem um gemido, com a face na água, os longos cabelos flutuando na água. A sua velha escarcela de couro ficara entalada sob a coxa. Para tirar de dentro a terceira chave do cofre, Rui solevou o corpo – e um sangue mais grosso jorrou, escorreu pela borda do tanque, fumegando.

27) Por que Rui enterrou sua espada sobre o coração de Rostabal?

28) O que acredita que pode acontecer agora? Por quê?

Veja se suas previsões se confirmam ou não.

Agora eram dele, só dele, as três chaves do cofre! ... e Rui, alargando os braços, respirou deliciosamente. Mal a noite descesse, com o ouro metido nos alforjes, guiando a fila das éguas pelos trilhos da serra, subiria a Medranhos e enterraria na adega o seu tesouro! E quando ali na fonte, e além rente aos silvados, só restassem, sob as neves de dezembro, alguns ossos sem nome, ele seria o magnífico senhor de Medranhos, e na capela nova do solar renascido mandaria dizer missas ricas pelos seus dois irmãos mortos... mortos, como? Como devem morrer os Medranhos — a pelejar contra o Turco!

Abriu as três fechaduras, apanhou um punhado de dobrões, que fez retinir sobre as pedras. Que puro ouro, de fino quilate! E era o *seu* ouro! Depois de examinar a capacidade dos alforjes — e encontrando as duas garrafas de vinho, e um gordo capão assado, sentiu uma imensa fome. Desde a véspera só comera uma lasca de peixe seco. E há quanto tempo não provava capão!

Com que delícia se sentou na relva, com as penas abertas, e entre elas a ave loura, que rescendia, e o vinho cor de âmbar! Ah! Guannes fora bom mordomo — nem esquecer azeitonas. Mas por que trouxera ele, para três convivas, só duas garrafas? Rasgou uma asa do capão: devorava a grandes dentadas. A tarde descia, pensativa e doce, com nuvenzinhas cor-de-rosa. Para além, na vereda, um bando de corvos grasnava. As éguas fartas dormitavam, com o focinho pendido. E a fonte cantava, lavando o morto.

Rui ergueu à luz a garrafa de vinho. Com aquela cor velha e quente, não teria custado menos de três maravedis. E pondo o gargalo à boca, bebeu em sorvos lentos, que lhe faziam ondular o pescoço peludo. Oh vinho bendito, que tão prontamente aquecia o sangue! Atirou a garrafa vazia — destapou outra. Mas, como era avisado, não bebeu porque a jornada para a serra, com o tesouro, requeria firmeza e acerto. Estendido sobre o cotovelo, descansando, pensava em Medranhos coberto de telha nova, nas altas chamas da lareira por noites de neve, e o seu leito com brocados, onde teria sempre mulheres.

De repente, tomado de uma ansiedade, teve pressa de carregar os alforjes. Já entre os troncos a sombra se adensava. Puxou uma das éguas para junto do cofre, ergueu a tampa, tomou um punhado de ouro... mas oscilou, largando os dobrões que retiniriam no chão, e levou as duas mãos aflitas ao peito. Que é, D. Rui! Raios de Deus! Era um lume, um lume vivo, que se lhe acendera dentro, lhe subia até às goelas. Já rasgara o gibão, atirava os passos incertos e, a arquejar, com a língua pendente, limpava as grossas bagas dum suor horrendo que o regelava como neve. Oh Virgem Mãe! Outra vez o lume, mais forte, que alastrava, o roía!

Gritou:

Socorro! Além! Guannes! Rostabal!

Os seus braços torcidos batiam o ar desesperadamente. E a chama dentro galgava — sentia os ossos a estalarem como as traves duma casa em fogo.

Cambaleou até à fonte para apagar aquela labareda, tropeçou sobre Rostabal; e foi com o joelho fincado no morto, arranhando a rocha, que ele, entre uivos, procurava o fio de água, que recebia sobre os olhos, pelos cabelos. Mas a água mais o queimava, como se fosse um metal derretido. Recuou, caiu para cima da relva que arrancava aos punhados, e que mordida, mordendo os dedos, para lhe sugar a frescura. Ainda se ergueu, com uma baba densa a escorrer-lhe nas barbas: e de repente, esbugalhando pavorosamente os olhos, berrou como se compreendesse enfim a traição, todo o horror:

29) Onde Rui estava no momento em que abriu o cofre de ferro?

30) Há quanto tempo Rui estava sem comer?

31) Por que Guanes levava nos alforjes, para três convivas, só duas garrafas de vinho?

32) O que você imagina que possa ter acontecido a Rui para que ele gritasse por socorro aos irmãos mortos?

Essas questões, cujas respostas podem ser deduzidas, exigem que os estudantes, leitores, relacionem diversos elementos do texto assim como realizem inferências.

É veneno!

Oh! D. Rui, o avisado, era veneno! Porque Guannes, apenas chegara a Retortilho, mesmo antes de comprar os alforjes, corraera cantando a uma viela, por detrás da catedral, a comprar ao velho droguista judeu o veneno que, misturado ao vinho, o tornaria a ele, a ele somente, dono de todo o tesouro.

Anoiteceu. Dois corvos de entre o bando que grasnava, além nos silvados, já tinham pousado sobre o corpo de Guannes. A fonte, cantando, lavava o outro morto.

Meio enterrada na erva, toda a face de Rui se tornara negra. Uma estrelinha tremeluzia no céu.

O tesouro ainda lá está, na mata de Roquelanes.

33) Por que a face de Rui se tornara negra?

34) O que acharam do conto?

35) O que você sentiu em relação aos personagens?

36) Retomem os registros sobre a impressão geral do título, feitos na introdução. O que mudou sobre a percepção do texto após a leitura?

Essas perguntas tomam o texto como referencial e exigem a intervenção do conhecimento e/ou a opinião de cada estudante.

Diante dos exemplos supracitados, percebemos a importância de o estudante-leitor notar o uso estratégico dos elementos linguísticos na construção da narrativa, refletir sobre a função dos recursos utilizados

e se familiarizar com essas construções para que ele possa recuperar a trajetória do autor em uma intensa interação entre texto-autor-leitor. Isso é importante porque estamos voltados à formação do leitor em uma perspectiva cognitiva.

### *Considerações Finais*

Em conformidade com os pressupostos teóricos da área da linguagem, foi sugerido um trabalho pedagógico com sequência didática do conto “O Tesouro”. A sequência proposta traz diversas atividades que têm como foco o desenvolvimento do leitor proficiente, que atribui sentido ao que lê, ao produzir inferências; assim como o desenvolvimento do letramento literário, entendido como uma prática social, devendo, portanto, ser desenvolvido na escola.

Embora a leitura esteja presente na vida de todo indivíduo, é uma atividade complexa que envolve diversos níveis de conhecimento. No ato da leitura, o leitor precisa atribuir sentido às palavras, selecionar e relacionar diferentes informações, a fim de construir os significados dos textos com os quais se depara diariamente.

No âmbito escolar não é diferente. As práticas na escola devem ter como objetivo capacitar os estudantes a lidar com as diversas situações de leitura. Logo, torna-se fundamental a mediação do professor e a intensa participação do estudante-leitor, uma vez que não há apenas uma leitura única, ou seja, a do professor.

Entretanto, para que isso ocorra, não basta exigir do estudante que ele leia e atribua sentidos sozinhos, já que na leitura, o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura (LEFFA, 1996). Assim, é preciso criar situações e condições para que o estudante possa relacionar as informações trazidas pelo texto às informações armazenadas em sua

memória, ou seja, para que ele construa inferências necessárias à compreensão textual.

A mediação pedagógica é importante para que os estudantes possam interiorizar as estratégias que lhes permitirão uma leitura fluida, autônoma e eficaz (SOLÉ, 1998). Partir do que o estudante já sabe constitui uma estratégia cognitiva importante no desenvolvimento tanto de habilidades de leitura quanto de aprimoramento linguístico necessários às suas futuras produções.

## *Referências*

BAKTHIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952-1953]. p. 261-306.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORTÁZAR, Júlio. **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. Letramento literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, v. 31, n.3, p. 173-187, 2015.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sócio-cultural**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

FREITAG, Raquel Meister Ko; DAMACENO, Taysa Mércia dos Santos Souza. **Livro didático** - Gramática, leitura e ensino de língua portuguesa. Contribuições para a prática docente. São Cristóvão: Editora da UFS, 2015.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria.  **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LEFFA, Wilson José. **Aspectos da Leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 240-257.

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

# *O diário de leitura: um aliado para leituras literárias*

Dorinaldo dos Santos Nascimento

## *Introdução*

Neste trabalho, objetivamos apresentar e analisar o papel do diário de leitura no processo de apreensão do texto literário (registro e compartilhamento) com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, no âmbito de uma escola da rede pública municipal (Banzaê-BA). Em vista disso, houve a aplicação-piloto de uma pesquisa-ação por meio de sequência didática, tendo por base a leitura e releitura instrumentalizada do conto contemporâneo *A cabeça*, de Luiz Vilela (2006), em cruzamento temático a outra linguagem (videoclipe musical). É imperativo pesquisas com esse caráter, quando consideramos, sobretudo, que no trabalho com sujeitos leitores em formação, nós, professores da Educação Básica, sentimos, quase sempre, o peso do desafio de uma didática capaz de contribuir na formação de um leitor crítico que consiga apropriar-se dos textos e dar sentido a suas leituras. Essencialmente com textos literários, ricos de pluralidade e ambiguidade.

Nessa perspectiva, também enfrentamos a problemática em debate acerca do espaço reservado à leitura literária na escola, uma cons-

tante preocupação entre docentes e estudiosos de literatura. Em que pese, o “apagamento” e estreitamento do lugar da literatura na escola (ZILBERMAN, 2009, p. 16-19; COSSON, 2014a, p. 13-15), com ênfase no Ensino Fundamental em que o texto literário parece “diluído” entre os outros gêneros textuais, conforme atestam as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997). E isso aparece materializado em livros didáticos, os quais – não todos, evidentemente – quando não suprimem o texto literário, dão a ele um tratamento muito acrítico, ineficiente, não promovem o letramento literário.

Salientamos que a investigação emergiu de uma problemática da realidade escolar e da sala de aula deste professor-pesquisador (no período vigente da pesquisa lecionava no Ensino Fundamental) referente às dificuldades discentes em manifestar níveis de compreensão de texto literário mais consistentes (INEP, 2013). Sublinhamos, também, que adotamos o diário de leitura e seu compartilhamento como instrumento de intervenção em vista de sugestão proposta pela prof<sup>a</sup>. Dra. Josalba Fabiana dos Santos, que desenvolvia um projeto de pesquisa envolvendo diário de leitura, em nível universitário, no Grupo de Estudos em Leitura Literária (ELL). Houve adesão a esse instrumento por projetarmos nele um aliado para práticas de leitura literária capazes de contribuir para formação de um sujeito leitor crítico, livre e responsável por construir o sentido de maneira autônoma, bem como possibilitar ao estudante argumentar sua recepção tanto no registro quanto no círculo de leitura, enfatizando que a prática diarista, aqui adotada, só se concretiza plenamente na sua socialização.

