

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

DISSERTAÇÃO

**O texto literário em sala de aula: o trabalho com livros paradidáticos e a
mediação de leitura**

Clarissa Francisca de Souza Plácido

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**O TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: O TRABALHO COM
LIVROS PARADIDÁTICOS E A MEDIAÇÃO DE LEITURA**

CLARISSA FRANCISCA DE SOUZA PLÁCIDO

Sob a orientação do Professor Doutor
Mario Cesar Newman de Queiroz

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Letras, Profletras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Seropédica, RJ
Julho de 2017

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P698t Plácido, Clarissa Francisca de Souza , 1981-
O texto literário em sala de aula: o trabalho com
livros paradidáticos e a mediação de leitura /
Clarissa Francisca de Souza Plácido. - Rio de
Janeiro , 2017.
81 f.: il.

Orientador: Mario Cesar Newman de Queiroz.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, ProfLetras, 2017.

1. Mediação de leitura.. 2. Leitura compartilhada.
3. Literatura. 4. Formação do leitor. I. Newman de
Queiroz, Mario Cesar, 1963-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. ProfLetras III.
Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

CLARISSA FRANCISCA DE SOUZA PLÁCIDO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Letras, área de Concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 07/07/2017

Mario Cesar Newman de Queiroz. Dr. UFRRJ
(Orientador)

Maria do Rosário da Silva Roxo. Dra. UFRRJ

Vanessa Cianconi Vianna Nogueira. Dra. UERJ

Rio de Janeiro
Julho de 2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha mãe, pois desde o início da minha vida acadêmica nela reconheço meu maior apoio. Obrigada por desde sempre acreditar em mim, por se orgulhar do meu trabalho.

Agradeço à amiga Tatiana Monteiro, pela troca de ideias, pelas opiniões e revisões de texto e, principalmente, pela parceria no dia a dia da escola onde juntas atuamos. Obrigada por crer junto comigo que é possível construir outra realidade para nossas salas de aula.

Agradeço a cada amigo que me lembrou de que vale a pena seguir, mesmo nas fases mais críticas, mesmo quando tudo parece dizer não. Obrigada Alexandre Zaluar, Bruno Stelet, Caroline Andrade, Lilian Paulo, Luciana Pantoja, Raphaela Dexheimer, Rogério Sá, Thaís Figueiredo, Vivian Moutinho, por me deixarem saber que estão sempre ao meu lado, por serem minha rede de apoio em todos os momentos.

Agradeço ao meu orientador, Mario Newman, pela compreensão e parceria. Obrigada por acreditar no caminho que escolhi.

Agradeço, enfim, aos meus alunos, de hoje e de ontem, por alimentarem minha esperança de um futuro melhor para a educação desse país, por me acolherem, por embarcarem comigo nas propostas apresentadas. Todo o tempo investido no curso de mestrado é dedicado a vocês.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

– Me ajuda a olhar!

(Eduardo Galeano)

RESUMO

PLÁCIDO, Clarissa Francisca de Souza. **O texto literário em sala de aula: o trabalho com livros paradidáticos e a mediação de leitura.** 2017. 81 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras, Profletras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

Este trabalho tem como objetivo compartilhar ideias sobre formas de mediar a leitura em sala de aula, mais especificamente durante o segundo segmento do Ensino Fundamental, na realidade vivida nas redes públicas de educação. O que se quer é compartilhar reflexões sobre a importância de se garantir o acesso à literatura aos jovens alunos que vivenciam essa realidade, além de elencar algumas estratégias e observações pertinentes à tarefa de ler. Quer-se ainda colaborar com a formação de um público leitor, à medida que se procura construir momentos mais significativos relacionados à leitura. Para isso, propõe-se a leitura compartilhada de um romance juvenil mediada pela professora de Língua Portuguesa, permeada por discussões e propostas de trabalhos baseados em tal leitura. Esta pesquisa busca caminhos possíveis para fomentar o hábito da leitura entre os estudantes do Ensino Fundamental, explorar novas estratégias para a mediação da leitura entre os professores, além de compreender melhor as dificuldades apresentadas por muitos alunos no sentido de interpretarem aquilo que leem.

Palavras-chave: Mediação de leitura. Leitura compartilhada. Literatura. Formação de público leitor.

ABSTRACT

PLÁCIDO, Clarissa Francisca de Souza. **The literary text in the classroom: working with paradidactic books and reading mediation.** 2017. 81 p. Dissertation (Professional Master in Letters, Profletras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

The objective of this paper is to share ideas about ways of mediating reading in the classroom, more specifically during middle school, where the reality of public education is lived. The aim is to share the reflections about the importance of ensuring young students who live this reality the access to literature, and also to list some strategies and relevant observations in relation to the activity of reading. Besides, what is wanted is to collaborate in forming a reader public, as meaningful moments related to the act of reading are intended to be built. For this purpose, the shared reading of a juvenile novel mediated by the Portuguese teacher is suggested, permeated by discussions and activities based on such reading. This research tries to find possible ways to instigate reading habits among middle school students, to explore new strategies for reading mediation to teachers, and also to understand better the difficulties presented by many students when they interpret what they read.

KEYWORDS: Reading mediation. Shared reading. Literature. Reader formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
PARTE 1 - O COMEÇO DE TUDO	6
1.1 Justificativa	6
1.2 Objetivos	8
1.3 Metodologia	9
PARTE 2 - A IMPORTÂNCIA DO TEXTO LITERÁRIO NAS SALAS DE AULA	11
2.1 Por que “Literatura”?	11
2.2 Por que Insistir na Importância da Mediação de Leitura?	15
PARTE 3 - FERRAMENTAS PARA A MEDIAÇÃO DE LEITURA	17
3.1 Gêneros Textuais e o Romance Infanto-juvenil	17
3.2 Literatura na Escola: o Romance Infanto-juvenil nas Salas	20
PARTE 4 – BASES UTILIZADAS PARA INTERVENÇÃO DE LEITURA	24
4.1 Isabel Solé: Estratégias de Leitura na Sala de Aula	25
4.2 Ingedore Koch e Vanda Maria Elias: os Sentidos do Texto	33
PARTE 5 – INTERVENÇÃO: A TEORIA EM PRÁTICA	46
5.1 Universo Escolar e Escolhas	46
5.2 Dificuldades em Relação ao Cronograma	50
5.3 A Mediação de Leitura em Sala	50
5.3.1 A pré-leitura	51
5.3.2 Leituras realizadas em sala feita pelo professor	55
5.3.3 Leitura individual	56
5.3.4 Aplicação de diferentes trabalhos ligados à leitura do romance	57

5.3.5 Aplicação de entrevista no final do processo sobre o trabalho de leitura realizado	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
ANEXOS	74
ANEXO 1	74
ANEXO 2	76
ANEXO 3	78
ANEXO 4	80

INTRODUÇÃO

Ler e escrever são competências básicas exigidas em uma sociedade letrada. Quando adquiridas, nos possibilitam uma maior consciência do nosso lugar no mundo, permitindo-nos ter uma visão mais crítica daquilo que nos cerca. Ler e escrever são competências que devem ser desenvolvidas, a princípio na escola, na qual o aluno deve aprender a decodificar e interpretar o código escrito, além de fazer uso dele para produzir seus próprios textos, expandindo assim sua criticidade sobre si e sobre a realidade que vive. Infelizmente, o pleno desenvolvimento dessas habilidades não é garantido aos alunos matriculados no ensino fundamental brasileiro hoje – realidade ainda mais grave se analisarmos a situação das escolas públicas que trabalham com esse segmento.

É bem verdade que os truncamentos encontrados na alfabetização e no desenvolvimento da autonomia plena como leitor não são privilégio da rede pública de ensino. Sabemos que também na rede particular pode-se verificar grande dificuldade com tarefas ligadas à produção e à interpretação textual – o que pode acompanhar o estudante até a conclusão da sua educação básica. Se aqui são enfatizados os entraves no desenvolvimento leitor das crianças e jovens pertencentes ao sistema público de ensino, isso se deve ao fato de que nesse universo, além de levarmos em consideração fatores internos à escola (como o próprio currículo), temos que também considerar graves dificultadores externos que comumente estão ligados à realidade dos estudantes da nossa “escola para todos”: os jovens mais pobres contam com menos recursos que proporcionem uma aprendizagem prazerosa e bem-sucedida. Além disso, há também uma série de dificultadores facilmente identificáveis no sistema público de ensino: turmas cheias, quadro de profissionais muitas vezes incompleto, professores com sobrecarga de trabalho etc.

Faz parte do cotidiano escolar ouvirmos questionamentos sobre a capacidade de aprender dos alunos. Se o aluno não consegue ler bem, forçosamente seu desempenho em várias disciplinas ficará comprometido. Alegações de que a rede pública está irremediavelmente falida ou afirmações que apontam para o desinteresse dos estudantes são corriqueiras em nossa sociedade, até mesmo no interior do espaço escolar. Não é raro perceber certa desmotivação entre os profissionais da educação diante das precariedades encontradas em seu ambiente de trabalho.

O chamado *fracasso escolar* já foi atribuído à falta de aptidão do aluno para os estudos e até hoje a “ideologia do dom” (como cita Perrenoud, em seu livro *Pedagogia Diferenciada*)

é relacionada às reprovações em massa, já que muitos educadores ainda defendem que o desempenho bom ou ruim depende da “facilidade” do aluno em aprender. Será que fatalmente os alunos mais pobres têm “dificuldade” para aprender? Isso explicaria alunos chegando ao sexto ano do ensino fundamental sem saber ler? Sabemos, ou deveríamos saber, que não.

Por outro lado, passou-se a considerar mais seriamente como o entorno familiar e cultural interfere também na aprendizagem. Até hoje o ensino escolar (público ou privado) dá destaque a determinados conhecimentos em detrimento de outros (validando algumas manifestações culturais e desprezando outras) e reconhece como aceitável apenas determinado uso da linguagem (valorização da norma padrão, muitas vezes não havendo espaço para reconhecer como é válida também a norma popular) – ou seja, na escola vemos o reflexo da cultura produzida por e para uma elite social, muitas vezes impossibilitando que os alunos oriundos das camadas populares do Brasil possam se reconhecer naquilo que é levado para suas salas de aula. No sistema público, a maioria dos estudantes pertence a famílias cuja renda mensal é baixa, o que dificulta muito o acesso aos bens culturais valorizados pela escola e pela sociedade de modo geral. Em outras palavras: esse jovem muitas vezes só tem contato com livros, revistas, só conta com a possibilidade de ir ao cinema ou ao teatro por meio da escola e dos profissionais que nela atuam, já que na realidade de suas famílias não há espaço para esses hábitos. Diante desses fatos, cabe perguntar: o que estamos, enfim, levando para nossas salas possibilita um diálogo interessante para nossos jovens? Tentamos um diálogo com nosso *aluno real* ou ainda nos ressentimos por não termos o *aluno ideal*?

Esses questionamentos acerca dos prováveis motivos para as dificuldades de aprendizado dos alunos é um assunto amplamente explorado no primeiro capítulo de *Pedagogia Diferenciada*:

Por muito tempo, buscou-se a explicação para o fracasso escolar no aluno ou em sua família. A partir desse registro, passou-se progressivamente de uma explicação pelas aptidões ou pelo dom a uma explicação pelo meio cultural, admitindo que os recursos que o aluno mobiliza na escola não são a expressão de um patrimônio genético, mas dizem respeito tanto a uma *herança cultural* quanto ao meio familiar durante os estudos. (PERRENOUD, 2000, p. 23)

Embora não haja conclusões definitivas a respeito de como cada fator interfere em como cada aluno aprende, é certo que há diferenças no ritmo desse aprendizado entre os alunos – o que deve ser considerado pelos professores e trabalhado na sala de aula. É certo também que o meio familiar e social tem peso no que diz respeito ao desempenho dos educandos. De toda forma, ainda falta um questionamento essencial, por parte dos educadores, a respeito do ensino nas salas de aula de Língua Portuguesa: estamos de fato

trabalhando em prol da formação de alunos-leitores, capazes efetivamente de serem autores de sua própria história? Estamos priorizando as competências como leitores e escritores de nossos estudantes ou ainda nos apegamos a velhos moldes de ensino?

É válido aqui ratificar que as deficiências do nosso sistema de educação são inumeráveis, que os problemas sociais e familiares interferem negativamente no processo de aprendizagem e que temos de levar em consideração também o ritmo de desenvolvimento e aprendizado de cada aluno (independente de sua condição familiar e social); contudo, isso não deve nos imobilizar e condenar ao conformismo. Lutar por melhores condições de trabalho e investir na qualidade de nossas aulas parecem ser os meios possíveis para conquistar uma maior valorização do magistério e, também, um retorno mais promissor do trabalho com nosso alunado.

Estimular o gosto pela leitura, explorar a capacidade interpretativa e a autoria de nossos alunos é (ou deveria ser) o principal papel protagonizado pelos professores de Língua Portuguesa. A questão urgente com a qual convivemos diariamente em nossas escolas é: como fazer isso? Qual é o melhor caminho para que nossos esforços tragam resultados significativos para nossos alunos?

Em meio a reflexões como estas, nasceu a ideia que move esta pesquisa: voltar o olhar para o potencial do trabalho com textos literários na formação de leitores nas salas de aula do Ensino Fundamental, em especial no contexto da escola pública. Voltar nossa atenção para a formação de público leitor, mostrar aos jovens que há prazer na leitura. Mais precisamente, **explorar as possibilidades de mediação da leitura de livros paradidáticos realizada em sala com alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental – e verificar como essa experiência é percebida pelos alunos.**

Boa parte deles ainda não experimentou a leitura de um romance ou de uma novela, textos mais longos que talvez possibilitem um maior envolvimento com a narrativa e seus personagens, promovendo outra relação com a leitura – contribuindo quem sabe para desmitificar a ideia de que “os jovens não gostam de ler”.

A realidade do Brasil em termos de proficiência leitora vai mal, inclusive estatisticamente. No livro *Os doze trabalhos de Hércules*, o artigo de Thaís de Oliveira e Renata Antunes nos traz dados sobre essa questão:

Duas fontes nos revelam que nossos alunos não compreendem o que lêem: o PISA (Programme for International Students Assessment), aplicado em diversos países do mundo, e o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), uma avaliação nacional. Em ambos os programas de avaliação, no que se refere à Língua Portuguesa, o foco está na proficiência dos estudantes em leitura, e os resultados são

no mínimo alarmantes. Os resultados do SAEB 1995-2005 revelam que, na região com os melhores índices em nosso país, a proficiência em leitura dos nossos alunos atinge aproximadamente metade dos conhecimentos exigidos para tal etapa (8ª série). No caso do PISA 2009, os resultados também são preocupantes: entre os 63 países que realizaram o exame, o Brasil ocupa o 53º lugar no *ranking* geral. (OLIVEIRA; ANTUNES, 2011, p. 64)

Além dos resultados alarmantes nos exames acima citados, outros dados bastante relevantes aparecem no mesmo artigo:

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) recomenda que haja uma livraria para cada 10 mil pessoas. No Brasil, com cerca de 190 milhões de habitantes, temos 2.700 livrarias, uma para cada 70.000 habitantes. De acordo com a terceira edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, publicada em março de 2012, o brasileiro lê, em média, quatro livros por ano. Dados da UNESCO mostram que lemos pouco, e menos de 20% do que lemos são destinados à leitura de livros e textos literários. (OLIVEIRA; ANTUNES, 2011, p. 66)

Em resumo, mesmo reconhecendo que os mecanismos de avaliação não traduzem a realidade de forma perfeita, os resultados dos testes de leitura realizados e aqui citados (PISA e SAEB) são preocupantes, pois nos levam a pensar que boa parte de nossos alunos não têm autonomia para compreenderem bem aquilo que lhes é pedido.

Quanto aos números revelados pela UNESCO, podemos presumir que o acesso aos livros ainda não é tão fácil no Brasil quanto seria o ideal. Se temos apenas uma livraria para cada 70.000 habitantes, a situação pode ficar ainda mais grave se considerarmos que essa “uma livraria” dificilmente estará situada na periferia das cidades, nos lugares mais pobres ou mais interioranos, fazendo com que a dificuldade desse acesso se torne mais grave para os moradores dessas áreas. Outro fator interessante: além de ler pouco, o brasileiro consome pouca *literatura*.

O que por vezes ocorre nas salas de aula, diante de tantas dificuldades, é abrir mão de explorar o texto literário. Alegando que os estudantes “não gostam de ler” ou “não conseguem entender textos mais complexos”, muitos de nós, professores, desistimos de explorar a riqueza oferecida pelo universo da literatura. Deixamos de usar seu potencial de trabalho – e por que não dizer ainda seu potencial de encantamento – em nossas salas de aula, reduzindo as aulas de Língua Portuguesa a aulas de gramática: ainda.