Nesta pesquisa, comungamos do pressuposto de que o processo de leitura do texto literário envolve simultaneamente as instâncias pessoal e social. Assim, enxergamos o diário de leitura como um instrumento aliado para registro das trocas interpretativas realizadas por uma comunidade de leitores (FISH, 1992), a classe de alunos. Enfatizamos que

os diários analisados são registros de leitura que revelam não apenas dados formais e de conteúdo do texto literário, mas também reações afetivas, emocionais, psicológicas dos leitores – a intervenção subjetiva do leitor em amálgama à construção de identidade (s).

Diante disso, este estudo intenta configurar o aluno-leitor como “instância da literatura” (LEBRUN, 2013) em alinhamento ao pensamento de Rouxel (2013) que assinala uma mudança paradigmática na concepção de leitura literária relevante para o trabalho com diário de leitura. Uma mudança capaz de promover uma transição de uma leitura literária baseada numa teoria do texto, que pressupõe um “leitor implícito”, para uma concepção interessada no “leitor real”, que pode reconfigurar o texto e efetivar significações plurais, consciente do seu papel.

Este capítulo está organizado em três partes: na primeira, explicitamos o diário de leitura enquanto instrumento de ensino-aprendizagem, seu conceito, características e potencialidades; assinalamos seu compartilhamento, sistemática e benefícios na perspectiva da comunidade de leitores; e evidenciamos a concepção de leitor e leitura literária (intervenção subjetiva) subjacentes ao trabalho com ele. Na segunda, apontamos a adoção da metodologia da pesquisa-ação, dispomos informações sobre os sujeitos participantes e sua contextualização, apresentamos as instruções e fundamentos para produção do diário, apontamos o texto literário base da intervenção e um quadro-síntese dos procedimentos didáticos. Na terceira, efetivamos a análise de dois registros discentes em diários de leitura, tendo como critérios analíticos os itens das instruções pré-estabelecidas para sua produção; e rematamos com as considerações finais, asseverando sobre os resultados e impactos da produção e compartilhamento do diário de leitura em sala de aula.

## *O diário de leitura: instrumento de ensino-aprendizagem*

Atrelado às situações de comunicação pública (institucional), o diário de leitura é um gênero ainda em constituição no espaço escolar (MACHADO, 2005), considerando-se ser habitual observarmos que os gêneros indexados às situações escolares que envolvem produzir textos a partir da leitura de outro texto têm sido os resumos, resenhas críticas e dissertações. Assim, na esfera educacional, em mapeamento de estudos que utilizaram o diário de leitura como documentação de trabalho de pesquisa, verificamos na amostragem o desenvolvimento desse instrumento no ensino universitário (MACHADO, 1998); como ferramenta para reflexão crítica no trabalho de coordenadores (LIBERALI, 1999); na Educação de Jovens e Adultos - EJA (BUZZO, 2003); como procedimento de coleta de textos para compreensão das representações sobre o trabalho do professor (BUZZO, 2008) e no Ensino Médio (GALHARDO, 2009).

O desenvolvimento e utilização do diário de leitura - gênero que reúne propriedades do diário íntimo, resumo e comentário de texto (BRONCKART, 1998) -, vinculado à formação de leitores reflexivos, emerge no contexto educacional com a função precípua de testemunhar as leituras e as reflexões que as leituras produzem no aluno-leitor (MACHADO, 1998, p. 33). Convém enfatizar que sob a condição de instrumento didático, o diário de leitura não é uma simples transposição do diário íntimo para o espaço escolar, pois requer que a escrita realizada a princípio para si mesmo esteja inscrita na “ordem da exposição”, assim como ocorre com outros gêneros escolares. Dessa forma, o diário de leitura se materializa como uma “[...] reflexão feita pelo leitor sobre o texto e o próprio ato de ler, elaborada com recursos expositivos envolvendo a descrição e a explicação” (COSSON, 2014b, p. 121-122).

Nesse contexto, situado na esfera educacional, o diário de leitura em termos conceituais constitui-se de textos escritos em primeira pessoa do singular, a partir de instruções pré-estabelecidas pelo docente. Nele, o leitor, à medida que lê, dialoga de forma reflexiva com o texto lido, podendo evocar seu repertório de leituras e vivências. Como um instrumento didático, a prática do diário de leitura, ao apresentar acentuadas características dialógicas, propõe o desafio de responsabilizar o aluno-leitor pela própria construção do sentido do texto, permite a ele desenvolver capacidades fundamentais de posicionamento, questionamento face ao que se lê (MELANÇON apud BUZZO, 2010). Assim como possibilita registrarmos “[...] nossas emoções, e julgamentos subjetivos sobre os conteúdos e sobre a forma como são expressos” (MACHADO, 2005, p. 65).

Esse diálogo reflexivo com o texto oportuniza ao aluno desenvolver “[...] por meio da escrita, diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam, quando se encontram em situação de leitura” (MACHADO, 2005, p. 65). Decorrente disso, tal prática traz como diferencial a instauração de novos papéis para o professor e para os alunos nas aulas de leitura, pois reconfigura a concepção de que o professor é o detentor da “boa” e “única” interpretação. Assim, a adoção desse gênero possibilita aos alunos a produção de “discursos interativos” em que o docente e o aluno passam a ocupar o papel de interlocutores reais.

## *O compartilhamento do diário de leitura: comunidade de leitores*

Esta proposta do diário como registro de leitura literária só se efetiva plenamente no seu compartilhamento, “[...] instauração e manutenção de uma discussão autêntica entre leitores de uma comunidade” (COSSON, 2014b, p. 170). O propósito não é apenas que os alunos realizem as entradas nos diários, é imprescindível, também, que eles partilhem suas experiências de leitura entre si sob a mediação docente. Caracterizando, assim, uma produtiva comunidade de leitores, na qual a leitura do outro afeta a dos demais e vice-versa, num processo de entrecruzamentos interpretativos crescentes (FISH, 1992). Considerando a sala de aula como uma comunidade interpretativa em potencial, cabe ao professor o papel de transformá-la em uma comunidade interpretativa de fato.

Neste trabalho, dentre os modos de funcionamento de círculos de leitura, adotamos características dos chamados “círculos estruturados” e “semiestruturados” (COSSON, 2014b, p. 158-159). Do primeiro, vale-se de registro escrito (no caso, as entradas em diários) como base para socialização e discussão, ou seja, os leitores fazem exposição daquilo que escreveram sob orientações pré-estabelecidas. Do segundo, o papel de um mediador, condutor, no caso o docente, que dá início à discussão, controla os turnos de fala, esclarece dúvidas e conduz o debate, de modo a evitar que comentários tangenciem ou se afastem do texto em foco.

Assim, tendo em vista a comunidade de leitores e o fato de que “[...] os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2014a, p. 27), a socialização oral do diário de leitura possibilita aos alunos exporem diferentes interpretações, diversas estratégias de leitura, fazendo com

que os variados discursos sobre uma mesma leitura circulem e sejam avaliados socialmente, possibilitando-se “[...] estabelecer conflitos e negociações permanentes dos diferentes sentidos produzidos, podendo-se gerar, assim, o desenvolvimento contínuo do processo de leitura com compreensão ativa de cada participante, incluindo do próprio professor” (MACHADO, 2005, p. 70). Considerando que o docente deve ocupar o papel de mediador e provocador para que os alunos, todos, expressem as relações entre o texto e suas experiências pessoais, evitando, inclusive, que o debate em torno do texto não assuma plano secundário face a outras questões (BUZZO, 2010).

### *Concepção leitura literária: a intervenção subjetiva do leitor*

O discurso cristalizado no âmbito escolar de que para as práticas de leitura literária é imprescindível apenas uma distância crítica aliada a uma análise formal do texto tem esbarrado numa problemática em debate, contudo, pouco aceita, a perspectiva da leitura subjetiva, a do chamado “leitor empírico”, “leitor real”, “sujeito leitor”. Inclusive, aderente e pertinente ao trabalho com o diário de leitura. Desse modo:

O discurso do leitor inscreve em uma teoria ou uma moral às reações subjetivas que experimentou no decorrer da leitura: fascinação, rejeição, perturbação, sedução, hostilidade, desejo, etc. As reações dos alunos, como as de todo leitor, a respeito de obras que os tocam são significativas dessa implicação, basta ouvi-los (LANGLADE, 2013, p. 38).

Convém asseverar que possuímos nosso repertório de leituras, uma história de vida, assim como um percurso cultural e social, e nos inserimos em determinada comunidade. “Sendo diferentes os sujeitos, configuram, também, subjetividades múltiplas, diversidade esta que

não impede esses indivíduos de compartilhar muitos dos sentidos construídos durante suas leituras” (REZENDE, 2013, p. 7).

Diante disso, a escola pode se colocar como uma comunidade importante com particularidades em relação à leitura. E dessa forma, “permitir as flutuações das impressões singulares” (REZENDE, 2013, p. 8) dos alunos durante a leitura sempre foi um procedimento incompatível à escola, visto até como nocivo, improdutivo ao trabalho com a literatura, justificado na ideia de que se reportaria a uma subjetividade desancorada do texto (uma “viagem”). Contudo, “[...] ninguém em sã consciência pode negar o caráter singular e individual – subjetivo, portanto, da leitura, em especial da leitura literária” (REZENDE, 2013, p. 8).

Rouxel e Langlade (2013, p. 20) afirmam que, apesar de haver uma tensão entre dados objetivos de um texto e a apropriação singular por sujeitos leitores, toda leitura gera ressonâncias subjetivas, experiências singulares. “Não raro, durante uma sessão de análise literária, uma exclamação, uma hesitação, uma súbita concentração, um sorriso, um silêncio, a explosão de uma emoção, manifestam discretamente as reações subjetivas de leitores reais”.

No que tange ao lugar da subjetividade na escola, é relevante refletirmos sobre a complexidade do sujeito leitor. É evidente que se trata “[...] de uma identidade plural, móvel, feita de eus diferentes que surgem segundo momentos do texto, as circunstâncias de leitura e as finalidades que lhe são designadas” (ROUXEL e LANGLADE, 2013, p. 24). Diante disso, convém a re colocação do sujeito no centro da leitura. “É ele quem imprime sua forma singular à leitura literária e ao texto” (ROUXEL, p. 196). É imperativo nessa perspectiva o desenvolvimento de uma didática da implicação do sujeito leitor na obra:

Não existe texto literário independente da subjetividade daquele que o lê. É utópico pensar que haveria um texto objetivável, sobre o qual os diferentes leitores viriam a projetar-se. E se esse texto existisse,

infelizmente seria impossível chegar a ele sem passar pelo prisma de uma subjetividade. Cabe ao leitor concluir a obra e fechar o mundo que ela abre, coisa que ele faz a cada vez de uma maneira diferente (BAYARD apud ROUXEL, 2013, p. 198).

Atesta-se assim a incompletude do texto e se desestabiliza a noção de texto como “[...] conjunto finito, estável, objetivável, para introduzir a ideia do texto singular e móvel criado pelo leitor a partir dos signos sobre a página” (ROUXEL, 2013, p. 196). No que tange à concepção de leitura literária decorrente de um deslocamento do leitor virtual para o leitor real, há uma mudança paradigmática: “[...] marca a passagem de uma concepção de leitura literária fundada na teoria do texto, que postula o leitor implícito, a uma concepção que se interessa pela reconfiguração do texto pelo leitor real e apresenta modos de realização plurais” (ROUXEL, 2013, p. 208). É, enfim, o advento dos “leitores reais”.

### *Percursos metodológicos: trilhando caminhos didáticos*

A pesquisa-ação, adotada nesta investigação, integra as abordagens e técnicas de pesquisa qualitativa, sobretudo, concebida como um percurso ou conjunto de procedimentos que interliga conhecimento e ação, ou extrai da prática novos conhecimentos (THIOLENT, 2011). Assim, depreendemos que um dos propósitos deste tipo de pesquisa consiste em possibilitar ao pesquisador responder eficientemente os problemas vivenciados por ele, ou seja, a busca de soluções sob forma de diretrizes de ação transformadora aos problemas reais a partir de um plano de ação (ANDRÉ, 2012). Na pesquisa-ação, o pesquisador desempenha papel ativo no “[...] equacionamento dos problemas encontrados e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLENT, 2011, p. 21).

Nesse contexto metodológico, os *corpora* da pesquisa foram produzidos por vinte e nove alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, discentes do professor-pesquisador, numa situação de produção na qual o próprio professor e os colegas da turma eram os destinatários reais das entradas em diários. O público-alvo mencionado estudava no Centro Educacional Edval Calasans (CEEC) instituição escolar pública, situada no município de Banzaê-BA, que fica a 296 Km da capital Salvador, na região nordeste da Bahia. Ressaltamos a inexistência de escolas privadas na cidade. Decorre que a escola oferta ensino a todas as camadas sociais locais. Assinalamos, também, que os estudantes tinham faixa etária entre doze e quatorze anos. Um percentual menor era proveniente da zona rural, cujo meio de sobrevivência dos pais restringe-se à atividade agropecuária de subsistência, bem como são beneficiários de programa de transferência direta de renda que contempla famílias em situação de pobreza e os demais residentes na sede no município.

No tangente às instruções para produção do diário de leitura, o professor-pesquisador orientou os alunos a lerem a narrativa, silenciosamente, e à medida que fossem lendo, escrevessem em primeira pessoa a interpretação deles do texto. Naturalmente, o registro também seria escrito/reescrito após a conclusão da leitura. Chamou-se a atenção deles para o fato de que as entradas seriam socializadas na turma. Foi solicitado a eles argumentarem, explicarem e justificarem suas afirmações e comentários, bem como manifestassem interpretações ancoradas no texto lido.

Assim, para a produção do diário de leitura registrado em caderno discente, foram dadas instruções escritas, exatamente como seguem abaixo. Ressaltamos que em relação a esse roteiro com instruções pré-estabelecidas, os alunos foram orientados, caso quisessem, a não segui-lo rigidamente em termos de ordenação:

Registre o que o texto lhe trouxe de mais interessante, seja em relação à forma, seja no que se refere ao conteúdo. Sinta-se livre para registrar aquilo que mais despertou a sua atenção;

Ao ler a história, que sentimentos, sensações, impressões ela despertou em você? Fale sobre suas reações à leitura e dê exemplos da história, de(s) passagens que causaram isso em você;

Aponte possíveis dúvidas sobre o que leu. Se não compreendeu algo, comente o que foi e por quê. Também pode fazer questionamentos. Pode dirigir perguntas ao narrador da história. Manifeste, caso queira, discordâncias em relação à história, seja como a história é contada, os personagens, a linguagem etc. Sinta-se livre para comentar aquilo de que discorda;

Relacione o que acontece na história com suas vivências, outras leituras (caso as tenha), seu conhecimento de mundo, enfim, suas experiências.

Podemos elucidar os pressupostos subjacentes a essas instruções (MACHADO, 1998, p. 109), justificando primeiramente que objetivávamos modificar a situação de leitura realizada em situação escolar, que a “obrigasse” a ser mais detida, lenta, de modo a propiciar a reflexão sobre cada passagem lida e o registro imediato dessas reflexões. Consideramos que a prática da leitura não se reduz ao processo cognitivo de um leitor isolado, mas que é também uma atividade social. Podemos inscrever a escrita discente no sentido de fazê-la circular, nesse caso, no ambiente da classe.

Assim sendo, em (a) temos o reconhecimento da necessidade de, livremente, o aluno-leitor atentar para aspectos do conteúdo (do que trata o texto), como também os da forma textual (aspectos da tessitura, composição ficcional). E sobretudo, evidencia-se a relevância para a liberdade pessoal do olhar interpretativo do aluno vide a adjetivação “interessante”. No tangente ao item (b), há evidência

de que os objetivos pessoais dados à leitura assim como os aspectos afetivo-emocionais são componentes que interferem no processo de compreensão da leitura, destacando-se dessa forma, a necessidade de permitir ao aluno-leitor estabelecer relações entre aquilo que é lido e as suas reações subjetivas.

Na instrução (c), o reconhecimento de que o leitor ao refletir sobre o texto lido pode manifestar seus posicionamentos, seja de convergência, divergência e/ou questionamento ao texto. Sendo relevante nesse sentido que o aluno-leitor desenvolva a capacidade de dialogar ativamente com o lido. Em (d) a relevância de que vários níveis de informação interagem no processo de compreensão, de modo que o aluno-leitor é estimulado a estabelecer relações entre as informações oriundas do texto e os diversos tipos de conhecimentos provenientes de sua memória, vivências, conhecimento de mundo.

Além das instruções salientadas, com o intuito de sensibilização dos alunos acerca da aplicação do plano de trabalho, houve também a explanação de que seriam realizadas atividades de fomento à leitura e à escrita, bem como o esclarecimento prévio em relação às produções discentes servirem como documentação e análise de uma pesquisa universitária. E, afim às normas de pesquisa, o docente explicou e solicitou a assinatura voluntária dos alunos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para uma aplicação piloto do diário em turma de 9º ano do Ensino Fundamental, optamos por texto de ficção curta, pois ele permitiria uma operacionalização mais efetiva da pesquisa, considerando que os alunos poderiam ler o conto em classe, e imediatamente após a leitura de única assentada fariam o registro no diário. No âmbito literário, elegemos esse texto em vista do eixo temático que o abraça acerca da questão da violência e seus desdobramentos, bem como pela possi-

bilidade de leitura de conto contemporâneo, cuja qualidade estética conjuga tessitura ficcional e reverberações de conteúdos, potencial

Assim, propomos o trabalho com o conto “A cabeça” (2006), de Luiz Vilela. Uma narrativa em terceira pessoa dominada por diálogos espontâneos e irônicos de populares, aglutinados ao redor de uma cabeça feminina amputada no meio da rua. Assim, face à ausência de compadecimento dos personagens perante um homicídio cometido com extrema barbaridade, a brutalidade da violência na história parece “naturalizada”.

Segue abaixo um quadro-síntese com os procedimentos metodológicos organizados em plano de trabalho por meio de sequência didática:

PRIMEIRA ENTRADA NO DIÁRIO DE LEITURA		
ETAPAS	ATIVIDADES	TEMPO
1. Instruções e leitura	Orientação escrita para entrada, prosseguída pela leitura individual, em classe, do conto “A cabeça” (Luiz Vilela, 2006).	2 horas/aula.
2. Registro	Entrada no diário imediatamente após leitura.	
3. Compartilhamento	Após leitura docente da entrada, socialização da mesma sob mediação do professor.	1 hora/aula.
SEGUNDA ENTRADA NO DIÁRIO DE LEITURA JNDA ENTRADA NO DIÁRIO DE LEITURA		
ETAPAS	ATIVIDADES	TEMPO
1. Motivação para releitura da narrativa	Discussão oral da canção em videoclipe “Minha alma (a paz que eu não quero)”, “O Rappa”, com cruzamento ao conto lido;	1 hora/aula.
2. Contextualização à releitura	Apresentação de dados/imagens relevantes sobre o autor da narrativa a ser relida;	
3. Leitura de crítica	Leitura de crítica literária acerca do conto “A cabeça” (Rinaldo Fernandes, 2012);	1 hora/aula.
4. Releitura	Releitura do conto “A cabeça” (Luiz Vilela);	

5. Instruções e Registro	Orientação escrita para entrada diferenciada da anterior, prosseguida pelo registro do aluno, em classe.	1 hora/aula.
6. Compartilhamento	Após leitura docente da entrada, socialização da mesma sob mediação do professor.	1 hora/aula.

### *Análise dos diários de leitura discentes e seu compartilhamento*

Em alinhamento às instruções pré-estabelecidas para a produção do diário, as tomamos como critério de análise dos textos escritos pelos alunos do 9º ano. Adotamos como sistemática analítica apresentar excertos das entradas (codificando os alunos-leitores com uma letra do alfabeto e um número que indicasse a ordem do registro) e a partir deles desenvolver todo procedimento exegético contemplando a natureza e o alcance das interpretações dos alunos. Apontamos também possíveis lacunas, problemas, em consonância à proposição de soluções e reflexões que auxiliem na compreensão dos fenômenos arrolados. Seguem excertos selecionados dos diários discentes a partir da leitura do conto “A cabeça”, de Luiz Vilela (2006):

[...] Não desvendar de quem é a cabeça me chamou mais atenção porque desde o início meu principal objetivo era descobrir isso. A história faz pensar sobre cada personagem. Entendo que a história foi feita para nós, leitores, pensarmos e desvendarmos o mistério sozinhos, de acordo com o que pensamos. Uma história onde as falas dos personagens são muitas...cada personagem ir entrando poupo a poupo e acabar trazendo mais curiosidade ao leitor (A.1).

[...] Na minha compreensão chamou atenção o machismo e também a violência horrível contra a mulher, e a maneira muito grosseira como alguns personagens pensam. Eu entendo que hoje a mulher muitas vezes é tratada como objeto sexual onde não dão importância ao que sentem. É claro que elas conquistaram seu espaço e direitos, mas falta muito até conseguirem o verdadeiro respeito (C. 1).