Diante do panorama exposto, voltamos à questão essencial: de que forma o professor de Língua Portuguesa, como educador do ensino fundamental, pode contribuir para que seu aluno desenvolva de forma satisfatória as habilidades de leitura e escrita, considerando que as duas competências estão relacionadas (ainda que obviamente não sejam uma coisa só)? Sendo

ainda mais específica: como dar conta dessa tarefa nas salas de aula da rede pública de ensino?

Como já apontado, deteremos nosso olhar sobre o segundo segmento do ensino fundamental. A princípio, nessa etapa se espera que os alunos estejam alfabetizados e tenham alguma autonomia para compreender aquilo que leem, desde que se trate de um texto condizente com sua idade e amadurecimento. Apesar do que seria o ideal, é fácil supor que muitos desses alunos chegam ao segundo segmento sem a desenvoltura esperada no momento de ler, o que torna indispensável a atuação do professor (especialmente, mas não só o de Língua Portuguesa) como mediador de leitura, ou seja, aquele que estimula e orienta o ato de ler, a fim de que seu aluno possa aprimorar sua competência nessa área.

Ao planejar e analisar experiências com trabalhos de leitura de romances – especialmente romances contemporâneos, voltados para a realidade do público juvenil, considerando temas capazes de despertar o interesse desse público – o que se quer é suscitar novos projetos e ações que possam colaborar com o crescimento dos alunos naquilo que toca em sua habilidade de interpretar de modo pleno aquilo que lê, além de auxiliar sua capacidade de se expressar por escrito com clareza. O que se busca é levar os professores de Língua Portuguesa a deslocarem seu pensamento em busca de novas e melhores formas de fazer a literatura chegar de forma prazerosa e produtiva a seus alunos. Nesse mesmo intuito, serão apresentadas algumas alternativas e reflexões no decorrer desta pesquisa.

PARTE 1 - O COMEÇO DE TUDO

1.1 Justificativa

Embora haja o conhecimento geral de que o maior nó da educação brasileira hoje consista no fato de que nossos alunos compreendem pouco aquilo que leem – realidade apontada como prioridade a ser trabalhada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) –, grande parte dos professores negligencia o trabalho de formação de leitores em nossas escolas.

A tradição de ensino da língua materna em nosso país sempre esteve fortemente ligada ao ensino das regras gramaticais, ortográficas: sempre nos preocupamos mais em ensinar o *correto* do que em propiciar a nossos estudantes experiências ricas com o uso da linguagem. No entanto, custamos a nos questionar sobre o que é de fato “correto”, em que situações e “para quem”; em outras palavras, demoramos a contextualizar de modo eficiente o estudo do nosso idioma.

Hoje nossos documentos oficiais (como o PCN) nos indicam outro caminho, um caminho que possibilita explorar mais o texto, seu significado, seu propósito, sua funcionalidade. Entretanto, temos visto que mudanças em documentos norteadores são mais fáceis de realizar do que a mudança da prática docente em si. Mesmo que nos documentos novas propostas sejam validadas, anda nos ronda a ideia de que ler em sala nos leva a “perder muito tempo”, o que atrapalharia o cronograma e seus conteúdos. Esquecemo-nos por vezes de nos perguntar a real importância de tais conteúdos.

Vemos uma movimentação em âmbito nacional em torno do trabalho com leitura nas escolas: congressos, encontros, fóruns sobre leitura, que surgem em resposta à queixa sobre a dificuldade de ler de boa parte de nossos alunos. Eventos também suscitados pela preocupação com a fragilidade da competência leitora dos brasileiros de modo geral. Infelizmente, tais momentos costumam ser pontuais, acontecimentos efêmeros que nem sempre trazem em seu bojo a capacidade de apontar realmente novos caminhos para o trabalho de leitura e escrita nas salas de aula. Dificilmente percebemos os desdobramentos do que é exposto em um congresso sobre leitura dentro do ambiente de trabalho do professor, raras vezes encontramos a transmutação dessas discussões em novas práticas escolares.

Um dos grandes dificultadores – para o qual não temos solução imediata, porém é indispensável pontuar aqui – é a falta de estrutura das escolas públicas. Sabe-se que esse não é

o único motivo, visto que em escolas particulares a falta de intimidade com os livros também se faz perceber. Entretanto, o número elevado de alunos por turma, a falta de um ambiente leitor e de material adequados na rede pública torna mais complicado o desenvolvimento de um bom trabalho com os alunos nesse âmbito.

Esbarramos ainda no que parece ser o principal obstáculo a se transpor para construirmos uma nova forma de se lidar com o texto na sala de aula: a má formação de boa parte dos professores em relação a essa tarefa. Nas faculdades, inclusive naquelas nacionalmente consideradas “boas faculdades”, raramente podemos contar com uma licenciatura realmente séria, que sensibilize o professor para um fator óbvio: ele dará aulas para pessoas, que devem ser consideradas como tais. Não somos levados a conhecer a realidade das escolas, os estágios geralmente são superficiais e ineficazes quanto à tarefa de iniciar o profissional na realidade de uma sala de aula.

Outro fator importante: muitos professores não leem, sobretudo não leem literatura (incluindo os professores de Letras). Alguns de nós iniciou sua trajetória como leitor de textos literários já na faculdade, deixando essa prática confinada nos tempos de graduação. Após a inserção no mercado de trabalho, é comum observarmos professores assoberbados com suas tarefas, já que dificilmente é possível se dedicar a apenas um emprego nessa profissão. Tempo para se dedicar a ler literatura parece ser artigo de luxo. Ou seja, não se pode esperar de professores que não são leitores o hábito de trabalhar literatura com seus alunos.

Face a tantos senões, quando a literatura ganha espaço nas salas de aula, muitas vezes o que vemos é a simples indicação de um texto ou livro, seguida de uma avaliação sobre o mesmo – o que com certeza não resolve a questão da mediação da leitura.

Essa realidade pode ser ilustrada pelos muitos casos de educadores que insistem em práticas convencionais (e quase sempre ineficazes) de leitura pouco atraentes para os alunos. Selecionar um texto e dá-lo a ler sem tecer uma apresentação sobre o tema ali tratado, sem suscitar o interesse dos alunos, dificilmente resultará em uma aula realmente proveitosa. A gravidade da situação se revela ao consultarmos duas fontes aqui já citadas: o PISA (Programme for International Students Assessment) e o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação Básica). Ambas revelam que, de forma geral, nossos alunos seguem assimilando muito pouco daquilo que leem.

Queimamos etapas quando oferecemos um texto literário sem prepararmos o terreno para sua chegada, sobretudo se estamos falando de aulas no ensino fundamental, na escola pública, onde muitos alunos não encontram um ambiente leitor em suas casas, não experienciam muitas situações de letramento em seu cotidiano. Perdemos a oportunidade de

enriquecer nossas aulas e torná-las mais prazerosas e significativas quando abrimos mão de ler com os alunos, de debater com os alunos o que foi lido, de provocar os questionamentos deles.

Em nossas turmas, na maior parte das vezes estamos lidando com crianças e jovens cuja dificuldade de interpretação é agravada pela falta de experiência como leitor, logo é importante que o professor se veja realmente como o mediador, o provocador, aquele que desperta o aluno para o universo da literatura – e para isso não basta entregar um livro e marcar uma data para uma avaliação. O propósito desta pesquisa é justamente buscar possibilidades de conduzir o trabalho com o texto literário em sala de aula de uma forma mais consistente e rica, a fim de despertar de fato no alunado a consciência de seu potencial como leitor – e de tantos caminhos que se abrem a partir daí.

Desenvolver novas e melhores formas de lidar com essa situação é imprescindível, se quisermos de fato atender as necessidades de nossos estudantes, que têm o direito ao desenvolvimento pleno das habilidades de ler e escrever – já que se tratam de ferramentas importantes para a formação de pensamento crítico, para o exercício pleno de sua cidadania e, em muitos casos, também para ascender profissionalmente.

1.2 Objetivos

OBJETIVO GERAL

O objetivo geral do trabalho é estimular a reflexão sobre “o que” estamos selecionando e “como” estamos conduzindo os momentos de leitura em sala de aula, a fim de voltar o olhar para novas escolhas, além de traçar novas possibilidades de como explorar o universo literário com nossos alunos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Fomentar o hábito da leitura entre os estudantes do Ensino Fundamental;
- Instigar a descoberta do prazer que a leitura pode proporcionar entre os alunos;
- Explorar novas estratégias para a mediação da leitura entre os professores;
- Compreender melhor as dificuldades apresentadas por muitos alunos no sentido de interpretarem aquilo que leem;
- Estimular a escolha de materiais de leitura que propiciem o envolvimento das turmas com o texto lido;
- Oportunizar o acesso à literatura desde a formação educacional básica.

1.3 Metodologia

O presente projeto terá como sujeitos os alunos do oitavo ano (turma 8B) do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Tânia Rita de Oliveira Teixeira, localizada em Angra dos Reis, em um bairro chamado Parque Belém, onde será feita por mim a mediação de leitura de um romance juvenil chamado *O portão do paraíso*, de Giselda Laporta Nicolelis.

A história em questão trata principalmente de uma adolescente que vive com os pais em um bairro periférico e, ao receber um primo mais velho como hóspede, acaba sendo seduzida por ele e engravida. O livro trata de questões ligadas à sexualidade e à gravidez na adolescência, temas muito presentes na realidade dos jovens alunos da turma escolhida – a descoberta da sexualidade e a realidade de meninas muito jovens grávidas fazem parte do cotidiano de todos eles.

O bairro em que se situa a unidade escolar é um dos mais pobres da cidade, enfrentando cotidianamente problemas com o tráfico. O comércio no bairro é restrito, de modo que os moradores não contam sequer com uma banca de jornal próxima. A única biblioteca existente é a da escola citada, que é um CIEP municipalizado e atende boa parte da comunidade, oferecendo os dois segmentos (anos iniciais e finais, também na modalidade EJA), funcionando em três turnos. Há uma escola menor no bairro, também municipal, atendendo apenas o primeiro segmento. O bairro é carente de opções culturais, especialmente para os jovens, e quando há eventos dessa natureza quase sempre estão ligados às escolas dessa comunidade.

Para desenvolver as atividades de leitura, serão usadas principalmente as estratégias discutidas no livro (aqui já lembrado) de Isabel Sole (1998). Teremos basicamente:

- 1) Pré-leitura: rodas de conversa sobre os principais assuntos desenvolvidos no livro, acompanhadas de pequenos textos ligados ao tema;
- 2) Leituras realizadas em sala feita pelo professor;
- 3) Leitura individual;
- 4) Aplicação de diferentes trabalhos ligados à leitura do romance;
- 5) Aplicação de entrevista no final do processo sobre o trabalho de leitura realizado.

A ideia é garantir que haja a mediação do professor do início ao fim do processo, sem que isso impeça o desenvolvimento da percepção do aluno em relação àquilo que está lendo. Não se quer com essa mediação “mastigar informações”, mas fomentar o interesse e compartilhar estratégias que levem os jovens leitores a perceber as pistas encontradas nos textos e, assim, chegarem a suas próprias interpretações sobre o que ali encontrarem.

A abordagem será a pesquisa qualitativa de natureza descritiva, que se baseará na análise das propostas dos autores aqui utilizados como referência, na observação e análise das produções dos alunos e na aplicação de questionários semiestruturados no fim do processo de leitura do romance escolhido.

Dessa forma, espera-se estabelecer um passo a passo do trabalho realizado e seus desdobramentos, além de se colher (por meio dos questionários citados) as impressões e verificar possíveis aprendizados vividos pelos alunos.

PARTE 2 - A IMPORTÂNCIA DO TEXTO LITERÁRIO NAS SALAS DE AULA

2.1 Por que “Literatura”?

Como já explicitado, a proposta deste projeto é ratificar a importância de se trabalhar devidamente a leitura nas salas de aula, especialmente naquelas de escola pública do Ensino Fundamental, usando para isso o texto literário, mais especificamente os romances voltados ao público infanto-juvenil. Para fundamentar a escolha pelo trabalho de leitura, é fácil encontrar pesquisas que comprovem a necessidade de se explorar novos caminhos a fim de aprimorar a capacidade de ler dos alunos no dito segmento. Entretanto, é preciso também explorar a importância de que trabalheemos com literatura nas salas de aula de Língua Portuguesa.

Ao apontar como foco as salas de aula do segundo segmento do Ensino Fundamental de uma escola pública, é importante destacar que de modo geral trabalharemos com alunos cujas famílias, em grande parte das vezes, não têm o hábito de ler. Em geral, o acesso aos livros se dá por intermédio da escola, e a apresentação ao universo da leitura também – cabe ressaltar que bibliotecas e livrarias não existem em grande número em nosso país e, mesmo quando os alunos têm acesso a esses espaços, por vezes falta quem os inicie e estimule nesse ambiente leitor.

A lida com o texto literário deve fazer parte do desenvolvimento de todos os alunos, já que na literatura se abre espaço para múltiplas interpretações (do texto em si e do mundo real por meio do universo criado no texto). A literatura permite desenvolver a percepção de facetas da língua exploradas na linguagem conotativa, é capaz de colocar o leitor em contato com suas impressões sobre o que o cerca, de levá-lo a se questionar e formar suas opiniões sobre aquilo que vivencia. Escolher como base do trabalho o texto literário permite desenvolver não só a perspicácia como leitor do indivíduo, mas também seu desenvolvimento como ser humano. Cabe ressaltar um trecho de Tvezan Todorov (1997), ao falar sobre seu amor pela literatura, e a necessidade de que ela seja lida nas escolas e universidades:

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente,

a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais plenos de sentido e mais belo. Longe de ser simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 1997, p. 23-24)

Todorov afirma que a literatura se coloca em continuidade com as experiências vividas, permitindo uma compreensão mais profunda delas. Em outras palavras, a literatura é capaz de levar o indivíduo a entrar em contato mais profundo com aquilo que lhe aconteceu; a partir do que se lê há uma identificação por parte do leitor, o que o faz reelaborar suas próprias experiências na vida real. Isso ocorre havendo ou não semelhança óbvia entre aquilo que o texto apresenta e o que o leitor de fato viveu, a identificação se dá por meio de como o indivíduo capta aquilo que lhe é dito.

Essa oportunidade de vivenciar outras histórias e perspectivas por meio da ficção ou da poesia não é vista como simples entretenimento por Todorov – ainda que se reconheça que a literatura é indiscutivelmente também fonte de prazer. O que o texto parece nos dizer é que qualquer pessoa tem direito ao acesso aos livros, que todos têm o direito de ter a oportunidade de experimentar (de verdade) a leitura de literatura, pois por meio dela se amplia tanto o conhecimento do mundo quanto o autoconhecimento. Se os agentes da educação popular entenderem que trabalhar com artes nas escolas não é só um bom caminho para se melhorar a qualidade da nossa educação, mas é também um direito de todos os estudantes brasileiros, talvez um dia possamos dizer que nossos alunos são “pessoas educadas”, pertencendo ou não às camadas mais abastadas da sociedade.

Talvez tenhamos tanta resistência em encarar o trabalho com textos literários como uma necessidade porque a ideia de que todos, inclusive as pessoas das ditas “camadas populares” do nosso país, têm direito não só ao mínimo para se viver, mas também têm direito ao lazer, a uma educação de qualidade, a exercer sua cidadania livremente, é algo ainda novo historicamente falando. Perrenoud comenta essa questão no já citado *Pedagogia diferenciada*, quando comenta a necessidade de se buscar novos caminhos para melhor atender os alunos que não demonstram a desenvoltura deles esperada:

A ideia de que todo mundo deve ser instruído para ser livre, qualquer que seja sua origem ou destino profissional, é uma ideia muito moderna, que levará dois séculos para trilhar seu caminho e que não é, ainda hoje, admitida por todos! Uma parcela de nossos contemporâneos ainda pensa, mesmo que não o diga, que à maioria dos indivíduos basta saber “só o necessário” para integrar-se ao mundo do trabalho, votar corretamente, e viver sadiamente, criar seus filhos. (PERRENOUD, 2000, p. 29)

Até hoje muitos educadores esbarram na questão “vou insistir nesse conteúdo para quê? Vou ler isso para quê?”, pois as desigualdades sociais tão agravadas nos fazem pensar que a maioria de nossos alunos, ainda que consigam se formar, estarão destinados a empregos no comércio, nas pousadas das regiões em que vivem ou algo assim. Sendo assim, por que a premência de se trabalhar literatura? Não seria melhor treiná-los com textos mais funcionais, que façam parte do cotidiano e possam ajudar na inserção no mercado de trabalho?

Devemos lembrar que explorar os textos não literários, de cunho mais objetivo, não exclui nem deve tomar o espaço da leitura do texto literário. O trabalho com literatura é essencial, o que não invalida a necessidade de se trabalhar outros gêneros textuais na sala de aula, inclusive textos informativos e técnicos. Escolher uma coisa ou outra empobrece as possibilidades e pode negar aos alunos o acesso a um universo que eles têm o direito de conhecer: o artístico. Não nos cabe tentar adivinhar o futuro de nossos alunos e privá-los da experiência literária com base nas “adivinhações”. Até porque, independentemente de seu futuro profissional, todos têm o direito de ser livres – e a fruição vivida por meio da literatura é também uma maneira de experimentar a liberdade.