[...] Achei interessante o respeito que “o barbicha” demonstrou pelo senhor Deus, se toda humanidade fosse como ele o mundo seria bem melhor...Um dos personagens disse que a vida era uma “cagada”, dessa maneira me causou a impressão que para esse personagem, ele vê o mundo sem solução, que culpa até Deus por as atitudes do homem. Mas, na verdade a única pessoa responsável por nossas próprias atitudes somos nós mesmos (Y. 1).

[...] Riso, espanto foram umas das sensações sentidas em alguns momentos, até de nojo como por exemplo na parte “a porcaria ali, na rua: miolos, ossos, olhos, dentes, cabelos...” e também raiva em uma passagem que diz “O homem é a cagada de Deus”, acho que isso é muita falta de respeito (A. 1).

[...] Senti tristeza, aflição porque é muito real imaginar cenas de como aconteceu o crime (U.1).

[...] A parte que me deixou com bastante dúvidas foi o do picolezeiro que o homem de terno e o crioulo perguntam: “Que picolezeiro?” (H.1)

[...] Por que lá só estava a cabeça da mulher? E por que uma mulher ao invés de um homem? Qual a causa da morte? Essas perguntas me perturbam, acho que deveriam ter respostas (A.1).

[...] Discordo da maioria dos personagens serem homens e cabeça cortada ser de uma mulher (F.1).

[...] O que mais faz a história ser interessante é por acontecer tais coisas na vida real, várias pessoas morrem da mesma forma e muitas vezes assim como no texto o crime não tem solução e fica com o mistério na cabeça das pessoas (J.1).

O excerto A.1 evidencia um aluno-leitor que registra aspectos atrelados à fabulação da história – à forma como o enredo ganhou corpo; como a história foi contada. Também notamos que ele aponta o leitor como uma instância ativa na interação com o texto literário. Reconhece e toma para si a responsabilidade de atribuir sentido ao que lê (BUZZO, 2010). Nessa perspectiva, nós, professores, devemos intervir no sentido de fomentar permanentemente nos alunos-leitores a necessária “[...] confiança para que ousem pensar a partir de si próprios” (ROUXEL,

2013, p. 20-22). E assim, ancorados no texto lido, protagonizem o ato de leitura numa perspectiva autônoma e, sobretudo, crítica.

Depreendemos dos trechos (C.1 e Y.1) que o leitor constrói uma ou várias identidades ao ler. Sublinhamos a identidade de cunho feminista, cuja linha de posicionamento em torno da questão de gênero vincula-se à natureza brutal da violência cometida contra a mulher (decapitação). Em que pese o repúdio a comportamentos preconceituosos de personagens masculinos, maioria no conto, cujo pensamento leviano orbita sob adultério feminino, causador, inclusive, do possível feminicídio. Acrescendo que a aluna C.1 conseguiu explicitar a questão de gênero de modo mais contundente e subjetivo ao comentar sobre ações e pensamentos machistas (a figura da mulher como “objeto sexual”). Inclusive, reconhecendo que a mulher conquistou direitos e espaço, contudo, frente a uma cultura patriarcal, falocêntrica, ainda não goza do mesmo respeito que os homens.

Ainda nessa perspectiva identitária, outro aspecto registrado no diário concerne à identidade religiosa. O leitor Y.1 faz referência a Deus, como manifestação cristã de admiração divina enquanto fiel. Este leitor simpatiza com uma personagem que pode ser vista como bobo na história. Essa identificação nos faz refletir sobre a noção de identidade literária, esta como “[...] uma espécie de equivalência entre si e os textos: textos de que eu gosto, que me representam, que metaforicamente falam por mim...que dizem aquilo que eu gostaria de dizer” (ROUXEL, 2013, p. 70). Acrescendo que o leitor D.1 expressa a relação homem/Deus distinguindo com muita clareza a responsabilização pelos próprios atos do homem da figura divina de caráter punitivo que lança o infortúnio aos pecadores.

Diante de um conto inserido na linha de textos de brutalidade, cuja peculiaridade aponta para a costura de diálogos de qualidade estética, os excertos A.1 e U.1 compõem o registro de um espectro de sensações

e sentimentos à leitura. Isso nos reporta a discussão da necessidade da leitura subjetiva e suas implicações no espaço da sala de aula. Cabe a nós, docentes, rompermos com uma tradição que desconsidera a intervenção pessoal no ato de leitura (LANGLADE, 2013; ROUXEL, 2013). Uma mudança capaz de promover uma transição de uma leitura literária balizada numa teoria do texto pressupõe um “leitor implícito”, para uma concepção interessada no “leitor real”.

Os fragmentos H.1, A.1 e F.1 representam a expressão de um espaço interpretativo aberto ao leitor, muitas vezes, ou quase sempre ignorado, negado por outros instrumentos de compreensão textual, sobretudo, pelo livro didático. Houve a manifestação daquilo que é inerente ao ato da leitura, porém, muitas vezes, não explorado em situações didáticas. É o espaço para a dúvida, da divergência e do questionamento. Em suma, uma abertura para o diálogo com o texto lido. Ironicamente, documentos oficiais (BRASIL, 1997) recomendam a leitura como processo de interação, contudo, negligencia-se esse espaço de posicionamento de “leitores reais”. Considerando que a leitura do texto literário em sala de aula é a oferta de “[...] um encontro que pode resultar em recusa da obra lida – que deve ser respeitada – ou em interrogação ou admiração – que devem ser exploradas (COSSON, 2010, p. 58).

O trecho J.1 evidencia a mobilização do conhecimento de mundo do leitor em correlação ao conteúdo narrativo “[...] até porque, ao dizer o mundo, a literatura envolve os mais variados conhecimentos que também passam pela escola em outros textos e disciplinas” (COSSON, 2010, p. 62). Diante disso, o leitor J.1 indicou a similaridade entre a história e a realidade empírica no tangente à recorrência de crimes brutais, inclusive adicionando um índice de criticidade leitora ao mencionar a não resolução pelas autoridades responsáveis desses atos violentos que resulta na famigerada impunidade e engrossamento da cultura da violência.

Dando continuidade à aplicação do plano de trabalho foi efetivada uma sequência de atividades com o propósito de deliberadamente instrumentalizar o aluno-leitor diante da solicitação de uma segunda interpretação do conto “A cabeça”. De modo que esse momento de releitura e reinterpretação do conto propiciasse espaço para a mobilidade do olhar interpretativo (COMPAGNON, 1999), fundamental porque potencialmente pode impelir o leitor a uma possível revisão de seu processo leitor, bem como fazê-lo incorporar novos aspectos não lidos/percebidos anteriormente. Também oportuniza ao leitor estabelecer possíveis conexões entre os dados biográficos do autor e o conteúdo narrativo, este como reflexo de aspectos extraliterários que incidem na história. E dialogar com outras manifestações artísticas, assim como confrontar a primeira interpretação em cruzamento com a voz especializada da crítica literária. Eis os excertos:

[...] A crítica de Rinaldo Fernandes sobre o conto “A cabeça” tem opiniões muito parecidas com a minha. Ele fala por exemplo da maneira como a história é contada, tudo escrito parecendo real, como se a gente tivesse vendo a cena, as personagens...ele [crítico] fala também que é um conto de ótima qualidade, uma coisa que achei quando li o conto (O.1).

[...] A crítica de Rinaldo Fernandes tem muita coisa igual com a minha interpretação, por isso não vejo por que mudar minha compreensão (T.1).

[...] A música assim como o texto é uma crítica à sociedade e uma maneira de fazer o leitor refletir (A. 1).

[...] Ao saber coisas do autor ajudou no que eu pensava sobre ele, que se trata de um escritor ótimo (C.1).

[...] Continuo com a mesma opinião sobre o conto, só acrescentaria algumas coisas, como por exemplo, a frieza dos personagens em relação à cabeça no meio da rua e também a forma do autor levar o leitor a ficar curioso para ler o final do conto, deixando o mistério da cabeça decapitada no meio da rua (L.1).

Os leitores O.1 e T.1 evidenciaram a manutenção da primeira interpretação, justificados pelo viés da similaridade ou concordância ao ponto de vista da crítica. Isso nos leva a pensar que, talvez, esses leitores, apesar de reconhecerem a validade do texto crítico, queiram assumir uma posição de sujeito nesse relacionamento aluno-leitor/voz do crítico literário (BUZZO, 2003). Podemos aventar também, negativamente, a manutenção da primeira entrada dele como mecanismo de defesa para não alongar o processo de escrita e, conseqüentemente, ter que argumentar, explicar, etc., enfim, mobilizar habilidades que requerem um investimento maior daquele que escreve.

Depreendemos, também, que até aqui, aparentemente, entre estes leitores expostos, não há predisposição em admitir influências do professor ou colegas, o que não significa dizer que elas não existam. Ao contrário, admitiram o texto crítico como válido, mesmo que não tenham, em geral, admitido que alteraram sua própria leitura, mas não admitem que os colegas tenham influenciado algo, o que pode apontar para uma hierarquização: o texto crítico vale mais do que a opinião dos colegas. Ainda, podemos pensar acerca da oportunidade do aluno se colocar como sujeito (conforme aludimos), visto que é incomum na escola, especialmente na escrita, possivelmente eles não tenham desejado perdê-la nem diminuí-la frente aos colegas.

Conforme atesta o fragmento A.1, houve uma aproximação temática entre a composição musical que problematiza poeticamente o conceito de paz no âmbito da inércia e do medo e o conto de Luiz Vilela que lança um questionamento inquietante sobre a violência naturalizada. Considerando que o leitor A.1 apenas menciona que ambos reverberam críticas de cunho social, no entanto, não amplia a afirmação. Assim, ele não aprofunda o comentário que poderia contemplar a discussão entre a violência brutal presente no conto e o silenciamento da sociedade diante do severo crescimento da criminalidade posto na composição.

Ou seja, realizar um movimento de intersecção conto/composição musical, seguindo a convergência temática entre ambos, numa perspectiva de interlocução, a partir da problemática da violência e suas implicações, segundo a recepção da sociedade.

O leitor C.1 fez menção ao autor reservando-lhe uma concisa afirmação adjetivada a respeito de seu valor como escritor. E apenas isso. Esse leitor nem os outros relacionaram conhecimentos sobre o autor como elemento que poderia contribuir para compreensão da história. Nesse sentido, durante a explanação oral, ocorreu de um aluno afirmar que as discussões polêmicas entre as personagens derivavam da formação universitária do escritor, filosofia. Contudo, ficou-se no âmbito da oralidade. Isso foi válido já que o aluno estabeleceu uma conexão entre um dado biográfico relevante do escritor e as ações das personagens postas em conflitos, as quais remetem às discussões filosóficas.

No âmbito do compartilhamento do diário, a primeira sessão ocorreu com manifestações iniciais de inibição dos alunos. Diante disso, o docente evidenciou que o partilhamento das experiências leitoras deveria ser espontâneo (MACHADO, 1998). Sendo também livre a maneira de socialização, seja lendo o texto produzido, seja fazendo comentários daquilo que fosse mais relevante para a discussão. Do total de alunos, apenas seis não quiseram manifestar suas produções. A maioria preferiu ler suas entradas e três realizam comentários sem ler.

Também teve um estudante que se posicionou ampliando a discussão para além do enredo ao mencionar que as mulheres têm algumas prerrogativas em relação aos homens (por exemplo, o fator etário para aposentadoria). Isso desencadeou um debate mais acalorado em torno de outras questões de gênero no tangente ao tratamento muitas vezes desrespeitoso e de inferioridade dado às mulheres. A respeito desse debate mais intenso, Lebrun (2013, p. 133) atina para o valor das experiências subjetivas e intersubjetivas, cuja expressão supõe o debate

interpretativo. A sala de aula como lugar de negociar sentidos, escuta do outro, de exercício de tolerância, manifestação crítica, de escuta de si. Em suma, um lugar de intersubjetividade, “[...] onde a leitura se torna um prazer de gourmet partilhado, que remete ao convívio” (LEBRUN, 2013, p. 147, grifos do autor).

A segunda sessão de compartilhamento aconteceu após a entrada de releitura instrumentalizada do conto “A cabeça”. Com exceção de apenas dois alunos que livremente não quiseram se expor, os demais partilharam suas interpretações. E dessa vez houve um clima menos inibido, mais espontâneo, demonstrando uma adesão gradativa dos alunos ao círculo de leitura. Apenas um leitor assumiu durante sua fala que manteria aspectos da interpretação anterior, porém, inseriria outros elementos tratados na crítica e nos comentários dos próprios colegas. Segundo esse aluno, a visão de seus colegas o ajudou a entender mais e melhor o texto. Podemos conjecturar sobre o fato de que apenas este aluno admitir a influência não significa que ela não afetou aos demais, visto que a socialização da leitura se configura como um momento de “aprendizagem coletiva e colaborativa” (COSSON, 2014b, p. 139) em que há um entrecruzamento de vozes bastante intenso.

### *Considerações Finais*

Os resultados da pesquisa evidenciaram um aluno-leitor mais protagonista que se responsabiliza pela construção dos sentidos dos textos lidos. Apontaram, também, junto aos dados formais e de conteúdo do texto literário, a intervenção subjetiva dos leitores vinculada à construção e/ou reforço de identidade (s), a expressão de um espectro de sentimentos e reações psicológicas à leitura, o registro de posicionamentos, indagações e dúvidas, bem como a conexão entre o conteúdo do texto e o conhecimento de mundo. É flagrante depreender que

houve no processo de leitura dos alunos a conjugação das instâncias pessoal e social.

Consideremos, também, que passado um intervalo de tempo da aplicação dos diários entre os alunos, foi verificável alguns efeitos deles nas aulas do professor-pesquisador. A prática diarista repercutiu em mudanças de comportamento dos alunos, não todos, evidentemente. Percebemos um processo de leitura mais detido por parte dos discentes. Também manifestações de envolvimento maior no sentido de desejarem expor suas interpretações. Aliado a isso a ocorrência crescente de posicionamentos aos textos lidos, assim como algumas expressões de reações subjetivas, antes muito incomuns. E isso é relevante porque evidencia que os registros em diário impactaram na situação de ensino-aprendizagem da turma.

É válido mencionar que não houve um momento de avaliação formal realizada pelos alunos com uso de questionários estruturados, por exemplo, a respeito da aplicação do diário de leitura. O que ocorreu foi o professor-pesquisador solicitar dos discentes uma avaliação oral. Nesse sentido, eles apontaram que não estavam habituados com a liberdade interpretativa que a escrita diarista lhes dava em comparação a outros instrumentos didáticos. Também relataram que havia uma diferença entre os questionários de leitura (vide o livro didático) e as instruções pré-estabelecidas para a elaboração do diário, estas exigiam deles maior engajamento.

Mais um aspecto emitido por eles concerne à experiência do círculo de leitura. Segundo eles, ao ouvir os colegas uns aprendiam com os outros. E que dialogar sobre a interpretação de cada um favorecia no acréscimo de conhecimentos acerca dos textos lidos. Comentários orais muito válidos porque convergem para a valorização da aprendizagem colaborativa.

- ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- BRONCKART, Jean-Paul Michel. Prefácio. In: MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras**: A introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. XV-XXV.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUZZO, Marina Gonçalves. **O diário de leituras**: uma experiência didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2003, 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura**: modos de fazer semelhantes ou diferentes? 2008, 197 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.
- \_\_\_\_\_. O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente. **Revista L@el em (Dis-)curso**, v.2, 2010.
- COMPAGNON, Antoine. O leitor. In: \_\_\_\_\_. **O demônio da teoria**: Literatura e senso comum. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: EdUFMG, 1999.p. 137-162.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014a.
- \_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.
- \_\_\_\_\_. O espaço da literatura na sala de aula. In: BRASIL. **Literatura**: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- FERNANDES, Rinaldo. O conto brasileiro do séc. XXI. **Revista Graphos**, UFPB/PPGL, v. 14, n. 1, p. 176-177, 2012.
- FISH, Stanley. Is there a text in this class. **Alfa**, São Paulo, v. 36, p. 189-206, 1992.

GALHARDO, Carla Mascarenhas de Oliveira. **O gênero diário de leitura e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

INEP. **Resultado Anos Finais do Ensino Fundamental**: Língua Portuguesa do Sistema Nacional de Avaliação Básica – SAEB, 2013. Brasília: INEP/ Ministério da Educação, 2013.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **O diário como ferramenta para reflexão crítica**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. São Paulo: PUC-SP, 1999.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 133-148.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Diário de Leituras: a construção de diferentes diálogos em sala de aula. **Linha d'Água**, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2005.

REZENDE, Neide Luzia. Apresentação ao leitor brasileiro. In: REZENDE, Neide Luzia et alli (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 7-18.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. Apresentação dos organizadores franceses. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 19-24.

ROUXEL, Annie. O advento dos leitores reais. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 191-208.

\_\_\_\_\_. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 67-87.

\_\_\_\_\_. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

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

VILELA, Luiz. A cabeça. In: \_\_\_\_\_. **Contos cruéis**: as narrativas mais violentas da literatura brasileira contemporânea (org. Rinaldo de Fernandes). São Paulo: Geração Editorial, 2006. p. 219-223.

YUCA, Marcelo (O Rappa). **Minha paz (a paz que eu não quero)**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=kziQyKddSYI>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura. **Letras**, Passo Fundo, RS, v. 5, n. 1, jan./jun. 2009.

# *Cânone literário e ensino de literatura: o como e o porquê de uma escolha*

Alberto Roiphe

## *Introdução*

No início da obra *Tempo e Narrativa*, Paul Ricoeur retoma uma passagem das *Confissões*, quando Santo Agostinho questiona: “O que é afinal o tempo?” (1994, p. 20). E a si mesmo responde: “Se ninguém me pergunta sei; se alguém pergunta e quero explicar, não sei mais” (RICOEUR, 1994, p. 20). Essa retomada da indagação de Santo Agostinho mostra o quanto é complexo explicitar alguns conceitos em poucas palavras, como ocorre com relação ao “tempo”. Nessas circunstâncias, se evidencia a necessidade não da busca de uma definição precisa, mas de caracterizações, mostrando: como o ser humano sente a mudança do tempo; como o tempo pode ser medido ou ainda como se observam possíveis relações entre o tempo e outros conceitos.

No que se refere a essa última indicação, isto é, as possíveis relações entre o tempo e outros conceitos, é importante lembrar a afinidade existente entre o tempo e a literatura, considerando-se que há um

fenômeno recorrente que se relaciona a esse binômio. Trata-se do reconhecimento da existência de cânones literários, coletâneas de textos esteticamente organizados, que atravessam gerações de leitores nas mais diversas culturas.

Levando-se em conta tais observações, o propósito deste artigo é investigar os motivos pelos quais alguns textos literários são considerados canônicos e em que medida são essenciais para o ensino de literatura.

### *Cânone literário: das listagens alheias à própria antologia*

Em sua obra *Altas literaturas*, Leyla Perrone-Moisés explica que a “palavra ‘cânone’ vem do grego ‘kanón’, através do latim ‘canon’, e significa ‘regra’ e que, com o passar do tempo, a palavra adquiriu o sentido específico de conjunto de textos autorizados, exatos, modé- lares” (PERRONE-MOISÉS, 2009, p. 61).

De acordo com a estudiosa, uma das preocupações com relação às obras literárias por parte dos escritores da tradição que, ao mesmo tempo, eram críticos literários, era o ensino, isto é, era fornecer aos mais jovens um currículo mínimo de leituras formadoras, preparando listagens de obras e de autores desde a Antiguidade até a modernidade.

Quando se estabelece, entretanto, uma comparação entre essas listagens, ao longo de séculos, observa-se que, na Antiguidade, o cânone se baseava nos princípios de correção gramatical e, na Idade Média, nos valores morais. Nota-se, portanto, que, em uma época e em outra, “ambos tinham em mira o ensinamento que se podia extrair das obras” (PERRONE-MOISÉS, 2009, p. 78). Já o cânone moderno, considerando-se as listagens elaboradas entre os séculos XVI e XVIII, apresentava pequenas diferenças de escolhas em cada um dos países europeus, porque se preparava para o ensino de literatura.

Foi dessas diversas seleções que algumas obras da literatura universal passaram a ser consideradas clássicas: a *Iliada*, a *Odisseia*, ambas atribuídas a Homero; a *Eneida*, de Virgílio; *A Divina Comédia*, de Dante; *Os Lusíadas*, de Camões e, em âmbito nacional, *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, dentre tantas outras. Mas, o que haveria em comum entre essas obras?

Ao examinar os escritos críticos de Ezra Pound, T. S. Eliot, Jorge Luis Borges, Octavio Paz, Italo Calvino, Michel Butor, Haroldo de Campos e Philippe Sollers, Leyla Perrone-Moisés relacionou, em seu estudo, os valores comuns que os fez reconhecer algumas obras da literatura universal como cânones. Esses critérios foram importantes, já que tais críticos formaram, ao longo do tempo, outros críticos da literatura.

Um dos critérios considerados foi a “maestria técnica”, porque os críticos observaram, em suas análises, que uma obra literária não depende apenas da inspiração para que seja criada, mas também da técnica, que pode ser aprendida, desenvolvida, reinventada e renovada. Há, enfim, o processo de criação do escritor por trás de uma obra.