Antonio Candido (2004) discute justamente a garantia ao contato com os livros em “O direito à literatura”, ensaio inserido no contexto do debate pelos direitos humanos. Para o autor, a literatura pertence ao “pacote” a que nós, seres humanos, temos direito. O texto citado inicialmente afirma que qualquer ser humano – pertencente a qualquer época, letrado ou não – sente a necessidade de fabular, de ter contato com alguma espécie de ficção.

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como a manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. (CANDIDO, 2004, p. 174)

Ora, se todos os homens de qualquer tempo precisam desse contato, por que a escola do nosso tempo não toma a mediação com o universo literário como uma tarefa indispensável?

Candido, assim como Todorov, vê a literatura como “ferramenta” de humanização. Por meio dela, temos a possibilidade de ressignificar o mundo e nossas experiências nele, podemos organizar o que pensamos/sentimos por meio das vivências propiciadas pela leitura.

Além disso, a literatura teria mais uma faceta que a incluiria no “pacote dos direitos”: ela pode nos apresentar as múltiplas formas de encarar aquilo que acontece no mundo. Ela

pode denunciar abusos, mazelas sociais, dores por muito tempo silenciadas e até naturalizadas na vida real. A ficção pode apontar para a realidade nos fazendo enxergar condições e papéis sociais que antes não percebíamos, pode nos apresentar duas faces da moeda – a ordem estabelecida e as propostas revolucionárias –, nos permitindo formar uma opinião própria sobre os acontecimentos. A literatura seria capaz de nos tirar do conforto da cegueira social e abrir nossos olhos para a realidade, suas justiças e injustiças, podendo colaborar assim para o crescimento individual e social do indivíduo. Esses são os dois argumentos explorados no ensaio e sintetizados por Candido no final dele:

Primeiro verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrições de direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível como no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO, 2004, p. 186)

Além do lado humanizador e social da literatura, vale ressaltar a riqueza que ela carrega consigo: um texto literário se desdobra em muitas possibilidades de leitura, sem deixar nunca de ser ele mesmo. Ele oferece ao leitor espaço para sua subjetividade e para suas interpretações, sem deixar de manter sua essência e sua unidade. Ele revela um mundo (inventado ou não pelo autor) para o qual há muitas portas: cada leitor escolhe a sua, amadurecendo assim sua capacidade de ler, de fazer escolhas, de interpretar. Joel Rufino dos Santos (1941), em seu livro de ensaios *Quem ama literatura não estuda literatura*, rememora uma afirmação de Umberto Eco, na qual este último compara o texto literário a um sinal de trânsito, mostrando que o sinal só tem uma e inequívoca maneira de ser interpretado. Já o texto literário...

Um texto literário (não qualquer texto) é justo ao contrário: a forma se torna esteticamente válida na medida em que pode ser vista e compreendida segundo múltiplas perspectivas, manifestando riqueza de aspectos e ressonâncias, sem deixar de ser jamais ela própria. A obra literária é, pois, ao mesmo tempo fechada (na sua forma) e aberta (na sua fruição). (ECO, 1976 apud SANTOS, 1941, p. 27)

O texto literário, enfim, explora o mundo e o ser humano no mundo: essa é sua matéria-prima. E para criar outras realidades (que muitas vezes revelam o modo das coisas estarem no mundo real) ele explora aspectos da linguagem que abrem muitas portas para o leitor, que tem certa liberdade para ir por esse ou por aquele caminho. Essa liberdade, difícil de encarar a princípio, possibilita sua experimentação de si mesmo e seu crescimento – como leitor e como ser humano. Esses devem ser motivos suficientemente bons para que os

professores, especialmente os de Letras, se convençam a levar literatura definitivamente para suas salas de aula.

2.2 Por que Insistir na Importância da Mediação de Leitura?

Todos consideramos a leitura algo imprescindível, importante para o desenvolvimento profissional e pessoal. Entretanto, é importante definir claramente de que leitura estamos falando. Para isso, cabe aqui um trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais falando dessa prática:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de **seleção, antecipação, inferência e verificação**, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar novas decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70) [grifo meu]

Sendo assim, fica claro que falamos aqui de leitura em seu sentido pleno, na busca pelos possíveis sentidos daquilo que se lê, busca essa que requer estratégias do leitor. É justamente nesse ponto que se justifica a insistência na mediação de leitura a ser realizada pelos professores.

Comumente, os jovens do ensino fundamental não dominam essas estratégias, não compreendendo plenamente aquilo que leem e não vendo assim prazer/sentido no ato de ler. É necessário o estabelecimento de pontes entre os textos e os alunos, é preciso mediação, enfim.

A seleção de informações, o levantamento de hipóteses sobre o que lê, o ato de preencher as lacunas (fazer inferências) deixadas pelo autor são ações que precisam ser explicitadas para os alunos e estimuladas entre eles. A isso e a outros passos chamaremos aqui de **mediação de leitura**.

Em *Ler e compreender*, Koch e Elias (2006) escolhem trabalhar com o foco na interação “autor-texto-leitor”, numa concepção interacional da leitura, em que os sujeitos são considerados atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogam com aquilo que leem, construindo sentidos e construindo a si mesmo por meio desse processo. As autoras lembram ainda Bakhtin (1988), ao falar de *atitude responsiva* diante da leitura, ou seja, o fato de se esperar que o leitor seja capaz de se posicionar mediante o texto lido, concordando ou discordando do que leu, questionando e formando opinião.

Koch (2002) lembra ainda que, a fim de processarmos o que lemos, apelamos para três grandes sistemas de conhecimentos: linguístico, enciclopédico e interacional (que aqui serão esmiuçados no decorrer da pesquisa). A questão em relação aos alunos é o fato de que nem sempre eles podem contar com grande desenvoltura nesses sistemas, já que seus conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais precisam ser ampliados e colocados em atividade. Se o aluno, por exemplo, não conhece mitologia grega, é importante apresentar a ele esse universo de criação literária para então ler um mito grego de forma mais significativa e ampla. É preciso “preparar o terreno” para a atividade de leitura, para usar uma expressão popular muito conhecida e que aqui ilustra bem aquilo que se deseja defender.

Chegamos ao fulcro da questão: cabe à escola, a seus agentes, a tarefa de ampliar esses conhecimentos e testá-los. Fazer isso paulatina e planejadamente é se comprometer com a mediação pedagógica tão necessária em nossas salas de aula. Cabe (principal mas não exclusivamente) ao professor de Língua Portuguesa estabelecer um caminho para desenvolver essas competências junto a seus alunos, mediando a leitura em sala de aula e possibilitando o desenvolvimento da autonomia dos estudantes nesse sentido.

No já citado artigo “Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura”, as autoras Thaís de Oliveira e Renata Antunes defendem que

Cabe ao professor a grande responsabilidade de orientar leituras. Para ter um bom desempenho nessa função, refletir sobre seus próprios hábitos e modos de ler pode ajudá-lo a definir estratégias e recursos de leitura mais adequados para o desenvolvimento de processos de formação de seus alunos. (OLIVEIRA; ANTUNES, 2001, p. 77)

Em outras palavras, cabe ao professor refletir e avaliar que textos vai levar para sua sala, como vai “oferecê-los” a seus alunos e, sobretudo, de que forma vai motivá-los a lerem aquilo que lhes será fornecido. O professor assume aí, ao menos inicialmente, o papel de motivador e de facilitador da leitura.

Novamente vemos que o posicionamento do professor – assumindo ou não o papel de mediador, que apresenta o texto e instiga os alunos, promove leituras compartilhadas – vai determinar o sucesso ou o fracasso de uma atividade de leitura, particularmente em se tratando das salas de aulas do sistema público do Ensino Fundamental. É preciso lembrar (ou até mesmo mostrar pela primeira vez) que a leitura é fonte de conhecimento, de crescimento e, também, de prazer.

PARTE 3 - FERRAMENTAS PARA A MEDIAÇÃO DE LEITURA

3.1 Gêneros Textuais e o Romance Infanto-juvenil

Nas últimas décadas, muito se tem falado dos gêneros textuais, em como é importante trabalhá-los em sala de aula. Entre as muitas definições possíveis, iniciamos esta seção com a de Marcuschi, encontrada em artigo intitulado “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. Nesse texto, o autor esclarece a diferença dos *tipos textuais* (os quais define como “uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição”) e os famigerados *gêneros textuais*.

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2002, p. 23)

Enquanto os tipos textuais se prendem a características formais, os gêneros são definidos também por sua funcionalidade. Se os tipos se resumem a uma “meia dúzia” (nas palavras do autor), os gêneros textuais são inumeráveis, já que surgem de acordo com as diferentes necessidades comunicativas nascidas na vida em sociedade.

Marcuschi pontua ainda que os gêneros textuais são modelos comunicativos, servindo para criar uma expectativa no interlocutor e prepará-lo para certa reação. Cabe aqui um exemplo clássico: ao optar por iniciar um texto com “era uma vez”, o autor escolheu indicar a seu leitor que se iniciará um conto de fadas – ou ao menos um conto que se aproxime desse universo mágico. Claro que esse autor pode satisfazer ou não a expectativa criada pelo célebre “era uma vez”, pode realmente dar início a um conto de fadas ou surpreender o leitor tomando outro rumo; de toda forma o exemplo serve ao propósito de ilustrar que é possível mapear características dos gêneros que nos facilitem a compreensão daquilo que se coloca aos nossos olhos.

O importante aqui é explicitar as vantagens de se trabalhar os gêneros textuais na sala de aula, já que essa espécie de “mapeamento” das características de cada gênero no intuito de se familiarizar com sua construção e perceber seus objetivos comunicativos é uma forma muito rica de se explorar a leitura na sala de aula, ideia também embasada por Marcuschi:

No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, pode-se tratar dos gêneros na perspectiva aqui analisada e levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero de cada um. É um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual. (MARCUSCHI, 2002, p. 30)

Evidentemente, esse trabalho com os gêneros deve ser feito de maneira planejada, de forma que o professor tenha clareza dos objetivos que busca atingir quando opta pelo trabalho com determinado gênero. Além disso, é importante que haja uma sequência de trabalho, pois, se a apresentação dos gêneros escolhidos for estabelecida de forma desordenada, é possível que os alunos tenham dificuldade de assimilar e até mesmo perceber semelhanças e diferenças entre os gêneros apresentados.

Ao encontro dessas concepções de trabalho, o artigo “Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?”, das autoras Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça e Marianne Cavalcante, nos leva a refletir sobre a diferença entre simplesmente usar um texto em sala de aula e de fato se trabalhar o gênero daquele texto.

As autoras ratificam a ideia de que a criação e a recepção do texto é uma atividade de co-construção de sentidos, por parte de quem escreve e de quem lê, já que tanto quem produz quanto quem lê estão de alguma forma envolvidos no objetivo de ser entendido e de entender, validando a perspectiva de leitura adotada neste trabalho.

Deixamos então para trás o ensino de Língua Portuguesa por meio de “frases soltas” ou descontextualizadas para reconhecermos a importância de se trabalhar em sala com textos – e com seus gêneros. Entretanto, efetivamente não se pode confundir o trabalho com o texto e as questões que envolvem o trabalho também com o gênero desse texto:

Ao trazerem textos variados para a sala de aula, ultrapassando, portanto, o trabalho com frases soltas, muitos professores acreditam ter achado a solução para os desafios do letramento. Entretanto, apenas a presença da diversidade textual na sala de aula não é suficiente; é preciso trabalhar, de fato, com essa diversidade. Abordar efetivamente os gêneros textuais naquilo que têm de específico supõe conhecer o que os distingue uns dos outros, isto é, suas características. (SANTOS, MENDONÇA, CAVALCANTE, 2007, p. 30)

Está claro que esse é um cuidado indispensável que se deve ter quando fazemos a escolha de trabalhar com os gêneros. Por outro lado, não se pode dispensar a lida direta com o texto em si. Muito embora esteja confirmado que explorar as características e nuances dos gêneros escolhidos é importante, saber essas características de modo apartado da leitura do texto em si não é uma saída produtiva.

Em outras palavras, não seria adequado ensinar aos alunos as características da poesia ou da história em quadrinhos, por exemplo, sem que, junto a esse movimento, houvesse a ampla leitura de textos pertencentes a esses gêneros:

O equívoco aqui é esquecer algo essencial: ler o próprio texto, interagir com ele! Ao tratar apenas das características socioculturais relativas à produção e circulação dos textos, não se oportuniza aos alunos que conheçam o que dizem os textos trabalhados; sabe-se apenas como funciona o gênero, mas não se conhece o próprio texto. (SANTOS, MENDONÇA, CAVALCANTE, 2007, p. 46)

Essa questão parece bem pertinente, já que o propósito de se trabalhar com os gêneros não é o simples conhecimento dos mesmos, mas sim o desenvolvimento da percepção leitora dos alunos, a capacidade de interpretar de forma satisfatória o que se lê, reafirmando ainda uma vez o acesso – entre outras coisas – à literatura.

O romance infanto-juvenil na sala de aula

Como já foi afirmado, sabe-se que boa parte dos alunos do segundo segmento Ensino Fundamental ainda não desenvolveram o hábito de ler, isso porque muitos não atingiram uma desenvoltura leitora que os permita ler plenamente, com autonomia. Justo por isso essa pesquisa se dedica à importância da mediação de leitura a ser exercida pelos professores.

Para o desenvolvimento da competência leitora, sabemos que lidar com os diversos gêneros textuais é um caminho promissor. Se colocarmos o foco dessa escolha entre os gêneros sobre os textos literários, surgirão poesias, contos, crônicas, fábulas, textos que costumam ser usados, abrindo um leque vasto de possibilidades de trabalho. Entretanto, nas escolas públicas, dificilmente se chega a trabalhar uma novela ou um romance juvenil – em parte pela falta de material apropriado (é necessário criar um esquema de trabalho, já que nem sempre é possível pedir que a família compre para o estudante o livro a ser usado), em parte pela descrença no potencial desse movimento (a impressão de que os jovens não gostam de ler ou não teriam competência para acompanhar um texto mais extenso muitas vezes desmotiva a iniciativa para esse tipo de leitura em sala).

Então por que se lançar a proposta de que os professores do segundo segmento do Ensino Fundamental – mais especificamente os professores de Língua Portuguesa – leiam justamente romances juvenis com seus alunos?

A professora Marisa Lajolo vem discutindo questões ligadas à formação do leitor na escola e, em entrevista sua ao *Jornal da Unicamp*, a autora afirma que "É por isso que se lê romance: para viver por empréstimo, e nesta vida emprestada aprender a viver" (LAJOLO, 2004, p. 08) . Em outras palavras, por sua composição, o romance nos dá a chance de tecer maior envolvimento com a trama e seus personagens, criando um laço com a narrativa que talvez histórias mais curtas não alcancem.

Ler um romance é lidar com vários personagens, com seus dramas e conquistas, é esperar pelo desfecho, é torcer por um final feliz, é questionar o próximo passo daquela personagem, é treinar sua percepção dos fatos narrados e da relação entre eles. Ler um romance é, enfim, uma experiência literária rica pela qual muitos dos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, especialmente os da rede pública de ensino, ainda não passaram.

Se questionar o quanto os jovens sabem sobre o principal tema a ser discutido naquela narrativa, buscar meios de fomentar o interesse por tal tema, por meio de uma atividade, criar interesse sobre o objeto de leitura é o passo inicial. Em seguida, criar um cronograma de trabalho, no qual estejam previstas atividades que orientem os alunos a dialogarem com o texto e treinarem suas percepções sobre o que ali se encontra. A leitura e a escrita são procedimentos e assim devem ser tratados em sala de aula.

Sendo assim, aqui serão explorados os meios de se exercitar com o aluno etapas/estratégias que o levem a ler de forma mais plena textos mais longos, como o gênero aqui escolhido: o romance juvenil.

3.2 Literatura na Escola: o Romance Infanto-juvenil nas Salas

Vimos discutindo a importância da formação de leitores durante o ensino básico e o direito de cada aluno de lidar com literatura em sua trajetória escolar. Muitos movimentos nesse sentido surgiram nas últimas décadas, mas ainda estamos tateando em busca de um caminho que nos possibilite contar de fato com a leitura de literatura no cotidiano escolar.