Outro aspecto levantado por Leyla Perrone-Moisés foi a “concisão”. Explica a pesquisadora que, desde a Antiguidade, dizer muito em poucas palavras era algo louvado, “porque o excesso de palavras era então visto como puro ornamento, afastamento da verdade, e, no caso da oratória, cansava o ouvinte” (PERRONE-MOISÉS, 2009, p. 156). Modernamente, entretanto, esse critério está relacionado à rapidez, à objetividade e à eficácia da vida. Mesmo assim, há outros motivos para a sua valorização. Trata-se da necessidade de alguns gêneros, como ocorre geralmente com o poema. Afinal, “breve ou longo, sempre será linguagem condensada” (PERRONE-MOISÉS, 2009, p. 156). Há de se considerar ainda, nesse ponto, as figuras de linguagem como condensações, quando abreviam na forma e ampliam no sentido.

A “exatidão” é outro critério observado, sendo descrito como “a capacidade de encontrar palavras exatas para o que se quer exprimir” (PERRONE-MOISÉS, 2009, p. 157). Trata-se, portanto, de uma habilidade verbal.

A “visualidade” e a “sonoridade” são outros dois elementos evidenciados pelos críticos. A visualidade é evocada nas descrições presentes em algumas obras e até na sua composição tipográfica. A sonoridade é percebida, modernamente, também pelo uso das novas tecnologias, que permitem leituras vocalizadas de algumas obras, como os poemas concretos.

Outra forma de se reconhecer o cânone é pela “extensão”, isto é, pelo “conjunto de autores literários reconhecidos como mestres da tradição” (PERRONE-MOISÉS, 2009, p. 61). É o caso, no Brasil, de Machado de Assis, que tem suas obras reconhecidas por leitores ao longo de diferentes gerações.

Há ainda a “intensidade”, diretamente, relacionada aos “efeitos psicológicos produzidos, no leitor, pelo texto” (PERRONE-MOISÉS, 2009, p. 159). Com função catártica, ou não, as emoções são produzidas e transpostas por meio da mensagem poética.

São outros dois aspectos a “completude” e “fragmentação”, isto é, ainda que uma obra seja fragmentada, como *Ulisses*, de Joyce, a experiência relatada é completa no conjunto.

Mais um elemento descrito por Leyla Perrone-Moisés é a “intransitividade”, critério que combateria um questionamento do senso comum diante de uma obra literária: “Qual é a mensagem que esse texto passa?” A pesquisadora lembra que “os modernos assumem a concepção kantiana da arte como ‘finalidade sem fim’, afirmam a independência do objeto estético” (PERRONE-MOISÉS, 2009, p. 164, grifos da autora). Essa característica, porém, não tornaria a obra alienante pelo fato de ser valorizada em si. Na verdade, a obra é autônoma e, ao mesmo

tempo, lida e produzida em contextos específicos, independentemente de época e local.

“Utilidade” é outra característica evidenciada. Trata-se de uma função estética, de conhecimento de mundo, de autoconhecimento, de valor crítico e social que, de acordo com Leyla Perrone-Moisés, ao examinar as listas: para Ezra Pound, estaria no fato de o escritor “manter a linguagem em boa forma para uso da nação” (PERRONE-MOISÉS, 2009, p. 165); para T. S. Eliot, estaria “na preservação do idioma e na transmissão de valores morais e civilizacionais” (PERRONE-MOISÉS, 2009, p. 165); e para Jorge Luis Borges, na “percepção de mundo” (PERRONE-MOISÉS, 2009, p. 165).

Outro critério eleito foi a “impessoalidade” no sentido de valorização da linguagem. No entanto, ao contrário do que se poderia pensar, não se trata de anular o poeta. Nos termos de Leyla Perrone-Moisés, essa postura “aumenta a consciência e a responsabilidade do escritor” (PERRONE-MOISÉS, 2009, p. 166).

A “universalidade”, mais um dos aspectos levantados, caracteriza os valores humanos em diferentes tempos e espaços dignos de serem, democraticamente, divulgados. Considerando-se a função de conhecimento e autoconhecimento da obra, o próximo passo, portanto, seria que ela dissesse “respeito a todos os homens” (PERRONE-MOISÉS, 2009, p. 170).

O último critério enumerado é a “novidade”, marcada pela ruptura, elemento mais comum na modernidade. Para os modernos, segundo a estudiosa, “a grande obra não apenas é nova em seu tempo, mas mantém sua atualidade” (PERRONE-MOISÉS, 2009, p. 171).

Diante de todos esses critérios interligados, qual seria, então, a condição para elaborar uma lista de obras?

Italo Calvino (1998), em *Por que ler os clássicos*, sugere que cabe a cada leitor eleger os seus clássicos, tudo aquilo que lê e que pretende reler. Para que essa escolha ocorra, porém, é necessário que o leitor construa a sua história de leitura, algo que se compõe com o tempo. Nesse caso, levando-se em conta que “na sociedade capitalista pós-moderna a leitura exige tempo, atenção, concentração, luxos ou esforços que não condizem com a vida cotidiana” (PERRONE-MOISÉS, 2009, p. 178), como afirma Leyla Perrone-Moisés, é nesse ponto, portanto, que o papel do professor de literatura se torna fundamental.

Para contribuir para a construção da história de leitura de seus alunos, cabe ao professor o desenvolvimento de estratégias didáticas que mostrem a diversidade de textos literários existentes, uma vez que são reconhecidos em virtude das particularidades da linguagem que os constituem, e não somente as obras canônicas reconhecidas pela crítica. É papel do professor selecionar os textos que evidenciem as características literárias para as quais pretende chamar a atenção, considerando, para isso, as experiências literárias de seus alunos.

Por esses motivos, o trabalho de escolha dos textos por parte do professor de literatura não pode se limitar ao livro didático que, embora forneça com frequência informações sobre o contexto histórico das obras, muitas vezes traz textos fragmentados e trata diferentes conteúdos da mesma forma, padronizando sua apresentação e seus exercícios, ainda que os gêneros literários abordados sejam os mais diversos.

É possível que o professor elabore, ao longo do tempo, sua própria antologia, para a qual poderá escolher textos em prosa e em verso de diferentes autores, publicados em variadas épocas. Para o aprofundamento do trabalho com a linguagem literária, poderá

escolher os textos em função das três categorias estabelecidas pelo teórico russo Mikhail Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal* (2003), quando apresenta o conceito de gênero: o tema, a forma composicional e o estilo. Um dos objetivos da preparação de uma antologia é registrar o próprio percurso de leitura, selecionando textos com os quais desejará trabalhar em sala de aula e, conseqüentemente, realizando comparações entre as diversas fases e formas estéticas da literatura, não apenas em função das temáticas abordadas nos textos, mas de suas estruturas composicionais e de seus estilos.

O principal motivo para os alunos elaborarem as antologias é, de fato, a escolha dos textos. Todo leitor, ao longo de sua formação, faz exatamente isso: escolhe textos. Diante de sua própria seleção, o professor cria um repertório e não fica dependente das antologias já prontas. E, quando conhece o texto, isto é, quando já leu, analisou e interpretou, o professor tem mais possibilidades de provocar em seus alunos a afeição pela leitura, solicitando a exploração de elementos que contribuirão de forma mais efetiva para que os alunos conheçam ainda mais a linguagem literária.

### *Da escolha para a leitura*

Partindo para a leitura de um texto de Machado de Assis, a título de exemplo do que se pode explorar em sala, encontra-se uma conhecida crônica publicada, em 4 de julho de 1883, e que discorre sobre regras para pessoas que se utilizam dos bondes para se locomover.

A crônica apresenta uma estrutura formada por um parágrafo introdutório, seguido por outros dez, organizados, porém, como se fossem artigos de lei.

No primeiro parágrafo, que se trata de uma advertência para a leitura, o narrador brinca com o leitor sobre a fragmentação do texto,

informando que, na verdade, as regras para aqueles que frequentam os bondes são setenta, mas que, naquele texto, tais regras estarão limitadas a dez. Essa advertência faz com que o leitor pressuponha os outros sessenta artigos, parecendo sugerir um certo exagero no número de regras e, conseqüentemente, certa ironia, marca tão peculiar na obra de Machado de Assis.

OCORREU-ME compor umas certas regras para uso dos que frequentam bonds. O desenvolvimento que tem sido entre nós esse meio de locomoção, essencialmente democrático, exige que ele não seja deixado ao puro capricho dos passageiros. Não posso dar aqui mais do que alguns extratos do meu trabalho; basta saber que tem nada menos de setenta artigos. Vão apenas dez (ASSIS, 1997, p. 414).

Em seguida, em cada um dos artigos, são apresentadas categorias relacionadas ao comportamento das pessoas que se utilizam dos bondes, qualificando-as ou enumerando suas atitudes: “Dos encatarroados”, “Da posição das pernas”, “Da leitura dos jornais”, “Dos quebra-queixos”, “Dos amoladores”, “Dos perdigotos”, “Das conversas”, “Das pessoas com morrinha”, “Da passagem às senhoras” e “Do pagamento”.

Dessas categorias, é possível que surjam, de imediato, dúvidas com relação ao vocabulário utilizado. Isso se dá, é evidente, devido à época em que o texto foi escrito e se torna uma excelente oportunidade para expor aos alunos as variações ocorridas na língua ao longo do tempo. Nesse caso, portanto, termos como “perdigotos”, “alvitre” e “morrinha” são compreendidos em função do contexto em que são utilizados, assim como a própria palavra “bond”, grafada sem a letra “e”.

Logo no artigo I, de título absolutamente escatológico, “Dos encatarroados”, são anunciados limites para o ato de tossir, ironizando a sugestão de que não frequentem os bondes, a não ser por preceitos.

ART. I – Dos encatarroados

Os encatarroados podem entrar nos bonds com a condição de não tossirem mais de três vezes dentro de uma hora, e no caso de pigarro, quatro. Quando a tosse for tão teimosa, que não permita esta limitação, os encatarroados têm dois alvitres: — ou irem a pé, que é bom exercício, ou meterem-se na cama. Também podem ir tossir para o diabo que os carregue. Os encatarroados que estiverem nas extremidades dos bancos, devem escarrar para o lado da rua, em vez de o fazerem no próprio bond, salvo caso de aposta, preceito religioso ou maçônico, vocação, etc., etc (ASSIS, 1997, p. 414).

Destacando-se um desses itens, observa-se que no terceiro artigo, “Da leitura dos jornais”, ocorre uma crítica à ocupação do espaço no bonde e às folhas abertas de um jornal que, possivelmente, invadirão o espaço alheio.

ART. III – Da leitura dos jornais

Cada vez que um passageiro abrir a folha que estiver lendo, terá o cuidado de não roçar as ventas dos vizinhos, nem levar-lhes os chapéus. Também não é bonito encostá-los no passageiro da frente (ASSIS, 1997, p. 415).

Para mostrar esse comportamento, entretanto, o narrador revela uma imagem que demonstra a tal folha de jornal, dada a velocidade com que abra ou a posição em que o leitor a mantenha, derrubando o chapéu de um usuário do bonde, batendo no nariz de um segundo usuário ou ainda atingindo as costas de um terceiro. São tratamentos irônicos que não farão o leitor-usuário do bonde seguir tais regras à risca, mas, no mínimo, o farão pensar de forma bem-humorada sobre como se portam em tais situações. É uma retomada do antigo ditado latino: “Rindo castigam-se os costumes”.