A escolha que orientou esse trabalho, como se sabe, foi a de ler coletivamente um curto romance (*O portão do paraíso*, de Giselda Laporta Nicolelis) destinado ao público adolescente. Vale aqui novamente explicitar os motivos que orientaram essa escolha. Em um artigo intitulado “A escola e a leitura de literatura” – *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas* –, Regina Zilberman afirma:

[...] se o ato de ler se configura como uma relação privilegiada com o real, já que engloba tanto um convívio com a linguagem, quanto o exercício hermenêutico de interpretação de significados ocultos que o texto suscita, a obra de ficção avulta como um modelo por excelência da leitura. Sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada; ao contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e inacabamentos das situações e das figuras propostas, reclama a intervenção do leitor, o qual preenche essas lacunas [...]. Desse modo, à tarefa de deciframento, implanta-se outra: a de preenchimento, executada particularmente por cada leitor, imiscuindo suas vivências e imaginação. (ZILBERMAN, 2009, p. 33)

Partindo do pressuposto que a ficção seria nosso “modelo por excelência de leitura”, a escolha de se trabalhar em sala com um romance parece aceitável. Sobretudo, porque se o que se deseja é levantar possibilidades de trabalho que despertem o real interesse do aluno por aquilo que lê, que possibilitem um envolvimento com o universo criado no texto, o romance nos oferece maiores possibilidade, até mesmo por sua duração – um enredo mais complexo do

que aqueles criados em pequenos contos, narrações mais comumente usadas na sala de aula do ensino básico.

Com mais tempo para entrar em contato com a história das personagens, a relação criada entre leitor e trama tende a ser aprofundada. Há maiores chances de o jovem leitor entrar em contato com suas vivências e imaginação, a fim de compreender as trajetórias das personagens, levantando possibilidades para motivação de suas ações, tentando compreender aquilo que elas demonstram sentir, entrando enfim em contato com o universo criado pelo autor, usando para isso sua capacidade de criar hipóteses sobre o que leu.

Ao motivar a turma e fomentar seu interesse pela história de Taís (personagem central do romance escolhido), há também a motivação e o fomento à ação de ler e se relacionar com o texto lido. Vida e texto se misturam à medida que o professor se propõe a enredar a turma naquela leitura, a despertar a curiosidade sobre a história que mora ali, entre as duas capas do livro. É possível então levar o estudante a criar suas possibilidades, a questionar por que em determinado trecho a personagem agiu de tal forma e não de outra, acessando seus conhecimentos, impressões e experiências para fazê-lo. Abre-se um caminho também para se criar simbolismos a partir do que se leu, espaço para se discutir questões de vida, deixando para trás a alternativa de se fazer uma leitura rasa e descontextualizada.

Por isso, vale ressaltar que todo o trabalho com o gênero *romance*, nesse caso, foi pensando em um plano mais pessoal, na tentativa de se levar cada aluno a criar suas hipóteses, a dar vazão a suas opiniões, criando assim uma nova e mais prazerosa forma de se relacionar com aquilo que está lendo – cabe ressaltar também que não se trata de um “vale-tudo”, o movimento descrito deve obviamente respeitar as possibilidades oferecidas pelo texto em questão.

Tomando ainda o artigo anteriormente citado (“A escola e a leitura da literatura”), a autora defende que “o recurso à literatura pode desencadear com eficiência um novo pacto entre os estudantes e o texto, assim como entre o aluno e o professor” (ZILBERMAN, 2009, p. 36). A escolha de se trabalhar com um livro paradidático – em uma realidade de sala de aula de escola pública em que dificilmente essa alternativa é possível – tem a ver com o movimento de se criar espaço para esses novos pactos de que nos fala a autora.

Isso porque no trabalho com o livro didático a dinâmica já está posta: há textos “perdidos” em meio a muitos conteúdos gramaticais, textos sempre acompanhados de uma sessão (quase sempre longa) de perguntas, perguntas essas que muitas vezes esperam respostas mais ou menos uniformes vindas dos alunos. Em outras palavras: a experiência pessoal com o texto ou não tem lugar ou encontra pouco espaço nessas atividades. O livro

didático já é visto como “dono da razão”, a relação cotidiana com ele há de ser muito bem conduzida pelo professor a fim de que essa imagem não se forme na visão dos estudantes.

Já a proposta da leitura compartilhada de um romance – desde que este não venha acompanhado de uma ficha de leitura e uma data para avaliação, o que apenas ratificaria um modelo de trabalho de leitura que aqui se quer abandonar –, um livro novo, sem questões previamente impostas, pode ser uma nova porta para se estreitar a relação com a leitura. Ao lê-lo, o aluno pode supor interpretações, para em seguida confirmá-las ou não junto a seu professor e seus colegas. A *hierarquia* muda: livro e aluno podem estar no mesmo patamar, se o professor se colocar como mediador nesse processo de leitura. Se assim o fizer, esse professor pode estabelecer uma nova relação também entre ele e seus alunos, pois ao não esperar “respostas prontas”, ao instigá-los a se aproximar daquilo que leem, esse profissional estará ele mesmo se aproximando do público com o qual trabalha.

Para se formar um leitor, não basta ensinar a decodificar o código escrito. A condição de leitor pressupõe movimento, leitor é aquele que lê, não apenas o que “sabe” ler. O movimento de ler precisa ser estimulado, é um gosto a ser ensinado, despertado, ou não formamos leitores de fato. A literatura ganha ares de *estrela* nesse ponto à medida que oferece a possibilidade de múltiplos olhares – para dentro do texto e para fora dele, já que em seu bojo traz a possibilidade de se ler também o mundo exterior.

Obviamente, a escolha de mediar a leitura de um pequeno romance junto a uma turma de Ensino Fundamental não opera milagres, entretanto pode fazer diferença para boa parte dos estudantes que compõem essa turma. Em seu artigo “Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola” – *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas* –, Graça Paulino e Rildo Cosson (2009) abordam justamente essa questão. Os autores nos lembram da pluralidade da palavra *letramento*, já que podemos falar de letramento digital, financeiro, midiático etc. Ao tocar no letramento literário, propriamente, esclarecem o entendimento desse termo como um conjunto de práticas sociais que fazem parte do momento em que lidamos com o texto escrito, mais especificamente com o texto escrito literariamente: “propomos definir letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 42). Os autores deixam claro ainda que o letramento não é uma tarefa pontual, algo estanque que será cumprido e finalizado; letramento é uma constante transformação do indivíduo e suas habilidades, uma ação contínua.

Os autores tocam ainda em um ponto pertinente a esta seção deste trabalho, a recorrente lida com textos curtos na sala de aula:

No curto tempo da aula, só há espaço para a leitura de textos curtos e simples, os quais tendem a ser explorados com perguntas previamente preparadas que não contemplam a especificidade de leitura individual de cada aluno. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 48)

É explicitada ainda (e novamente) o caráter superficial do trabalho com leitura, quando optamos por textos mais “fáceis”; quando fazemos perguntas repetitivas e superficiais, que atentam mais para a estrutura do que para a essência do texto; quando, enfim, não mediamos essa leitura e apenas pedimos para nossos *leitores em formação* lerem um determinado texto para realizarem algum trabalho (“valendo nota” geralmente) em um dia marcado.

A opção pela leitura do romance quebra o paradigma do uso de textos curtos em sala, possibilita novos trabalhos e discussões, desde que o professor abandone a crença de que para isso se realizar “perderá muito tempo”. Nesse caso, *perder* se transmuta em *ganhar*, pois o evento de letramento literário – a leitura compartilhada do romance – será inédito para muito jovens e consigo traz o desafio de contaminá-los com o “gosto de se ler”, quem sabe então dando corda no processo que anda a passos lentos no ambiente escolar, que é o de se apropriar da literatura.

O jovem que se depare com uma atividade de leitura processual, como essa pretende ser, pode gostar ou não da experiência, todavia terá a real possibilidade de dialogar com ela. Nesse diálogo, se espera que no leitor em formação desperte a capacidade de escolher o que se quer ler, dando assim um passo importante na sua formação.

PARTE 4 – BASES UTILIZADAS PARA INTERVENÇÃO DE LEITURA

Antes de nos debruçarmos sobre as autoras que serviram de suporte para o passo a passo do projeto de leitura apresentado na Intervenção realizada durante a presente pesquisa, é necessário uma vez mais explicitar qual o entendimento que assumimos do que seja *comunicação* e do que seja *ler*.

Adotamos uma concepção sociocognitivo-interacional de língua que tem sua atenção voltada aos sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. Os sentidos dos textos não estão encerrados neles mesmos, hão de ser construídos em um encontro entre o que o autor sinalizou e os conhecimentos do leitor, que enquanto lê deve assumir uma “atitude responsiva ativa”, ou seja, deve interagir com aquilo que lê: criticar, concordar ou discordar, adaptar etc., já que segundo Bakhtin “toda compreensão é prenhe de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, as produz”. Em outras palavras, o dialogismo é algo inerente à linguagem e à comunicação, pois esta só se dá na interação dos envolvidos.

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. (BAKHTIN, 1988, p.113)

Considerando que a leitura pressupõe compreensão plena do material que nos dispusermos a ler, ela terá ou não sucesso de acordo com os conhecimentos e habilidades desenvolvidas pelo leitor para lidar com esse material, desde que se trate de um texto bem escrito e coerente, é claro. O sentido nasce do encontro entre o que o autor registrou e os conhecimentos de que o leitor já dispõe e dos quais fará uso para interpretar e, então, assimilar o que leu.

Nosso trabalho então seria elencar algumas estratégias e observações pertinentes à tarefa de ler, tornando possível aos professores uma colaboração maior para o crescimento dos alunos como leitores, explicitando para estes aspectos sobre textos e até mesmo sobre nossos próprios processos de compreensão do que lemos.

4.1 Isabel Solé: Estratégias de Leitura na Sala de Aula

Tendo então esclarecido a visão do que é ler admitida aqui, começaremos a analisar as estratégias compartilhadas por Isabel Solé (1998), em seu livro *Estratégias de Leitura*, material de grande contribuição para a presente pesquisa. Nesta seção, esmiuçaremos algumas proposições da autora no livro citado, a fim de compor a base da intervenção de leitura realizada no decorrer desse trabalho com uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Angra dos Reis, conforme já citado na apresentação.

Para Solé, ler é compreender, e todo o ensino de leitura deve buscar meios de construir essa compreensão. É inquestionável que para isso devemos considerar quem é o nosso leitor e, como professores, selecionar textos e planejar trabalhos significativos que nos levem ao almejado entendimento da palavra escrita. O que nosso aluno espera, *o que* despertaria e *de que forma* despertaria o interesse desse aluno, o que ele já traz de suas vivências, são aspectos importantes para levar, paulatinamente, o aluno a dialogar com os textos trabalhados e assumir o controle da própria leitura, chegando à compreensão desejada.

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

Muito falamos sobre a proficiência leitora de nossos alunos, na maior parte das vezes nos queixando de ela estar aquém do que se espera de um aluno matriculado na segunda etapa do Ensino Fundamental, por exemplo. No entanto, comumente estamos sempre medindo e avaliando o resultado da leitura de nossos alunos por meio de trabalhos, mas quando estamos de fato trabalhando em cima da tentativa de ensiná-los a ler melhor, despertando-os para as “pistas” que os textos nos dão, indicando a eles o nosso “caminho das pedras”?

Sem nem mesmo nos darmos conta, nós, professores, ficamos por vezes presos na dobradinha leitura compartilhada mais perguntas sobre o texto. Quanto tempo reservamos para analisar essa leitura de forma compartilhada, apontando para o aluno esse e aquele ponto de interesse que podem nos levar a levantar hipóteses plausíveis sobre o que lemos? Sobre isso, Isabel Solé nos aponta:

Enfim, os fatos que sucedem em uma história – e os elementos que a compõem: cenário, personagens, problema, ação, resolução – nos permitem prever o que vai acontecer, é um processo que deve ser ensinado e aprendido. Quando uma professora formula aos alunos suas próprias previsões, é importante explicá-lhes em que se baseia para formulá-las, também seria conveniente que algumas das suas

previsões não se realizassem e que verificasse com as crianças por que isso aconteceu. [...]

Desse modo se estabelece um processo em que os alunos podem participar, apontando suas próprias previsões com relação ao desenvolvimento, pensando em como a história pode acabar... Essa atividade só pode ser realizada se se acompanhar com atenção o que o outro está lendo, se se for um “escutador ativo” como condição para depois ser um leitor ativo. (SOLÉ, 1998, p. 28)

A autora aponta o óbvio que não paramos para olhar: ao nos depararmos com uma turma do segundo segmento do Ensino Fundamental, com alunos hipoteticamente já alfabetizados, será que pensamos em apontar a eles os recursos que usamos para chegarmos a uma interpretação coerente daquilo que lemos? Será que nos preocupamos em compartilhar estratégias, apontando nossas observações sobre o material lido? Será que deixamos claro que para ser um bom leitor muitas vezes é preciso levantar hipóteses a partir do que já lemos, verificar durante a leitura se essas previsões são verdadeiras para então construir nossa interpretação, nossa *leitura*?

Outro ponto interessante levantado é o fato de primeiro o aluno precisar ser um “escutador ativo” para amadurecer e se tornar um “leitor ativo”. O objetivo deve ser todo o tempo levar o aluno ao nível seguinte como leitor, auxiliando a promoção de sua autonomia na leitura, isto está claro. No entanto, é interessante notar que a autora logo no início de seu livro apela para a importância dos eventos de leitura compartilhada como um meio de alcançar tal objetivo. Logo veremos que ao falar de “leitura compartilhada” aqui não nos referimos ao simples ato de ler em voz alta, mas de garantir desdobramentos produtivos desses momentos. É imprescindível, nessa partilha, reservar momentos para “cutucar” o texto junto aos alunos, lançar pistas, “des-cobrir” o texto junto com a turma.

Entre a leitura compartilhada, muitas vezes feita oralmente para a turma, e as perguntas de interpretação, que avaliam a compreensão do aluno sobre aquilo que leu, é preciso haver a intervenção do professor, a mediação, ou estaremos reproduzindo um formato de trabalho de leitura que não vem nos garantindo resultados promissores, como observa a autora:

Quando formula perguntas sobre o texto lido, o professor obtém um balanço do produto, uma avaliação do que foi compreendido. Entretanto, não se intervém no processo que conduz a esse resultado, não se incide na evolução da leitura para proporcionar guias e diretrizes que permitam compreendê-la; em suma – e mesmo que isso pareça exagerado – não se ensina a compreender. (SOLÉ, 1998, p. 35)

Além das primeiras observações feitas pela autora e já compartilhadas aqui, outro questionamento salta aos olhos durante a leitura de seu livro: como professores, diretamente ligados ao desenvolvimento como leitor dos alunos, estamos sempre seguros do nosso objetivo ao propor determinado tipo de leitura? Temos claro o objetivo que nos impeliu a

escolher um gênero textual em lugar de outro, que nos fez propor um tipo de trabalho e não outro? Vamos mais longe: se temos esse objetivo bem claro, deixamo-lo claro também para nossos alunos?

O fato de saber por que fazemos alguma coisa – por exemplo, por que está lendo esse livro? –, saber o que se pretende que façamos ou o que pretendemos com uma atuação é o que nos permite atribuir-lhe sentido e é uma condição necessária para abordar essa atuação com maior segurança, com garantias de êxito. No âmbito da leitura, esse aspecto adquire um interesse inusitado, pois podemos ler com muitos objetivos diferentes, e é bom saber disso. Por essa razão, no âmbito do ensino, é bom que meninos e meninas aprendam a ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos. (SOLÉ, 1998, p. 42)

Ao pensar na intervenção planejada, na área de leitura, para compor este trabalho, o objetivo maior foi o de estreitar a relação dos alunos com a leitura de literatura, conduzindo o processo da forma mais agradável e prazerosa possível, a fim de que a proposta de ler um romance de forma compartilhada representasse uma experiência interessante e envolvente – vale ressaltar que a maioria dos alunos da turma ainda não havia experienciado a leitura de um romance. Havia também o objetivo de oportunizar a discussão sobre alguns temas de interesse para os adolescentes que estavam presentes na história (perda da virgindade, gravidez na adolescência, machismo etc.), temas esses muitas vezes considerados tabus até hoje. Ambos os objetivos foram compartilhados com os alunos, assim como os objetivos de cada proposta dos trabalhos subsequentes ligados ao livro foram comentados antes de sua realização.

Além de perceber a importância de explicitar a proposta de trabalho e seus objetivos, caberia ainda ao professor pensar na condução da leitura, respeitando o momento e as habilidades de seus alunos, de forma a passar segurança, esclarecendo dúvidas, comentando trechos da história, envolvendo seus jovens leitores para que estes percebam sua própria capacidade de dar conta da tarefa que lhes está sendo apresentada. Só é capaz de ler e compreender quem acredita poder fazê-lo, ainda que por algum tempo necessite, para isso, de algum apoio externo; Solé também faz referência a isso em seus apontamentos sobre leitura:

Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que se sinta capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros que funcionam como suporte e recurso. De outro modo, o que poderia ser um desafio interessante – elaborar uma interpretação adequada – pode se transformar em um sério ônus e provocar o desânimo, o abandono, a desmotivação. (SOLÉ, 1998, p. 42)

Nesse ponto, voltamos novamente o olhar para a importância do papel a ser assumido pelo professor nos momentos de leitura. A mediação entre a palavra escrita e o aluno deve ser vista como uma das funções mais importantes a ser desempenhada pelos professores, sobretudo no caso daqueles que trabalham no Ensino Fundamental. Os estudantes que ainda guardarem dificuldades de compreender aquilo que leem devem encontrar o “suporte” e o

“recurso” de que nos fala a autora em seus professores, sobretudo se levarmos em consideração a realidade social de boa parte dos alunos do sistema público de ensino – crianças e jovens que em boa parte dos casos só contam com ambiente de leitura em suas escolas.