Outro item em que se evidencia esse tipo de construção é o sexto artigo, “Dos perdigotos”.

#### ART. VI – Dos perdigotos

Reserva-se o banco da frente para a emissão dos perdigotos, salvo nas ocasiões em que a chuva obriga a mudar a posição do banco. Também podem emitir-se na plataforma de trás, indo o passageiro ao pé do condutor, e a cara para a rua (ASSIS, 1997, p. 415).

Essas gotículas de saliva que são emitidas enquanto algum passageiro fala, segundo as regras estabelecidas na crônica, obrigariam um passageiro a se posicionar em determinados espaços do bonde. Fosse o banco da frente ou na plataforma de trás, desde que se voltasse para a rua.

Nesses itens, ao mesmo tempo em que se encontra uma espécie de manual de instruções destinado aos usuários dos bondes, a linguagem humorística parece subverter a formalidade que se poderia supor nesse tipo mais rígido de construção. Nessa perspectiva, lembra Lúcia Santaella que:

O humor nasce de um sentimento de inadequação, conforme está explicitado na afirmação de Mark Twain: *A fonte secreta do humor não é a alegria, mas a mágoa, a aflição, o sofrimento. Não há humor no céu.* Aquilo que é mais fundamental ao cômico, entretanto, brota de sua conversão da discórdia em originalidade. Há sempre, nele, a emissão de uma mensagem original, fruto da reunião de elementos aparentemente díspares, disparidade que produz uma colisão. (SANTAELLA, 1996, p. 37, grifos da autora).

Machado de Assis, autor mais reconhecido como clássico em função de seus romances, nessa crônica guarda, mesmo assim, algumas das características apontadas por Leyla Perrone-Moisés, tão presentes em textos marcadamente canônicos da literatura universal.

Em primeiro lugar, dois aspectos que chamam a atenção são a “concisão” e a “completude”. Ao estruturar a crônica em artigos, como os de lei, Machado estabelece um limite para sua crítica, além de brincar justamente com essa estrutura, relacionando as obrigações dos

leitores-passageiros. Ao mesmo tempo, na fragmentação dos itens, oferece a completude do texto.

Em segundo lugar, ao se observar os termos que nomeiam os artigos, é possível identificar outro aspecto apontado por Leyla Perrone-Moisés, a “exatidão”, já que o vocabulário parece preciso para a crítica que o autor pretende fazer. A “visualidade” é outro elemento que se mostra, quando o leitor é capaz de enxergar as diversas situações descritas ao longo dos artigos: seja a abertura da página do jornal em direção à cabeça de um passageiro, seja o deslocamento de outro passageiro para o fundo do bonde, a fim de não incomodar os demais com seus inconvenientes perdigotos. A própria “sonoridade” do texto, quando lido em voz alta, faz o leitor atentar para a ênfase oferecida a cada um dos artigos distribuídos.

Para que se garantam todos esses elementos, é claro que a “maestria técnica” do escritor se mostra fundamental, uma vez que se trata da plena organização da linguagem em uma obra literária.

Em sala de aula, é importante atentar para o fato de que textos como esse, em geral, despertam certo prazer emocional do leitor, o que é de extrema importância. O que não pode se abandonar, contudo, é o prazer estético, isto é, a satisfação em se observar: como o autor construiu o texto, que forma textual escolheu, por quais palavras optou e como as organizou na crônica para provocar tais efeitos de sentido. Esses elementos são importantes para que a leitura se dirija para além do gosto e alcance as construções estéticas e lúdicas.

Nesse ponto, convém recorrer a Roland Barthes que, em um estudo sobre a fotografia, reflete sobre o gosto:

Eu via muito bem que estavam em questão movimentos de uma subjetividade fácil, que acaba logo, assim que exprimimos: *gosto / não gosto*: qual de nós não tem sua tábua interior de gostos, desgostos, indiferenças? Mas precisamente: sempre tive vontade de

*argumentar* meus humores; não para justificá-los; menos ainda para preencher com minha individualidade a cena do texto; mas, ao contrário, para oferecê-la, estendê-la, essa individualidade, a uma ciência do sujeito, cujo nome pouco me importa, desde que ela alcance (o que ainda não está decidido) uma generalidade que não me reduza nem me esmague, portanto, era preciso, passar a ver isso (BARTHES, 1984, p. 34, grifos do autor).

Mesmo se referindo a outra linguagem, a fotográfica, o semiólogo francês chama a atenção para o fato de que, diante de uma obra, o gosto é algo pessoal e não convence por si só outro sujeito a admirar a mesma obra. Diferentemente disso é o que Barthes chama de argumento. É quando ao admirar uma obra o sujeito justifica com base nessa própria obra o porquê de suas construções, a razão de sua organização estética, o motivo de seus efeitos sobre quem a lê. Nesse caso, não seria então papel do professor de literatura observar esses elementos durante a preparação de sua aula para, então, motivar, por meio de indagações, a leitura de seus alunos? Para tanto, é possível considerar, inclusive, as obras canônicas, a fim de que se possa perceber a razão pela qual são lembradas por diversos críticos e estudadas de geração em geração, e não porque simplesmente fazem parte de uma listagem.

Rildo Cosson, quando reflete sobre o cânone na aula de literatura, afirma que:

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mais sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares (COSSON, 2006, p. 35-36).

Para se estudar literatura é evidente que o prazer emocional da leitura, envolvendo sentimentos e sensações, é importante. É possível, entretanto, que se possa conquistar também o prazer estético da leitura, como já se afirmou, buscando sua análise e sua interpretação nos textos literários.

Muitos leitores, ao analisarem um texto literário, podem chegar aos mesmos elementos que o constituem; outros, ao interpretarem tal texto, porém, nem sempre chegarão às mesmas conclusões. Quanto mais ampla a experiência de leitura, maiores as possibilidades de o leitor estabelecer relações entre diferentes textos de um mesmo autor, entre estilos de diferentes autores e de diferentes épocas.

Por esses motivos também, o cânone, como afirma Leyla Perrone-Moisés, não é imóvel nem intocável. Obras recentes da literatura são consideradas cânones e outras, mais antigas, deixam de figurar como tal. O motivo dessa transformação resulta do fato de as correntes teórico-críticas reavaliarem as obras consagradas ou de a linguagem e o contexto se tornarem incompreensíveis para a época em que uma obra é lida.

Sendo assim, mais importante do que a preocupação do professor de trabalhar com um cânone é a necessidade de valorizar a linguagem literária em sala de aula. Não se trata, portanto, de inteirar o aluno sobre a importância de determinados autores e obras, mas de levá-lo a conhecer as peculiaridades do texto e como tais elementos caracterizam o estilo de seu autor. É nesse ponto, mais uma vez, que cabe ao professor escolher as obras, valorizando os temas, os recursos oferecidos pelo texto e seus possíveis efeitos de sentido.

## *De um cânone a outro*

Há ainda outro interesse em relação ao estudo do cânone literário. Trata-se da possibilidade de se vislumbrar, em sala de aula, a retomada de uma obra por diversos autores em relações intertextuais. Dessas relações na literatura brasileira, um exemplo recorrente é a “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias (apud SEGRE, 1986, p. 244), poema da primeira fase do Romantismo brasileiro que já foi reescrito em diversas outras fases por outros poetas, como na conhecida versão de Oswald de Andrade, denominada “Canto do regresso à pátria”, de sua obra *Pau-Brasil*, em que o referido poema se torna uma paródia, sendo alterado logo nos seus primeiros versos: “Minha terra tem palmares / Onde gorgéia o mar” (ANDRADE, 2000, p. 139).

Essa imitação cômica da obra, entretanto, só é percebida porque o leitor conhece o poema original, isto é, a obra canônica do Romantismo. De certa forma, o conhecimento do cânone amplia as possibilidades de leitura de outras obras literárias que a ele fazem referência, como nesse caso, sendo possível identificar a relação estabelecida entre os dois poemas por meio das alterações que provocam o efeito humorístico.

Em sala de aula, é mais importante que se realize a leitura desses textos, observando tais diferenças e semelhanças, percebendo de que forma os escritores organizam a linguagem para provocar os sentidos possíveis. É conveniente, portanto, que o aluno conheça as particularidades da linguagem literária de ambos os autores, e de tantos outros parodistas, tais como Murilo Mendes, Mário Quintana, José Paulo Paes, dentre outros, analisando os recursos utilizados nos poemas “daqui” e “de lá”, sem se distanciar do caráter estético das obras de ambas as épocas. Afinal, como lembra Todorov:

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural (TODOROV, 2009, p. 31).

Mesmo que a grande queixa com relação ao ensino de literatura ainda resida na abordagem histórica que sempre prevaleceu, é possível, como afirma Todorov, que elementos da história, da crítica e, sobretudo, da análise literária possam contribuir para ampliar sentidos do texto literário, objeto central da aula.

É essa a condição, como afirma Regina Zilberman (1998), para que os recursos expressivos, as estruturas textuais, os estilos dos autores, a contextualização histórico-cultural etc. sejam estudados. Uma boa aula de literatura permite que o aluno levante hipóteses interpretativas sobre o texto que lê, mostrando, por meio de marcas textuais, como é que essas hipóteses se revelam.

Na obra *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*, William Roberto Cereja (2005) propõe algumas hipóteses de procedimentos em aulas de literatura que vale a pena destacar. Uma delas é a organização de um curso de literatura em função de grandes temas. Nesse caso, o autor afirma que, mesmo que os alunos não dominem completamente os estilos dos autores e as escolas literárias envolvidos, o trabalho poderá evidenciar diferenças e semelhanças entre os textos, relações entre os textos e seus contextos, abordando os momentos históricos em que foram produzidos e as transformações sociais mais gerais.

Outra hipótese de trabalho é a organização do curso em torno dos gêneros literários, mostrando como gêneros da literatura, como a epopeia, o romance, a crônica, a fábula etc. tiveram sua origem, evo-

lução, eventualmente, extinção. Esses textos de diferentes períodos permitirão que se explore o contexto social e cultural de suas épocas.

Em ambos os casos, é bem possível que obras canônicas e não canônicas passem pela análise e pela interpretação, a ponto de o aluno, aos poucos, conhecê-las e, ele próprio, selecioná-las, como propõe Calvino (1998).

### *Considerações Finais*

Quando se retorna às indagações de Santo Agostinho sobre o tempo, mencionadas no início deste artigo, e partilhadas por Paul Ricoeur, em *Tempo e Narrativa*, por Jorge Luis Borges (2002), em *Cinco visões pessoais*, e por Luiz Costa Lima (2002), em *Intervenções*, nota-se que a aproximação dos conceitos de tempo e de literatura contribuem para a caracterização de outro diálogo, cânone literário e ensino de literatura.