Solé nos fala ainda da relevância dos eventos de leitura compartilhada junto à família, nos quais, além do ato de ler um texto, o momento posterior a essa leitura ganha espaço, pois trocar impressões, conversar sobre o texto dá a ele novo sabor e significado, como podemos perceber no fragmento abaixo:

Em suma, quando na escola a criança se depara com a linguagem escrita, em muitos casos se encontra diante de algo conhecido, sobre o que já aprendeu várias coisas. Parece-me que o fundamental é que o escrito transmite uma mensagem, uma informação, e que a leitura capacita para ter acesso a essa linguagem. Na aquisição desse conhecimento, as experiências de leitura da criança no seio da família desempenham função importantíssima. Para além da existência de um ambiente em que se promova o uso de livros e da disposição dos pais a adquiri-los e a ler, o fato de lerem para seus filhos relatos e histórias e a conversa posterior em torno dos mesmos parecem ter uma influência decisiva no desenvolvimento posterior destes com a leitura. (SOLÉ, 1998, p. 55)

A necessidade da leitura feita por outros reside em que contribui para familiarizar a criança com a estrutura do texto escrito, com a linguagem ali utilizada, pois seu nível de formalidade e descontextualização difere da linguagem oral. Nesse ponto vale ratificar duas observações pertinentes para nós: (1) muitos alunos já adolescentes chegam hoje ao segundo segmento do Ensino Fundamental ainda acompanhados de graves dificuldades de leitura, continuando a necessitar de um suporte externo para de fato compreender o texto que chega a suas mãos; (2) muitos alunos contam com poucos eventos de leitura fora da escola, alguns simplesmente não contam com esses momentos em outros espaços, de forma que a premência que ações assim se multipliquem no espaço escolar é inegável.

Solé insiste na relevância da motivação quando se pretende ler algo e mais uma vez esclarece que essa motivação está conectada aos eventos de leitura em que as crianças e jovens veem adultos os quais admira lendo, tendo prazer na leitura, demonstrando algum entusiasmo ao ler:

Por outro lado, a motivação está intimamente ligada às relações afetivas que os alunos possam ir estabelecendo com a língua escrita. Esta deveria ser mimada na escola, e mimados os conhecimentos e progressos das crianças em torno dela. Ainda que muitas vezes se preste atenção à presença e funcionalidade do aspecto escrito na sala de aula, gostaria de insistir de novo em que esta vinculação positiva se estabelece principalmente quando o aluno vê que seus professores, e em geral as pessoas importantes para ele, valorizam, usam e desfrutam da leitura e da escrita e, naturalmente, quando ele mesmo pode desfrutar de seu aprendizado e domínio. (SOLÉ, 1998, p. 92)

Em *Estratégias de leitura*, como diz o próprio nome, a autora estabelece estratégias que auxiliam na condução do desenvolvimento da competência leitora de nossos alunos e vem indicando etapas para que o professor melhor utilize essas estratégias; todavia cabe alertar que ao tratarmos do terreno da leitura devemos saber que nada é exato e objetivo, estamos lidando com subjetividades, muitas vezes com a capacidade de abstração (especialmente se se tratar da leitura de literatura, como é o nosso caso). Dessa maneira, é realmente preciso descobrirmos novas formas de *ensinar a ler*, para além da decodificação; é preciso dividir com os alunos da melhor forma que encontramos nossos próprios procedimentos de leitura.

A leitura e a escrita são procedimentos; seu domínio pressupõe poder ler e escrever de forma convencional. Para ensinar os procedimentos, é preciso “mostrá-los” como condição prévia a sua prática independente. Assim como os professores e professoras mostram como misturar as tintas para obter uma cor determinada, ou como se deve proceder para registrar as observações sobre o crescimento de uma planta, deveriam poder mostrar o que eles fazem quando leem e escrevem. Alguns autores chamam isso de “demonstração de modelos”. Em essência, consiste em oferecer à criança as técnicas e os “segredos” utilizados pelo professor quando lê e escreve, de modo que ela possa se apropriar progressivamente dos mesmos. (SOLÉ, 1998, p. 63-64)

Essa “demonstração de modelos” de que nos fala a autora aqui analisada não é algo fácil de definir, menos ainda de colocar em prática. Isso porque nossa tradição de trabalho com leitura nos aponta a prática de algumas vezes ler para a turma e em outras indicar que os alunos leiam sozinhos para em seguida planejarmos os tais trabalhos verificadores da compreensão do texto pelo aluno; mas poucos de nós atentamos para a obviedade de que fazer isso não é necessariamente *ensinar a ler*. A maioria dos professores, inclusive os de línguas, não está acostumada a dividir com suas turmas as estratégias que usa para construir sua compreensão daquilo que lê, apontando as “pistas” que encontrou no texto, dividindo seus questionamentos e “desconfianças” diante desse ou daquele acontecimento de uma história, por exemplo. Falar abertamente da necessidade de se demonstrar modelos na hora de ler com os alunos é algo que ainda representa uma novidade para muitos profissionais da educação.

Deve-se todo o tempo deixar claro para o leitor ainda inexperiente – além de ter isso claro para si – que ler significa desvendar coisas, aprender coisas, é buscar e encontrar significado. Deve-se ainda demonstrar formas que nos levam a esse encontro, para que dos modelos demonstrados os jovens leitores estabeleçam sua própria forma de construir sentidos a partir do que leem.

Solé nos fala ainda de algumas ideias associadas à concepção construtivista para esmiuçar o caso da leitura e as estratégias que a possibilitam. Dentro da concepção mencionada, a situação educativa é considerada como um *processo de construção conjunta*,

durante o qual professores e alunos compartilham progressivamente conhecimentos amplos e complexos para pouco a pouco dominarem melhor procedimentos que os permitam incidir sobre a realidade, como é o caso do aprendizado da leitura.

Cabe enfatizar então que se é um “processo de construção” não devemos esperar que tudo se resolva de uma só vez; se tal construção é “conjunta”, ainda que esteja claro que o protagonista deve ser o aluno, não devemos negligenciar a participação fundamental do professor nesse processo.

Sendo assim, seria indicado, por exemplo, trabalhar primeiramente com a leitura do professor, seguida de um momento em que se pudesse dividir com os alunos as estratégias por ele utilizadas durante o desvendamento do texto. Em uma segunda etapa, o professor buscaria a participação da turma, utilizando perguntas nas quais as hipóteses sobre o material lido fossem mais fechadas, para só depois passar a questionamentos mais abertos, dando aos estudantes paulatinamente mais liberdade. Esse seria um caminho possível para então chegarmos a uma leitura silenciosa feita pelos alunos, leitura essa que pressupõe compreensão satisfatória daquilo que se leu.

Essas orientações foram largamente utilizadas durante a intervenção feita em sala de aula, que será relatada no capítulo seguinte. Ler para e ler com os alunos, planejar trabalhos com perguntas mais diretas/fechadas para em seguida adotar propostas mais abertas de produção de sentido, reservar momentos para leitura silenciosa foram formas de se tentar extrair a melhor compreensão possível do romance *O portão do paraíso*, já mencionado aqui como material escolhido para se trabalhar em sala de aula.

Solé nos acena ainda com a possibilidade de incentivar a interação entre os alunos em alguns momentos de leitura como forma de desenvolvimento das competências de cada um:

No caso do ensino da leitura, geralmente o professor formula as perguntas a um grande grupo; ou os exercícios de extensão de leitura são realizados individualmente. Por que não criar situações em que os alunos tenham de construir perguntas interessantes para o texto e formulá-las para os outros? Por que não se aproveita a interação entre iguais nas tarefas de resumo, inferências, e inclusive na leitura silenciosa –para resolver dúvidas, esclarecer etc? (SOLÉ, 1998, p. 82)

A proposta parece bastante interessante, pois quanto mais o aluno se sente participando, agindo, colaborando, mais envolvido tende a ficar com a leitura proposta. A possibilidade de incentivar os alunos a elaborarem questões uns para os outros é muito promissora e pode, inclusive, ser realizada oralmente. Ao pedir que a turma fique atenta à leitura, pois, em seguida, terão a chance de criar perguntas para os colegas foi explorada durante a intervenção feita no decorrer dessa pesquisa, trazendo momentos de real interação e debate após a leitura de alguns capítulos do romance trabalhado.

Essas e outras formas de se buscar o envolvimento do aluno com os eventos de leitura, meios de se aumentar a motivação deles, devem ser a todo tempo fomentados, pois sem motivação dar sentido ao texto se torna difícil e tedioso. Mais de uma vez foi dito aqui que a leitura precisa e merece ser vista como fonte de prazer e descoberta, pois assim a vontade de ler se faz notar.

Trilhando esse caminho, Solé nos indica outro passo bem simples, no entanto muito eficaz:

Dar alguma explicação geral sobre o que será lido. Não se trata tanto de explicar o conteúdo, mas de indicar sua temática aos alunos, para que possam relacioná-la a aspectos de sua experiência prévia. Por exemplo, caso se leia um texto relacionado aos eclipses solares, o professor pode aproveitar o fato de boa parte dos alunos terem assistido pela televisão ao eclipse ocorrido no México em 1991. (SOLÉ, 1998, p. 105)

Todos nós gostamos de nos sentir “por dentro do assunto”, inteirados, capazes de entender o que for dito sobre determinado tema. Quando se trata de ler não é diferente. Nesse mesmo capítulo, já foi mencionado que para entender um texto a pessoa precisa se sentir capaz de fazê-lo. Portanto, reservar um tempo para contextualizar a turma sobre a temática do que se vai ler parece bastante razoável, pois auxilia a “preparar o terreno” para o que vem depois, suscita a curiosidade, além de dar a sensação ao aluno de que ele já conhece algo sobre o texto, garantindo alguma segurança para se iniciar a leitura.

Pode fazer parte desse movimento incentivar que os alunos compartilhem seu conhecimento sobre o tema abordado, façam perguntas, opinem. É natural que, ao abrir esse espaço, o professor lide com digressões por parte dos alunos, visto que na ânsia de participar alguns possam “se empolgar” e fugir do assunto central; todavia, como mediador de todo o processo, cabe ao professor ponderar essas fugas. Na intervenção apresentada no próximo capítulo, também essa estratégia se fez presente, pois antes de dar início à leitura do romance foram realizadas algumas rodas de conversa sobre os principais assuntos tratados na história – o que claramente contribuiu muito para que os alunos se interessassem pelo livro.

A autora em questão nos faz lembrar todo o tempo de que o professor tem um papel primordial quando tratamos de ensinar a ler, de mediar um processo de leitura, pois a ele cabe lançar mão das estratégias possíveis para que seus alunos amadureçam como leitores, lembrando sempre que esse amadurecimento é processual e, portanto, não se deve esperar que um único trabalho/evento nesse sentido represente mudanças significativas. Lembra-nos ainda de que, muito embora seja uma peça importantíssima da engrenagem, o professor não deve protagonizar esse processo, emprestando sua leitura/interpretação do texto para seus alunos,

mas sim prover ferramentas para que o aluno seja o protagonista de seu próprio processo, transferindo responsabilidades para esse aluno paulatinamente, como nos faz ver a seguir:

Talvez em determinados momentos a demonstração do modelo do professor seja mais necessária e em outros possa ser omitida. Ou talvez, em níveis elevados, sua intervenção se limite a acordar os objetivos de leitura com os alunos. O importante é pensar que, por um lado, os alunos e alunas sempre podem aprender a ler melhor mediante intervenções do seu professor e, por outro lado, que sempre, no nível adequado, deveriam poder mostrar-se e considerar-se competentes mediante atividades de leitura autônoma. Às vezes essa competência será atualizada lendo o nome de um colega no cabide correspondente, ou o título de uma história que já foi trabalhada e, mais tarde, em textos narrativos e expositivos de complexidade crescente. (SOLÉ, 1998, p. 117)

Outra defesa realizada por Solé é de que o ato de resumir aquilo que foi lido pode ser uma tarefa bem aproveitada, desde que se entenda esse resumo como a capacidade de organizar as ideias mais importantes daquilo que o aluno compreendeu ao ler/participar de um evento de leitura. Para se realizar tal resumo, o estudante deve ser capaz de realizar um autoquestionamento a respeito daquilo que leu até então, verificando se as hipóteses levantadas ao principiar a leitura foram confirmadas:

Nas tarefas de leitura compartilhada, resumir – talvez fosse mais adequado falar aqui de recapitulação – significa expor sucintamente o que foi lido. Esclarecer dúvidas refere-se a comprovar se o texto foi compreendido, fazendo perguntas para si mesmo. Com o autoquestionamento pretende-se que os alunos aprendam a formular perguntas pertinentes para o texto em questão. A previsão consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimentos e experiências como leitor. (SOLÉ, 1998, p. 119)

Dessa forma, vemos que agir como mediador de leitura é também ter equilíbrio a respeito de quanta ajuda e orientação oferecemos a nossos alunos, de acordo com a habilidade já conquistada. No livro analisado nessa seção, a autora relata um belo exemplo disso: o caso de um professor que pede aos alunos que sublinhem as palavras que não compreenderem durante a leitura do texto, pois depois ele irá fornecer seus significados. Após a leitura realizada, o professor em questão pede que os alunos falem um pouco sobre o conteúdo do que leram, construindo a interpretação do texto. Após esse movimento, os alunos são levados a se questionar sobre as palavras que sublinharam e, após perceberem que compreenderam o material lido, muitas palavras sublinhadas são esclarecidas pelos próprios alunos – que subentendem o que estas significam a partir do entendimento da frase em que se encontram. Aquelas que não são desvendadas pelos estudantes são enfim esclarecidas pelo professor.

Como sabemos, não há uma fórmula pronta para que sigamos ao nos deparar com a tarefa de *ensinar a ler*, ainda mais quando todos concordamos que ler vai muito além de decodificar as palavras. *Ensinar a ler* de alguma forma é também *ensinar a pensar*, já que para compreender os textos escritos o leitor precisa saber se relacionar com as informações ali

presentes, precisa reconhecer alguns sinais dados pelas superestruturas, precisa levantar hipóteses no início de sua leitura e verificá-las durante o processo, precisa atentar para nuances em trechos do texto que anunciam novos acontecimentos, precisa de fato desdobrar a palavra escrita por meio da sua capacidade de pensar. Segurança, motivação, interesse, apoio: elementos que precisam estar presentes para que os jovens e inexperientes leitores se lancem corajosamente ao mundo das letras.

4.2 Ingedore Koch e Vanda Maria Elias: os Sentidos do Texto

Enquanto Isabel Solé leva nosso olhar a recair sobre importantes observações e nos aponta estratégias a serem adotadas no trabalho com leitura nas salas de aula, Ingedore Villaça Kock e Vanda Maria, em seu livro *Ler e compreender: os sentidos do texto*, nos fazem pensar em aspectos do texto que precisam ser considerados e divididos com os leitores para que estes se tornem capazes de colaborar na construção de sentido de um texto.

Em um livro recheado de explicações e exemplos, as autoras analisam as facetas dos textos e os elementos que colaboram para construção de seu sentido, como a importância do contexto, o reconhecimento da intertextualidade, os sistemas de conhecimento e processamento textual etc. Encontraremos nessa seção os aspectos julgados mais relevantes para a condução de nosso projeto de leitura.

Primeiras considerações

Logo a princípio, as autoras fazem questão de deixar clara a visão de leitura admitida em seu livro: ler não poderia precisar seu foco no *autor* ou no *texto* em si, pois a leitura – em uma concepção interacional (dialógica) da língua – pressupõe uma interação entre autor-texto-leitor, interação indispensável para a real produção de sentidos.

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. (KOCK; ELIAS, 2014, p. 11)

Reafirma-se então o papel do leitor como sujeito ativo, um (co)construtor de sentido, que – de forma similar ao que defende Solé na seção anterior dessa pesquisa – deve ser capaz de lançar mão de estratégias, tais como selecionar ou antecipar informações durante a leitura, fazer inferências e verificar a validade de suas previsões, segundo as autoras aqui analisadas.

Os leitores ativos estabelecem relações entre os conhecimentos já construídos e as novas informações contidas no texto: levantamos hipóteses, fazemos inferências, formulamos questões a respeito do que lemos. Concordamos ou não com o conteúdo, criticamos com base em nossas experiências anteriores, avaliamos as informações encontradas. Isto é, fazemos uso de estratégias que nos permitem conduzir e regular nosso próprio processo de leitura, como já foi dito. A intenção é a de que, como professores, possamos auxiliar os alunos no uso de suas próprias estratégias para que também eles possam conduzir e regular suas leituras, atentos às nuances e às possibilidades que o texto lhes apresenta.

É válido explicitar também a visão da autora sobre os objetivos de leitura: eles também regularão a maneira com que o leitor irá interagir com o texto. Está claro que, se o propósito de uma leitura for encontrar uma informação precisa, conduziremos nosso olhar de determinada maneira; já se o objetivo for desfrutar o prazer de ler uma poesia, por exemplo, a condução desse olhar será bastante diferente. Sendo assim, esclarecer para nós mesmos e para os alunos quais os objetivos pensados para uma determinada atividade de leitura é deveras importante, pois, conforme outros autores aqui já citados ratificam, isso norteará parte do processo.

Estamos até agora enumerando pontos que fazem parte do processo que é *ler*, admitindo a figura de um leitor experiente, capaz de acionar seus conhecimentos a fim de interagir com o texto que lê e construir sentidos a partir dessa leitura. Entretanto, a preocupação aqui recai em cima daqueles leitores que ainda guardam dificuldades no momento de administrarem essa interação, por falta de prática ou por falta dos conhecimentos necessários para *interagir* de forma satisfatória com o texto que têm em mãos, ou seja, dificuldades de compreenderem satisfatoriamente aquilo que leem.

Se por um lado, nesse processo, necessário se faz considerar a materialidade linguística do texto, elemento sobre o qual e partir do qual se constitui interação, por outro lado, é preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade. (KOCK; ELIAS, 2014, p. 19)

Muito falamos da produção de sentidos durante o ato da leitura, entretanto não podemos deixar de pontuar que não se pode falar “no sentido” do texto, em lugar disso devemos considerar que o mesmo texto pode se abrir em diferentes leituras para diferentes leitores, que emprestarão a ele “um” sentido, o sentido que foi capaz de encontrar. Claro que isso não significa dizer que não há limites na hora de interpretarmos o que lemos; como acabamos de dizer a materialidade linguística do texto é a nossa base na hora de ler. Entretanto, se para a produção de sentidos é necessária a interação autor-texto-leitor, fica

claro que cada leitor produzirá sentidos para o que lê de acordo com suas vivências e conhecimentos, o que torna impossível esperar que todos os leitores interpretem e produzam sentido para o que leem da mesma forma.

Esse é um ponto em que os professores, especialmente os de línguas, devem prestar atenção: ao esperar uma única leitura, uma única possibilidade de resposta para determinadas questões ligadas à leitura, estamos mutilando a capacidade de nosso aluno exercer sua autonomia na hora de ler e produzir sentidos. Há de se ter sensibilidade ao lidar com a interpretação que o outro faz, sob risco de inadvertidamente acabarmos tentando impor o nosso olhar.

Essa questão foi muito bem ilustrada em uma tirinha da personagem Armandinho, menino já bastante famoso na internet, criado por Alexandre Beck, autor e ilustrador catarinense que, entre outros assuntos, aborda com inteligência questionamentos ligados à educação em nosso país. Seguindo o exemplo das autoras analisadas nessa seção, abro um espaço aqui para ilustrar a importância de o professor dialogar também com o que o aluno lhe apresenta:



É uma pergunta da qual não devemos nos esquivar enquanto educadores. Dito isto, cabe ainda lembrar que:

A pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi construído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversa e de sua atitude cooperativa perante o texto, por outro lado. (KOCK; ELIAS, 2014, p. 22)

Os sistemas de conhecimento segundo KOCH e ELIAS

Se o objetivo primeiro do presente trabalho é pensar em formas e caminhos para melhor explorarmos a leitura junto a nossos estudantes, é indispensável analisarmos o que ativamos para conseguir compreender o que lemos. Assim cabe aqui nos determos sobre os

tipos de conhecimento que temos e como eles são necessários. As autoras pontuam que para que haja processamento textual recorremos a três grandes sistemas de conhecimento, a saber: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional, os quais merecem nossa atenção.

A fim de melhor demonstrar como cada um desses conhecimentos se faz necessário em muitos momentos de leitura, serão usados alguns exemplos para melhor ilustrar a importância do assunto, quando isso se fizer preciso. Novamente esse movimento de exemplificação se espelha na escolha feita pelas autoras no livro em pauta nessa seção.

Conhecimento linguístico

O conhecimento linguístico se refere à gramática e ao léxico. Esse conhecimento nos dá a capacidade de organizar o material linguístico na superfície textual, usar e reconhecer os meios coesivos para sequenciar o texto, relacionar as palavras adequadas ao tema e à situação.

Devemos levar nossos alunos a analisar certas construções, até mesmo produções deles próprios, no intuito de ampliar a percepção que já possuem do léxico e dos meios coesivos. No quadrinho abaixo, uma das personagens da historinha da Mafalda, criação do cartunista argentino Quino, podemos observar, por exemplo, o uso da conjunção “mas”:



Para perceber o tom de humor presente na tirinha, é necessário perceber a relação de oposição de ideias criada pela conjunção “mas”, visto que ao denominar preguiça como “vício” o que se esperaria é a recusa por parte do menino a ceder à preguiça. Entretanto, ao usar uma conjunção com valor adversativo, o autor já nos prepara para uma continuação inusitada: “a preguiça é a mãe de todos os vícios”, “mas”, por ser mãe, a despeito de ser vício, merece respeito.

Em outras palavras, é preciso conhecer as relações criadas no texto, por meio de inúmeros recursos coesivos, para atingirmos plena compreensão do que estamos lendo, dessa forma fica óbvia a importância de se explorar tais relações nas aulas de Língua Portuguesa, de forma contextualizada e significativa.

Conhecimento enciclopédico

O conhecimento enciclopédico (ou conhecimento de mundo) se refere a conhecimentos gerais sobre o mundo, além dos conhecimentos advindos de vivências pessoais. Essa “bagagem” também nos auxilia, e muito, quando precisamos compreender um texto.

Nesse aspecto, é interessante observar que cabe ao professor estar atento ao teor do texto que seleciona a fim de trabalhar com seus alunos. Claro que é preciso apresentar novas informações, diferentes visões de mundo, por meio do que levamos para nossas salas de aula. Todavia é preciso estar atento para o nível de dificuldade e de novas informações contidas no material selecionado para leitura, visto que o aluno precisa se sentir motivado a ler.

Isso porque nem sempre os jovens leitores – especialmente aqueles que não contam com largo acesso a bens culturais e informações, por pertencerem a classes menos abastadas e, por isso mesmo, mais excluídas socialmente – tiveram acesso a experiências ou informações presentes no texto que lhes é oferecido.

É necessário muitas vezes elucidar pontos sobre o tema que será trabalhado sobre a leitura, para só depois se dedicar à leitura em si. Em outras palavras, há a necessidade de se reservar um tempo para o momento da *pré-leitura*, afirmação já feita neste trabalho.

Para melhor ilustrar aquilo que vimos afirmando, vejamos mais uma tirinha da personagem Armandinho:



Há alguns anos um projeto que ficou conhecido como “a cura gay” foi defendido pelo pastor e deputado Marco Feliciano, gerando grande polêmica na mídia, já que só se pode “curar” alguém que se encontra doente, o que significa que o deputado citado acreditava ser a homossexualidade uma doença, contrariando inclusive o parecer da medicina em relação ao assunto.

Na mesma época em que a grande mídia falava largamente sobre a questão acima explicitada, a autora deste trabalho usou a tirinha em um de seus trabalhos de interpretação, entretanto, não estando atenta à importância do conhecimento enciclopédico, não conduziu bem o trabalho. Preocupada com outras questões da Língua Portuguesa que pareciam mais importantes à época, não achou necessário um momento de pré-leitura (não “havia muito tempo”, postura que muitos ainda precisamos rever), não levou textos informativos sobre o projeto de “cura gay”, não conversou sequer com sua turma sobre esse assunto. E muito se surpreendeu ao perceber que quase a turma toda não respondeu de forma coerente as perguntas que fez, pois simplesmente não estavam cientes dessa polêmica envolvendo Marco Feliciano. Sem o conhecimento de mundo sobre essa questão, qualquer tentativa de leitura seria comprometida no caso dessa tirinha.

O exemplo relatado foi julgado relevante porque nos mostra claramente a importância de se checar o nível de conhecimento de nossos alunos a respeito de certos temas, pois muitas vezes será imprescindível primeiro dar base e fornecer informações sobre o que queremos abordar para só então apresentarmos o texto que de fato queremos trabalhar. Isso não é perder tempo, mas sim dar sentido ao trabalho que estamos realizando, pois só valorizando o que os alunos já sabem e colaborando para que conheçam mais sobre o mundo é que poderemos conduzir bem nossas aulas de leitura.

Conhecimento Interacional

Temos ainda o dito conhecimento interacional, que engloba os seguintes conhecimentos:

- Ilocucional, aquele que nos permite perceber os propósitos do autor ao dizer ou insinuar algo.

Veja, por exemplo, o início do romance *O portão do Paraíso*. A narradora já começa falando de suas intenções ao escrever o que seria um diário, preparando os leitores para uma narrativa confessional.

Meu nome é Taís e tenho treze anos. Antes eu não gostava desse nome. Mas minha vida mudou tanto!

Por isso resolvi escrever esse diário, só para desabafar. Ninguém pode ler além de mim. Tenho uma história para contar que até parece coisa de filme, de novela ou de romance. (NICOLELIS, 2003, p. 07)

Em alguns casos, pode ser interessante treinar com os alunos o reconhecimento das possíveis intenções do autor, pois isso pode colaborar na produção de sentido daquilo que se lê.

- Comunicacional, que diz respeito a dosar a quantidade de informação necessária, além de selecionar a variante linguística indicada e adequar o gênero textual à situação comunicativa.

Abaixo, na tirinha da personagem Calvin, o autor constrói o humor em cima do desconhecimento comunicacional do menino, que ao tentar escrever para possíveis editores para seu texto erra ao escolher a linguagem utilizada, totalmente inapropriada, para, em seguida, se preocupar se a mensagem deveria ser datilografada ou não.



• Metacomunicativo, aquele que permite ao locutor lançar mão de ações linguísticas no texto, introduzindo sinais de articulação ou apoios textuais, de modo a conseguir a aceitação de seu interlocutor dos objetivos com que construiu o texto.

Na tina abaixo, fica clara a empolgação da amiga de Mafalda ao se antecipar dando a resposta à adivinha proposta pelo amigo antes do momento adequado. É fácil percebermos o tamanho maior e o tom mais forte das letras em sua fala “A LUA!”, pois o autor, conhecendo esses recursos, fez uso intencional a fim de conferir o sentido que intencionava a seu texto.



• Superestrutural, que permite reconhecer os gêneros textuais e os eventos da vida social em que cada um deles parece adequado.

Reconhecer a que tipo de gênero pertence um texto facilita a tarefa de interpretá-lo, pois o gênero já dá apontamentos do que podemos esperar do conteúdo ali encontrado, já prepara o leitor para fazer “previsões” mais seguras sobre o que ainda vai ler. Veja o exemplo do trecho do conto da Cinderela reproduzido abaixo:

Era uma vez um homem cuja primeira esposa tinha morrido, e que tinha casado novamente com uma mulher muito arrogante. Ela tinha duas filhas que se pareciam em tudo com ela. O homem tinha uma filha de seu primeiro casamento. Era uma moça meiga e bondosa, muito parecida com a mãe. A nova esposa mandava a jovem fazer os serviços mais sujos da

casa e dormir no sótão, enquanto as “irmãs” dormiam em quartos com chão encerado. [grifo meu]

Ao nos depararmos com o famigerado “era uma vez” já nos preparamos para encontrar uma narrativa, mais especificamente um conto de fadas e, com ele, o universo de fantasia que lhe é peculiar. É sempre válido reafirmar que as previsões feitas a partir de “era uma vez” precisam ser confirmadas durante a leitura, já que as possibilidades para lidar com os textos não são estanques e para atender aos propósitos do autor é possível “tomar emprestado” estruturas típicas de um gênero e utilizar na produção de outro.

A importância do contexto

As autoras discorrem sobre a importância do conceito de contexto nos estudos linguísticos, pois sem dúvida é necessário levá-lo em conta *na* e *para* produção de sentido daquilo que lemos.

O contexto, a princípio, era visto apenas como o “entorno verbal”, isto é, o “contexto”. As pesquisas sobre o texto seguiram, o conceito de contexto foi ganhando outros desdobramentos, além do que estava encerrado concretamente no texto, considerando a situação de produção, questões culturais etc. Até que outro conceito de contexto, mais complexo, foi considerado: o contexto sociocognitivo:

Foi então que, aos poucos, outro tipo de contexto passou a ser levado em conta: o **contexto sociocognitivo**. Para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes.

Em outras palavras, seus conhecimentos (enciclopédico, sociointeracional, textual etc.) devem ser, ao menos em parte, compartilhados, uma vez que é impossível duas pessoas partilharem exatamente os mesmos conhecimentos.

Ao entrar em uma interação, cada um dos parceiros já traz consigo sua bagagem cognitiva, ou seja, já é, por si mesmo, um contexto. A cada momento de interação, esse contexto é alterado, ampliado, e os parceiros se veem obrigados a ajustar-se aos novos contextos que se vão originando sucessivamente. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 61)

Dessa forma, cabe reforçar a importância de se reservar o devido tempo para contextualizarmos aquilo que leremos junto a nossos alunos. Além disso, ao selecionarmos material de leitura, seria igualmente importante buscar um equilíbrio entre “a bagagem cognitiva” que esses jovens já trazem para a escola e novas informações e assuntos com os quais sejam interessantes para eles lidar.

Ou seja, visto que não existem textos totalmente explícitos, o produtor de um texto necessita proceder ao “balanceamento” do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, supondo que o interlocutor poderá recuperar essa informação por meio de inferências. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 71)

Então a busca desse equilíbrio seria importante justamente para que os alunos sejam capazes de fazer as inferências das quais as autoras nos falam na citação acima.

Para darmos um exemplo, veja o trecho retirado do início do livro *O portão do paraíso* (romance usado na intervenção realizada durante esta pesquisa):

De certa forma, eu era até feliz. Minha vida era ir pra escola voltar pra casa, preparar a janta pra mãe que chegava moída de cansaço, esperar o pai voltar do trabalho. Os meus dois irmãos, o Emerson e o Vanderson, iam direto do trabalho pra escola noturna. Eles sempre foram muito esforçados. (NICOLELIS, 2003, p. 8)

A partir do trecho inicial do romance, os alunos poderiam fazer inúmeras inferências sobre a vida da personagem, tais como a situação financeira pouco favorecida da família, já que todos trabalham bastante e os irmãos da menina conciliam trabalho e estudo.

Ainda falando sobre contexto, as autoras nos sinalizam que “no conjunto dos conhecimentos constitutivos do contexto destaca-se o conhecimento de outros textos”, ou seja, a intertextualidade também deve ser levada em consideração.

Intertextualidade

Do que dissemos até o momento, podemos depreender que, *stricto sensu*, a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade. Como vemos, a intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos. (KOCK;ELIAS, 2014, p. 86)

A intertextualidade – o diálogo entre dois ou mais textos – pode se construir de forma desvelada ou não. Indispensável educarmos o olhar de nossos alunos para percebê-la, pois isso interferirá significativamente na produção de sentido que esperamos como resultado do ato de ler.

Na tirinha abaixo, Cascão – personagem da Turma da Mônica, de Maurício de Souza – mantém um diálogo com Pinóquio que exemplifica as afirmações que acabamos de fazer:



Para compreender a história e o tom de humor presente nela, o leitor precisa do conhecimento prévio sobre a personagem Cascão (e conhecer o fato de ele nunca tomar banho), além de conhecer uma história anterior com a qual esta mantém intertextualidade: Pinóquio, o menino de madeira cujo nariz cresce ao mentir.

Os gêneros textuais

Lidamos com diversos gêneros textuais em nosso dia a dia, de acordo com as situações que vivemos e com nossas necessidades comunicativas. Dessa forma, quanto mais expandimos nossos conhecimentos sobre os gêneros e suas funcionalidades, mais facilidade teremos ao lidar com diversos textos, decifrando suas “pistas” e produzindo sentido sobre aquilo que lemos.

Em *Ler para compreender*, as autoras usam o termo “competência metagenérica”:

(...) os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem em práticas sociais. É essa competência que possibilita a produção e a compreensão de gêneros textuais, e até mesmo que os denominemos (...) (KOCH; ELIAS, 2014, p.102)

Dessa forma, cabe apontar mais um cuidado ao fazermos nossas escolhas textuais para o uso em sala de aula: apresentar gêneros diversos, possibilitando ao aluno expandir seu universo textual, por assim dizer. Isso porque cada gênero apresenta uma estrutura, uma linguagem, apresentando textos longos ou curtos, em linguagem mais formal ou menos formal, tudo em prol do que se quer ao produzir especificamente tal texto. Ter em sua “bagagem” o conhecimento das características e usos de diferentes gêneros facilita a compreensão da mensagem por parte do leitor.