Esse diálogo, ainda que não se limite aos pontos abordados neste artigo, levando-se em conta a amplitude de obras literárias consideradas canônicas e a diversidade de propostas didáticas possíveis para o estudo da literatura, indicam um posicionamento importante: a necessidade de seleção de obras canônicas por parte do docente para um efetivo processo de ensino/aprendizagem da literatura.

Essa convicção faz lembrar María Teresa Andrietto (2012), quando confirma que a tentativa de selecionar, fixar, deter e preservar se soma à docência. Por esse motivo, parece, de fato, oportuno que o professor garanta sua autonomia no processo de ensino e aprendizagem, no planejamento de um curso de literatura, na seleção dos conteúdos a serem trabalhados e, sobretudo, a seleção de textos, canônicos ou não, a serem explorados, a fim de que, a partir deles, seja possível pensar as propostas metodológicas mais adequadas a seus alunos.

## Referências

- ANDRIETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- ASSIS, Machado de. **Machado de Assis**. Obra completa. Organização de Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara**: notas sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BORGES, Jorge Luis. **Cinco visões pessoais**. 4. ed. Tradução de Maria Rosinda Ramos da Silva. Brasília: UnB, 2002.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- CEREJA, William Roberto. **Ensino de Literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- LIMA, Luiz Costa. **Intervenções**. São Paulo: EDUSP, 2002.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1994, tomo 1.
- SANTAELLA, Lúcia. “Do humor como proteção”. In: SANTAELLA, Lúcia. **Miniaturas**: ensaios breves. São Paulo: Hacker, 1996. p. 37-38.
- SEGRE, Cesare. **As estruturas e o tempo**. Tradução de Silvia Mazza e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 1998.

## *Autores*

### **Adna Nascimento Alves Santos**

Mestre em Língua Portuguesa pelo Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Federal de Sergipe, pós-graduada em Linguística pela Universidade Salgado de Oliveira (RJ) e graduada em Pedagogia e Letras. Atua nas redes municipal e estadual em Sergipe há mais de vinte anos como professora efetiva de Língua Portuguesa. Possui trabalhos relativos aos seguintes temas: ensino-aprendizagem da leitura de implícitos nas práticas escolares, interpretação de letras de canções, gêneros textuais e seus usos na prática escolar, a formação do leitor crítico, produção textual, didatização da escrita em livros didáticos de língua portuguesa, processos de letramento, análise de poemas da literatura portuguesa.

### **Alberto Roiphe**

Doutor e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Bacharel em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Atua como professor de Literatura no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e no Departamento de Letras Vernáculas (DLEV) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Realizou Estágio de Pós-Doutorado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

**Bruno Felipe Marques Pinheiro**

Graduando pelo Departamento de Letras Vernáculas (DLEV) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas à Iniciação Científica (PIBIC) e da Coordenação do Programa de Monitoria (PPROG), exercendo atividade de monitor das disciplinas de Fonologia da Língua Portuguesa e Sociolinguística. É integrante do Grupo de Estudos em Leitura Literária (ELL/UFS).

**Carlos Magno Gomes**

Professor Associado de Teoria Literária da UFS, atua na pós-graduação acadêmica e profissional em Letras (UFS). Colaborador da Pós-Graduação em Crítica Cultural (UNEB). Doutor em Literatura (2004), pela UnB, com pós-doutorado em Letras Vernáculas (2007), pela UFRJ, e em Estudos Literários (2013), pela UFMG. Pesquisador UFS/CNPq, vinculado ao GT da ANPOLL: A mulher na literatura. Atua na área de Literatura comparada e estudos da recepção: abordagem intertextual e antropológica da violência contra a mulher. Editor dos periódicos acadêmicos Interdisciplinar e Fórum Identidades. Coordenador do PROFLETRAS-Itabaiana desde abril de 2013. Chefe do Departamento de Letras de 01/2010 a 08/2012.

**Claudia Zilmar da Silva Conceição**

Mestre em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), possui graduação em Letras- Português/Inglês e Literatura pela Universidade do Estado da Bahia (1993), especialização em Texto e gramática pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1999) e Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Vasco da Gama (2012). Atualmente é professor - Secretaria da Educação e Cultura da Bahia. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

**Dorinaldo dos Santos Nascimento**

Mestre pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista em Estudos Linguísticos e Literários, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduado em Letras/Inglês, pela Faculdade Dom Luiz de Orleans e Bragança. Atualmente é coordenador no ensino fundamental (6º ao 9º anos), no Centro Educacional Edval Calasans, e professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, no ensino médio, no Colégio Estadual Flaviano Dantas do Nascimento, no município de Banzaê/BA.

**Emilly Silva dos Santos**

Graduanda em Letras vernáculas na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Atualmente, participa do projeto de iniciação científica (PI-BIC) “Desenvolvimento de competências/capacidades discursivo-argumentativas de estudantes do ensino fundamental e médio”, vinculada ao plano de trabalho “Estudo documental relativo às práticas argumentativas realizadas em escolas públicas” e do Grupo de Pesquisas sobre Argumentação e Retórica (GPARG), sob a orientação da Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo. Integra, ainda, o projeto de iniciação à docência (PIBID) “Leitura e Escrita - O jornal em sala de aula”.

**Isabel Cristina Michelan de Azevedo**

Doutora em Letras Clássicas e Vernáculas pela FFLCH da USP, mestre em Comunicação e Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP), graduada em Pedagogia e Letras. É professora adjunta no Departamento de Letras Vernáculas, Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e líder do Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retórica Aplicadas na Universidade Federal de Sergipe. Possui trabalhos relativos aos seguintes temas: ensino-aprendizagem da

argumentação, ensino de língua materna/estrangeira e de literatura, leitura, produção textual, análise do discurso e formação de professores. Desenvolveu projetos de pesquisa e de extensão em parceria com escolas públicas.

**José Júnior de Santana Sá**

Graduado em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe, foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES, nos anos de 2013/2014. Em 2013, desenvolveu o trabalho “Aspectos sociolinguísticos da alfabetização: a elaboração da Provinha Brasil”, vinculado ao projeto maior “Ler+Sergipe: leitura para o letramento e cidadania”, financiado pelo Programa Observatório da Educação, edital 38/2010/CAPES/INEP. Em 2014, desenvolveu o trabalho “O impacto da prova de redação do ENEM em Sergipe: DRE Estância, Itabaiana e Lagarto”, vinculado a um projeto maior “Impacto da prova de redação do ENEM no currículo escolar da rede estadual de Sergipe”.

**Josival Alves de Brito**

Mestrando em Letras pelo Programa de Mestrado em Letras - PRO-FLETRAS, *campus* São Cristóvão, da Universidade Federal de Sergipe, pós-graduado em Língua Portuguesa: Leitura e Produção de texto pela Faculdade Atlântico - Aracaju (SE), graduado em Letras/Português pela Universidade Federal de Sergipe. É professor de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino de Sergipe desde 1999. Trabalhou como professor do município de São Miguel do Aleixo (SE), onde também atuou como coordenador de ensino.

**Lucas Santos Silva**

Graduando do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe e bolsista do Programa Institucional de Bolsas à Iniciação Científica no projeto “CTI-EB Desenvolvimento de Tecnologias Sociais para Formalização e Ressignificação de Práticas Culturais em Aracaju/SE”.

**Luna Costa Araújo**

Graduanda pelo Departamento de Letras Estrangeiras (DLES), da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Integrante do Grupo de Estudos em Linguagens, Interação e Sociedade – GELINS e Bolsista do Programa Institucional de Bolsas à Iniciação Científica (PIBIC) no projeto CTI-EB Desenvolvimento de Tecnologias Sociais para Formalização e Ressignificação de Práticas Culturais em Aracaju/SE. Tem interesse nas áreas de Fonologia da Língua Portuguesa e Sociolinguística.

**Rayane Rocha Quirino**

Graduanda em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe, cursando o terceiro período do curso, com interesse nas áreas de fonologia da Língua Portuguesa e Sociolinguística. Bolsista do programa institucional de bolsas de iniciação científica no projeto “CTI-EB Desenvolvimento de Tecnologias Sociais para Formalização e Ressignificação de Práticas Culturais em Aracaju/SE” e integrante do GELINS (Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade).

**Raquel Meister Ko. Freitag**

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, é professora do Departamento de Letras Vernáculas, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional de Letras em Rede – PROFLETRAS da Universidade Federal de Sergipe. Desde 2007, é líder do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (GELINS), atuação que tem logrado orientações e/ou publicações alinhadas a estudos sociolinguísticos e, igualmente, àqueles com foco para a problemática leitura/escrita na Educação Básica.

**Sammela Rejane de Jesus Andrade**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Sergipe. Graduada em Letras também pela Universidade Federal de Sergipe. Participou de grupos de pesquisa: (PIBIC/VOL) “Os operadores argumentativos: as relações de oposição na fala”, (PIBID), atuou como Supervisora do Observatório de Educação: Ler + Sergipe e integrou a equipe do projeto de pesquisa “O impacto da prova de redação do ENEM no currículo da rede pública estadual de Sergipe”. É membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade – GELINS.

**Sílvia Souza Santos**

Mestranda no Mestrado Profissional em Letras em Rede – PROFLETRAS, no *campus* São Cristóvão, da Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Leitura e Produção Textual. Graduada em Letras pela Universidade Tiradentes. É pesquisadora na área de Linguagens e Letramentos e docente das redes estadual, municipal e privada do município de Aracaju.

**Solange dos Santos**

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pelo Centro de Educação Superior a Distância da (CESAD/UFS). Possui graduação em Letras Português – Licenciatura pela UFS, Campus Universitário Professor Alberto Carvalho. Foi monitora da disciplina Linguística no período de 2007.1/2007.2; bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFS-2008) e (PIBIC/CNPq/UFS-2009). De 2012 a 2013, foi pesquisadora do Projeto *Ler+Sergipe: leitura para o letramento e cidadania*, vinculado ao Programa Observatório da Educação (edital 38/2010/CAPES/INEP) e tutora a distância no Centro de Educação Superior a Distância (CESAD), atividade que exerce atualmente.

**Victor Rene Andrade Souza**

Graduando pelo Departamento de Letras Vernáculas (DLEV), da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Integrante do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade – GELINS e Bolsista do Programa Institucional de Bolsas à Iniciação Científica (PIBIC) no projeto CTI-EB Desenvolvimento de Tecnologias Sociais para Formalização e Ressignificação de Práticas Culturais em Aracaju/SE. Tem interesse nas Áreas de Fonologia da Língua Portuguesa e Sociolinguística.

Formato	15cm x 21cm
Tipografía	Leitura News e Script Personal use
Suporte	Digital
Número de páginas	242