Cabe ainda lembrar que

Afirmar que os gêneros são produzidos de determinada forma não implica dizer que não sofrem variações ou que elegemos a forma como o aspecto definidor do gênero textual em detrimento de sua função. Apenas chamamos a atenção para o fato de que todo gênero, em sua composição, possui uma forma, além de conteúdo e estilo. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 106)

Em outras palavras, é sempre bom lembrar que, ao lidarmos com texto, nada deve ser visto como estanque. O universo do texto é sempre cheio de possibilidades, ainda que estas não sejam ilimitadas.

Subjaz a essas considerações o fato de que, nas escolhas que realiza, o autor imprime a sua marca individual, mas não pode ignorar a relativa estabilidade dos gêneros textuais, o que não o caracteriza como um sujeito inteiramente livre, que tudo pode dizer em descaso às regulações sociais, nem como sujeito totalmente submisso, que nada pode dizer, sem fugir às prescrições sociais. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 110)

Coerência

Ao falar de coerência, as autoras reafirmam o quanto é premente a participação efetiva do leitor no processo de dar sentido ao texto, ou seja, o leitor também constrói a coerência.

(...) a coerência não está no texto, não nos é possível apontá-la, destacá-la, sublinhá-la ou coisa que o valha, mas somos nós, leitores, em um efetivo processo de interação com o autor e com o texto, baseados nas pistas que nos são dadas e nos conhecimentos que possuímos, que construímos a coerência. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 184)

Necessário lembrar que coesão e coerência podem andar lado a lado, entretanto não devem ser confundidas. Isso porque enquanto a coesão diz respeito a “tecer o texto”, os encadeamentos e organizações estruturais dele, a coerência não está propriamente no texto, não está nele de forma concreta e assinalável, mas é algo que nós, leitores, construímos a partir dele, a partir da própria leitura.

As noções de coesão e coerência foram sofrendo alterações significativas no decorrer do tempo. Inicialmente, os dois conceitos praticamente se confundiam, e por isso, os dois termos eram, muitas vezes, usados indiferentemente. Mas, à medida que se modificava a concepção de texto, eles passaram a diferenciar-se de forma decisiva.

O primeiro passo foi constatar que a coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência, as marcas de coesão encontram-se no texto (tecem o tecido do texto), enquanto a coerência não se encontra no texto, mas constrói-se a partir dele, em dada situação comunicativa, com base em uma série de fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 186)

Sendo assim, em um projeto de leitura que vise à formação de leitores, é importante darmos base a nossos alunos sobre os temas que trataremos, apresentando novas personagens e novas realidades que possam não conhecer ainda; apontarmos elementos que constituem

pistas para o entendimento da mensagem ali presente; colaborarmos enfim para que expandam seu conhecimento de mundo e, assim, consigam realizar uma leitura cujo resultado seja a compressão do texto de forma satisfatória.

Considerações gerais sobre *Ler e compreender: os sentidos do texto*

Exploramos nesta seção do capítulo 4 os assuntos que julgamos mais pertinentes para o desenvolvimento do projeto de leitura realizado durante a intervenção em sala de aula proposta nesta pesquisa.

Em *Ler para compreender: os sentidos do texto*, as autoras nos falam ainda de questões estruturais do texto, tais como referenciação e progressão referencial, funções das expressões nominais referenciais e sequenciação textual, sempre ilustrando com muitos exemplos, permitindo a apropriação dos conceitos por parte dos profissionais e possibilitando, dessa forma, o enriquecimento do trabalho em sala de aula.

Ainda assim, tais questões não foram trazidas para a presente pesquisa por se acreditar que, se assim fosse feito, se corria o risco de perder o foco dos principais objetivos do projeto de leitura a ser realizado na intervenção. Não houve a tentativa de esgotar todos os aspectos ligados à compreensão do texto elencados pelas autoras, mas, antes de nos apropriarmos dos elementos que mais colaborariam para a execução de qualquer projeto de leitura que quisesse, antes de mais nada, realmente *convidar* os alunos da educação fundamental a se tornarem leitores ativos.

PARTE 5 – INTERVENÇÃO: A TEORIA EM PRÁTICA

5.1 Universo Escolar e Escolhas

A proposta de intervenção dessa pesquisa não poderia ser ligada a outro tema se não a leitura. Como aqui já foi dito inúmeras vezes, ler é um direito. Por meio da leitura chegamos a informações várias, sendo possível estar a par do que acontece e formar nossa opinião a respeito; ler nos possibilita maior interação social, já que lendo e escrevendo é possível participar também da comunicação escrita; ler para ampliar minhas possibilidades de crescer profissionalmente; ler para ter contato com a “arte da palavra” e desenvolver o prazer estético proporcionado pela literatura, para assim desenvolver também nossa afetividade e nosso olhar para arte e para o mundo.

Sou funcionária da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis desde 2008 e atuo em uma escola periférica situada em um bairro chamado Belém – a cidade tem em torno de 191.504 habitantes enquanto o bairro conta com 7.863 de acordo com o censo de 2010. Trata-se de um dos bairros mais pobres da cidade, onde se enfrenta cotidianamente problemas com o tráfego. O comércio no bairro é restrito, de modo que os moradores não contam sequer com uma banca de jornal próxima. A única biblioteca existente é a da escola citada, que é um CIEP municipalizado e atende boa parte da comunidade, oferecendo os dois segmentos (anos iniciais e finais, também na modalidade EJA), funcionando em três turnos. Há uma escola menor no bairro, também municipal, atendendo apenas o primeiro segmento. O bairro é carente de opções culturais e quando há eventos dessa natureza quase sempre estão ligados às escolas dessa comunidade.

Poucos espaços para lazer, pouca segurança em determinados pontos, eventos culturais quase que limitados aos espaços escolares – as escolas representam um dos principais espaços de interação social para os jovens moradores. Tanto que as turmas estão sempre cheias mesmo em dias que o esvaziamento seria compreensível (vésperas ou emendas de feriados, por exemplo) e todos os eventos ocorridos no espaço escolar contam com a presença massiva de aluno e moradores em geral.

No município em que leciono, o ensino de Língua Portuguesa conta com seis tempos de aula semanais, sendo divididos da seguinte forma: quatro tempos para Língua Portuguesa (“propriamente dita”, ou seja, regras gramaticais tomando quase todo o programa) e dois tempos para Leitura e Produção Textual (conhecida como LPT). Essa divisão já serviria de

assunto para muitos debates, certo? Poderíamos nos perguntar a princípio se assim dividir facilitaria as coisas para os professores, que poderiam dar seguimento a suas aulas de forma mais, digamos, organizada, trabalhando gramática ou leitura de acordo com o foco da disciplina que assumiu (Língua Portuguesa ou LPT). Poderíamos ir mais fundo e nos perguntar se essa divisão não pode agravar a infeliz tendência que ainda temos de apartar o ensino da nossa língua do desenvolvimento da leitura e escrita: que seria ensinar Língua Portuguesa se não ensinar a usá-la de forma plenamente competente?

Não há espaço aqui para dar lugar a esses e outros questionamentos, entretanto era importante mencionar como se divide a carga horária de Língua Portuguesa na rede municipal de ensino angrense para então informar que o trabalho de mediação de leitura foi desenvolvido em uma turma de oitavo ano, turma 8B de 2016, **com 33 alunos inscritos, 27 realmente frequentando**, na disciplina de Leitura e Produção Textual (LPT), sendo disponíveis para isso dois tempos semanais.

Há cerca de cinco anos, uma colega de área e eu solicitamos à direção a compra de alguns romances voltados para o público infanto-juvenil em quantidade, a fim de que pudéssemos desenvolver com nossas turmas a leitura desse gênero, contando com um exemplar para cada aluno a fim de facilitar o acompanhamento e envolvimento com a leitura. Após muito barganhar, conseguimos que fosse autorizada a compra de 40 volumes de um mesmo título voltado para sexto e sétimo anos e mais 40 voltados para oitavo e nono anos. Essa compra já aconteceu por três vezes e a quarta está sendo viabilizada pela equipe diretiva.

A quantidade de volumes por título comprada limita um pouco as possibilidades de trabalho, já que temos cerca de **1.300 alunos matriculados em uma média de 45 turmas na escola**. Temos seis professores de Língua Portuguesa e a escolha dos títulos a serem adquiridos deve resultar de um consenso entre nós. De qualquer forma, essa conquista dentro de nosso universo de trabalho representa um avanço, já que é difícil contar com esse tipo de material em quantidade na escola pública. Abriram-se outras possibilidades com o trabalho com texto literário na sala de aula e a recepção dos alunos a essas possibilidades foi muito boa desde a primeira tentativa.

Mediar a leitura de um texto bem mais longo do que aqueles que costumamos levar para sala de aula não é exatamente simples, requer planejamento e algum entusiasmo para que seja possível conquistar o interesse dos alunos. Rodas de conversa e de leitura são estratégias já conhecidas, entretanto muito úteis para iniciar esse processo. O combustível para nossas primeiras experiências como essa na escola citada foi a recepção dos alunos que gostaram imediatamente da proposta de leitura e fizeram algo muitas vezes difícil de se conseguir em

uma sala de ensino fundamental: silêncio. Ao se depararem com o “objeto livro”, com uma nova disposição das cadeiras na sala (em círculo), a maior parte dos alunos embarcou na proposta ali presente: ler.

A foto abaixo, da turma também aqui já referida, ilustra bem o que acaba de ser afirmado:



Figura 1 - Roda de leitura em sala de aula

A magia da leitura de literatura não se faz tão presente na escola, quando se faz aparece apenas nos primeiros anos escolares, nos momentos em que as crianças estão em uma roda de leitura, de encenação, momento que parece de prazer e não de enfado. Ao seguirem para o segundo segmento, poucos alunos continuam contando com momentos lúdicos ligados ao ato de ler, poucos têm a oportunidade de ouvir uma história bem contada.

Em *Como um romance*, Daniel Pennac (1993) cria uma atmosfera literária para questionar justamente os motivos da “não-leitura”. Quais são os embaraços que transformam a criança que era louca pelo momento em que seus pais lhe contavam histórias em um jovem que foge dos livros, por exemplo? Por que, apesar de reconhecermos todos que a leitura é uma atividade muito importante, nos negamos a ler? Por que a leitura dificilmente é vista como fonte de prazer?

O autor nos leva a esses e outros questionamentos e, ao aproximar suas palavras do conteúdo desse trabalho, a primeira questão que surge é: muitos jovens matriculados hoje na

escola pública brasileira não contavam/contam com o momento em que alguém lhes contará histórias. Nem quando crianças nem agora. É preciso então criar esse momento.

Em um segundo momento, Pennac explicita a importância de, mesmo fora da infância, contarmos com quem nos leia. Não compreender causa um medo enorme e muitos jovens o sentem diante de um livro a ser decifrado. Confirma-se mais uma vez a necessidade de um mediador/incentivador, que não só afirme “ler é importante”, “ler é legal”, mas que esteja junto desses jovens no momento de colocar isso em prática, mostrando que ler antes de ser tarefa imposta pode ser também um prazer, como afirma o referido autor:

O mérito do professor é quase nenhum nesse caso. É que o prazer de ler estava bem perto, sequestrado num desses sótãos adolescentes por um medo secreto: o medo (muito, muito antigo) de não compreender).

Eles tinham simplesmente esquecido o que era um livro, aquilo que tinha a oferecer. Tinham se esquecido, por exemplo, que um romance *conta antes de tudo uma história*. Não se sabia que um romance deve ser lido como um romance: saciando primeiro nossa ânsia por narrativas. (PENNAC, 1993, p. 113)

Então, no desenrolar da leitura do livro escolhido dar-se-á também uma tentativa de lembrar o que é um livro e o que ele tem a nos oferecer. Nem todas as aulas relacionadas à leitura do romance foram realizadas com essa disposição de cadeiras, a organização dependia da proposta de cada aula. A escolha feita, entre as possibilidades disponíveis no pequeno acervo da escola, foi a mediação de leitura de um romance juvenil chamado *O portão do paraíso*, de Giselda Laporta Nicolelis. O livro foi lançado em 1995 e conta a história da adolescente Thaís, que se torna mãe aos 13 anos. O tema é apresentado de forma especialmente polêmica, pois fica claro que a menina não contava com uma boa comunicação e orientação dos pais, perde a virgindade com um primo mais velho que vai temporariamente morar em sua casa sem ter certeza e esclarecimento da atitude tomada, engravida e não quer se casar, pois teme viver um casamento em que a mulher é submissa ao marido, da mesma forma que presencia sua mãe viver. Muitos diálogos e debates pertinentes podem surgir (e surgiram) durante a leitura dos capítulos justamente pelo fato de a história ser permeada de assuntos que facilmente suscitam questionamentos entre os jovens – jovens esses que, em pleno século XXI, ainda não contam com um adulto com quem possam conversar abertamente a respeito de qualquer assunto, sobretudo os polêmicos e/ou ligados à sexualidade. Não seria mais que adequado que a escola preenchesse essas lacunas, ganhando o interesse dos alunos, sanando ao menos em parte a necessidade de esclarecimento e orientação desses jovens? “Unir o útil ao agradável” pode encontrar aí um caminho possível.

5.2 Dificuldades em Relação ao Cronograma

É indispensável registrar que o cronograma inicialmente pensado não pôde ser cumprido, pois em 2016 se estabeleceu uma grave crise financeira na Prefeitura de Angra dos Reis, acarretando grandes atrasos no pagamento dos salários. Por essa razão, houve 4 paralisações a partir de agosto (no retorno do recesso escolar) e, em seguida, em setembro, se iniciou uma greve que se estenderia por mais de dois meses.

Dessa forma, houve uma longa interrupção no processo de leitura do livro, já iniciado antes do recesso. Ao retomarmos as aulas, foi necessária uma reorganização do plano inicialmente feito, pois era premente a necessidade de novamente despertar os alunos para sequência do trabalho. Esses e outros sobressaltos – como a frequente falta de materiais, de folhas etc. – não são raros na realidade de nossas salas de aula. Nosso dia a dia é movido a adaptações, a adequações ao que é possível fazer, o que muitas vezes desmotiva os profissionais. No entanto, insistir nos projetos e tirar deles o maior proveito que pudermos traz frutos, ainda que saibamos que poderiam ser muito mais proveitosos nas condições ideais.

O início desse projeto de leitura se deu em julho de 2016 (com a pré-leitura) e só foi inteiramente finalizado em janeiro de 2017 (com o questionário qualitativo sobre o projeto), pois foi nesse mês que de fato fechamos o último ano letivo, pagando alguns dias de greve nesse período.

5.3 A Mediação de Leitura em Sala

Já sabemos que muitos alunos, mesmo aqueles que chegaram à segunda etapa do ensino fundamental e muitas vezes até ao ensino médio, apresentam grandes dificuldades de leitura, de interpretarem aquilo que leem. Sabemos também que *desvendar os mistérios de um texto* não é simplesmente um dom, requer prática e alguma orientação. Por essa razão, a presente pesquisa muito insistiu na ideia de que aos professores, sejam de quaisquer disciplinas, cabe (ou deveria caber) o papel de mediador entre seus alunos e a palavra escrita.

No caso dos professores de Língua Portuguesa, essa responsabilidade cresce, pois essa mediação deve ser um dos nossos principais fazeres em sala de aula, já que a nós cabe a apresentação dos gêneros textuais, recursos linguísticos etc.

Sendo assim, ao escolher realizar a mediação de *O portão do paraíso*, pensei em algumas etapas de trabalho que pudessem garantir maior envolvimento dos alunos com a

leitura proposta. Nesse aspecto, foi bastante feliz a escolha da bibliografia usada, pois práticas adotadas em sala por intuição e observação ganharam profundidade e o respaldo de estarem sendo utilizadas com sucesso por outros profissionais.

As etapas foram pensadas da seguinte maneira:

- 1) Pré-leitura: rodas de conversa sobre os principais assuntos desenvolvidos no livro, acompanhadas de pequenos textos ligados ao tema;
- 2) Leituras realizadas em sala feita pelo professor, por vezes com a ajuda dos alunos;
- 3) Leitura individual;
- 4) Aplicação de diferentes trabalhos ligados à leitura do romance;
- 5) Aplicação de entrevista no final do processo sobre o trabalho de leitura realizado.

Como já mencionado, o ano de 2016 foi bastante conturbado e o cronograma pensado, que abrangeeria cerca de três meses de trabalho – já que só contávamos com um encontro semanal –, acabou se estendendo até 2017, quando efetivamente fechamos o ano letivo no município de Angra dos Reis. Ainda assim, todas as etapas acima apontadas foram cumpridas.

5.3.1 A pré-leitura

Como professores, por vezes somos levados a acreditar que não devemos “perder tempo” com propostas mais elaboradas de trabalho, com leitura em sala, com exercícios de reescrita – que, sim, tomam tempo e geram bastante trabalho, mas cada vez mais se mostram essenciais para o crescimento dos alunos. O que dizer então sobre reservar momentos de “preparação” para a leitura? E os conteúdos, não é mesmo?

Já esmiuçamos aqui a importância de o aluno se sentir motivado, curioso, e com isso se mobilizar para participar ativamente da leitura, fazendo inferências, utilizando seus conhecimentos prévios e, pouco a pouco, ganhando confiança como leitor. Dessa forma, a pré-leitura se apresenta com um momento rico de troca entre alunos e professor, entre todos e o texto que começará a ser lido.

Para provocar o interesse da turma 8B, começamos com rodas de leitura e conversa, a princípio lidando com textos informativos, tratando de adolescência, em seguida com poemas de mesmo tema (alguns poemas de Elias José, *Cantigas de adolescer* e o poema *Adolescente*, de Mario Quintana). Nesses momentos, não houve proposta de trabalho escrito, interpretação ou produção textual. Foram estritamente momentos de leitura e diálogo. Para falar sobre “como é ser adolescente” contamos com apenas um encontro.

Para ilustrar melhor esse momento de conversa com a turma, disponibilizamos aqui dois dos poemas apresentados durante a roda de leitura.

Poema 1

Adolescente

(Mario Quintana)

A vida é tão bela que chega a dar medo.

Não o medo que paralisa e gela,

Estátua súbita,

Mas

Esse medo fascinante e fremente de curiosidade que faz

O jovem felino seguir para frente farejando o vento

Ao sair pela primeira vez da gruta.

Cumplicemente,

As folhas contam-te um segredo

Velho como o mundo:

Adolescente, olha! A vida é nova...

A vida é nova e anda nua

Vestida apenas com o seu desejo.

Poema 2

Diário

(Elias José)

Diário, amigo meu,

fica aí quietinho,

fechado a sete chaves.

Gosto de ver como você desperta
curiosidade nesta casa
e naquela carinha.

Minha irmã ofereceu
metade da mesada dela
só pra penetrar nos meus segredos.

Meu irmão sempre perturba,
dá desculpas de procurar coisas...
só pra ler alguma coisa
quando escrevo em você.

Meu pai dá risinhos.
Diz que todos os diários são iguais,
cheios de muitos sonhos
e pequenas decepções.

O cidadão M.J.S.,
O tal carinha, convencido e "Dom Juan",
já me perguntou se falo dele
em 90% das páginas.

Tem gente que tem caixas-fortes,
cofres de tesouros, mapas de minas.
Eu tenho você, meu Diário.

Sem a chave (tão bem escondidinha),
Como vão ler você, meu Diário?

A inserção dos poemas no corpo da pesquisa se deve à facilitação da leitura e entendimento da proposta de trabalho, pois o teor das poesias ajuda a dar uma ideia ao leitor das discussões suscitadas. No primeiro poema, muito se pode explorar sobre a experimentação típica da adolescência, a possibilidade de fazer escolhas, o medo do desconhecido – sensação tão comum nessa época da vida.

Já o segundo poema aborda a necessidade de se ter com quem dividir seus segredos mais íntimos nessa fase, uma busca de autoconhecimento por meio da narrativa a um diário, fato que também ocorre no romance que nos servirá como base no projeto de leitura. Os demais textos explorados nas rodas de leitura e conversa serão disponibilizados em anexo ao fim dessa pesquisa.

Mais duas rodas de leitura e conversa aconteceram, mas dessa vez o tema era *Sexualidade*. Quase desnecessário dizer que para ganhar a atenção dos alunos bastou apenas mencionar essa palavra. Em pleno século XXI, muitos jovens não têm abertura para conversar sobre assuntos ligados à sexualidade em casa. Há as facilidades de acesso a informações e imagens que a internet proporcionou, todavia não há uma orientação consistente sobre de que formas esse acesso poderia ser utilizado, o que por vezes resulta em adolescentes que assistem à pornografia, mas não sabem muito sobre seu próprio corpo e sentimentos ligados a ele.

De acordo com essas impressões construídas por anos em sala de aula, optei por começar o encontro com a leitura de um texto informativo que conceituava *sexualidade*, deixando claro que essa palavra não era sinônimo de sexo nem de pornografia, que possuía um significado bem mais abrangente. Comentamos o texto e, em seguida, foram distribuídos tarjas de papel nas quais cada aluno poderia colocar suas dúvidas ligadas à sexualidade (e ao sexo, claro) sem a necessidade de se identificar.

A princípio, os alunos riram, fizeram piadas e a maior parte demonstrou constrangimento: “tenho vergonha, professora”. Em especial, os meninos se mostraram intimidados. Com um pouco de insistência e encorajamento, as primeiras perguntas começaram a ser entregues no papel. A proposta era lê-las em voz alta, esclarecer aquele ponto e dar voz a comentários ou novas dúvidas que surgissem na turma. Funcionou perfeitamente, pois à medida que as perguntas eram respondidas com bom humor e sem constrangimento de minha parte, eles começaram a se sentir mais confiantes e a tecerem perguntas até oralmente.

Foram dois encontros dedicados a essa dinâmica, durante os quais falamos sobre virgindade, ciclo menstrual, período fértil, gravidez na adolescência, orgasmo, DST, métodos anticoncepcionais. Falamos ainda sobre família, amor, preconceito, homofobia, machismo. Foram dois encontros formidáveis que certamente me aproximaram mais daqueles alunos. Claro que não chegamos perto de esgotar os assuntos acima mencionados, porém falar sobre isso de maneira clara e respeitosa na sala de aula já representou um momento bastante importante, capaz de criar novos tipos de vínculo entre as pessoas envolvidas.

Após esses três momentos de leitura e conversas, que já fugiram à “rotina de aulas”, apresentei o livro escolhido, comentando título, lendo a sinopse e, finalmente, iniciando o primeiro capítulo.

5.3.2 Leituras realizadas em sala feita pelo professor

A leitura do romance foi iniciada coletivamente, em sala, com a turma ainda na mesma organização das rodas de leitura. Assumi a leitura em voz alta, orientando os alunos a acompanharem em seus livros, já que cada um recebera um exemplar para esse fim.

Curioso perceber que o *objeto* livro desperta a atenção dos alunos, como se a leitura ganhasse importância ao ser feita “direta na fonte” e não apenas em uma folha impressa. Ao distribuir os livros pela primeira vez, era fácil notar o interesse dos estudantes, folheando, comentando, perguntando sobre a quarta capa e até mesmo cheirando os livros (os exemplares eram novos, despertando muitos comentários sobre seu “cheirinho de livro novo”).

A leitura do primeiro capítulo foi então iniciada, contando com total silêncio da classe. Os capítulos eram curtos e, ao final de cada um deles, foi dada uma pausa para comentarmos os primeiros momentos da história. Houve um misto de curiosidade, identificação e estranhamento entre os jovens e a personagem principal do livro. Esta é uma adolescente também estudante do sistema público de ensino, vivendo uma realidade social parecida com os alunos-leitores, entretanto desconhece coisas elementares sobre o ato sexual, o que provocou estranheza e questionamentos.

A partir daí, a cada encontro cumpríamos a leitura de alguns capítulos, geralmente feita em voz alta por mim, sempre reservando um tempo para dar voz aos alunos sobre aquilo que acabáramos de ler. Quase todas as etapas da leitura foram feitas no espaço escolar, já que os empréstimos dos livros para que os alunos pudessem levar para suas casas foi dificultado pelo fato de termos uma quantidade pequena de exemplares para atender todas as turmas. A maior parte do tempo esses volumes precisaram estar na escola, a fim de que outros profissionais pudessem ter acesso a eles.

Após a pré-leitura, tivemos onze encontros para dar seguimento a leitura e realizar as atividades ligadas ao livro. Como já citado aqui, esses encontros foram atravessados por uma greve com duração de 56 dias, além de algumas paralisações, de modo que a distribuição de atividades teve de ser repensada a fim de (re)despertar o interesse da classe.

Salta os olhos dois aspectos que favorecem a realização dessa leitura mais longa e mais planejada: (1) variar os locais de leitura, explorando as áreas abertas da escola e a biblioteca (quando houver essa possibilidade); (2) associar esse momento a alguma outra atividade agradável – como um “Café Literário”, por exemplo, em que os alunos compartilham, além da leitura, um lanche e momentos de conversa. São duas estratégias possíveis que podem deixar o trabalho mais prazeroso e significativo para os alunos.

Importante também ressaltar que dividir os capítulos de maneira a deixar um “gostinho de quero mais” ao final de cada encontro também é um recurso efetivo na tarefa de envolver os alunos com a leitura. Havia um capítulo que narrava a primeira relação sexual da personagem Thaís e a leitura foi interrompida, propositalmente, um pouco antes do acontecimento. A turma não queria devolver os exemplares e houve quem levasse o livro escondido para casa, já que os empréstimos – eles já tinham ciência – não estavam autorizados.

Logo abaixo há o registro de um desses encontros de leitura realizados na biblioteca da escola, exatamente no dia do “rapto” dos livros realizado por alguns alunos:



Figura 2 – Roda de leitura na biblioteca escolar

5.3.3 Leitura individual

Ao longo do percurso, foram reservados alguns momentos para que os alunos realizassem leitura individual de alguns capítulos. Como foi dito, os empréstimos para que o aluno pudesse ler em casa eram difíceis de realizar, já que o material de leitura deveria estar disponível para o restante da escola. Na verdade, apenas um empréstimo desse tipo foi realizado, a fim de que a turma já chegasse com dois capítulos lidos, sendo possível assim irmos direto para atividade escrita programada para aquele encontro.

Na sala de aula, a turma foi orientada a realizar leitura individual por três vezes, de trechos pequenos, duas ou três páginas no máximo. Em geral, esses momentos ocorriam pouco antes da realização de alguma atividade escrita de interpretação ligada ao livro.

Antes dos momentos de leitura individual, foram indispensáveis os momentos coletivos na pré-leitura e na leitura conduzida pelo professor, para que os alunos ficassem inicialmente curiosos e depois atingissem um grau razoável de envolvimento com a história. Isso feito, a leitura individual ocorreu sem maiores sobressaltos. Importante lembrar que mesmo aí existe a necessidade de que o professor se faça presente e faça intervenções, pois a falta de amadurecimento como leitor dos alunos do oitavo ano muitas vezes não permitem uma total autonomia para interpretar e fazer inferências naquilo que está lendo.

5.3.4 Aplicação de diferentes trabalhos ligados à leitura do romance

O objetivo de ler um pequeno romance junto com a turma 8B era de propiciar uma nova experiência de leitura para os alunos e tentar levá-los a de fato se interessar pela história, compreender, estreitar – ao menos um pouco – sua relação com a leitura. Sendo assim, não seria apropriado apenas oferecer o livro e agendar um dia para uma avaliação a respeito do mesmo. Essa avaliação foi processual, começou no envolvimento nos debates desde a pré-leitura e seguiu sendo feita aula a aula.

Alternamos trabalhos individuais e em grupo, sendo a maior parte deles individuais. Em algumas aulas em que a leitura do livro já havia sido iniciada, apenas debatemos os capítulos, sem a necessidade de haver a realização de um trabalho escrito. Houve um total de seis trabalhos escritos: cinco individuais e um em grupo.

Nos trabalhos individuais, a tentativa foi sempre a de interpretar o texto e analisar alguns dos recursos linguísticos usados nele, mas principalmente levar o aluno a contrastar a história lida com aquilo que eles conheciam do mundo, para formar opiniões sobre os fatos ocorridos, para novamente se questionarem sobre aspectos ligados ao machismo, à violência, a própria adolescência etc.

Interessante notar que ao lidarem com perguntas contextualizadas, que por vezes requerem a opinião deles, a maioria dos alunos deu respostas coerentes, diferentemente do que muitas vezes acontece quando trabalhamos a reescrita de frases soltas, ao focarmos em algum conteúdo de gramática, por exemplo.

O primeiro trabalho realizado por escrito a respeito do livro já trazia perguntas requisitando a opinião dos estudantes, tais como “(1) Gelcimar tem 20 anos enquanto Taís

tem 12 quando os dois se conhecem. Levando em consideração a diferença de idade, você acha que há algum problema se os dois se relacionarem sexualmente? Justifique.” / “(2) Hoje você acha que ainda há a falta de diálogo aberto com os jovens sobre assuntos polêmicos? Comente.”

Anexaremos alguns desses trabalhos ao final desta pesquisa, de forma a melhor ilustrar aquilo que temos dito até aqui. Vale ressaltar que muitas vezes foi necessário realizar as propostas de forma manuscrita, já que a copiadora da escola se encontra recorrentemente quebrada, além de ser comum a falta de folhas e outros materiais.

Vale ainda analisar algumas respostas dadas pelos alunos durante a feitura dessas tarefas cumpridas ao longo da leitura. Para isso, vamos utilizar as duas perguntas acima mencionadas.

Pergunta 1 – “Gelcimar tem 20 anos enquanto Taís tem 12 quando os dois se conhecem. Levando em consideração a diferença de idade, você acha que há algum problema se os dois se relacionarem sexualmente? Justifique.”

Algumas respostas dos alunos:

Aluno 1 (João): “Sim. É que ele sabe várias coisas de sexualidade e ela não entende nada e ela é muito nova para namora um cara dessa idade” [*ipsis litteris*]

Aluno 2 (Daniel): “Depende, do ponto de vista de muitos isso é estupro, uns ‘acham’”. [*ipsis litteris*]

Aluna 3 (Maria Eduarda): “Normal. Não, porque meninos muito mais velhos fica com meninas tão novinha e pra mim é super normal isso”. [*ipsis litteris*]

Aluno 4 (Daniel B.): “Sim. Por que ela ainda é uma criança e ele um adulto.” [*ipsis litteris*]

Aluno 5 (Rafael): “Ruim, porque ele só quer ter relações sexuais com ela e depois vai fingir que nem a conhece.” [*ipsis litteris*]

Como se pode observar, as respostas estão coerentes em relação ao questionamento feito e, de fato, os alunos deram suas opiniões. O Aluno 2 usa aspas para grifar o verbo “achar”, talvez indicando que ele próprio não compartilha dessa opinião. A Aluna 3 deixa claro que vê a situação como algo normal, uma vez que no lugar onde vive esses episódios são comuns. Já o Aluno 5 se antecipa um pouco na história, criando a hipótese de que após conseguir ter relações sexuais com a personagem Taís, Gelcimar vai fingir que não a conhece, quem sabe antecipando a história do livro usando como base observações de histórias que conhece. São muitas as hipóteses possíveis, de toda forma foi bastante animador perceber já

no primeiro trabalho que a turma, de modo geral, acompanhou a leitura e formou opiniões sobre aquilo que leu.

Pergunta 2: “Hoje você acha que ainda há a falta de diálogo aberto com os jovens sobre assuntos polêmicos? Comente.”

Aluno 1 (João): “Hoje em dia menino e menina de nove anos já entende sobre sexo”. [*ipsis litteris*]

Aluno 2 (Daniel): “Claro que tem. Hoje em dia amigo tem muita intimidade com o outro.” [*ipsis litteris*]

Aluna 3 (Maria Eduarda): “Hoje em dia não tem nem quase diálogo, porque os jovens não quer saber de nada o negócio deles é só curtidão. Quando vão ter algum diálogo com eles ‘entra num ouvido e sai no outro’, eles não liga para nada.” [*ipsis litteris*]

Aluno 4 (Daniel B.): “Sim, hoje os jovens tem com quem conversar isso, alguns jovens não tem com quem conversar isto.” [*ipsis litteris*]

Aluno 5 (Rafael): Não respondeu.

Aqui também verificamos que houve entendimento daquilo que foi perguntado e houve também a disponibilidade por parte de cada aluno de criar uma relação com o conhecimento de mundo de cada um, para então expressar uma opinião. O Aluno 1 não responde exatamente aquilo que foi perguntado e afirma categoricamente que desde a infância meninos e meninas já sabem o que é sexo. Entretanto, isso não esclarece o ponto principal da questão: sabem o que é sexo, porém têm alguém para conversar e realmente tirar suas dúvidas a respeito? Talvez a questão devesse ter sido mais bem formulada, deixando claro que o ponto principal seria esse: há alguém confiável com que esse jovem possa esclarecer suas dúvidas?

Tanto que o Aluno 2 responde prontamente que “sim” à pergunta se há diálogo aberto sobre assuntos polêmicos com os jovens, mas ao desenvolver a resposta aponta que esse diálogo existe entre amigos que têm “muita intimidade”, todavia não aponta a existência de alguém que seja adulto e responsável para se incumbir da tarefa de melhor informar os mais jovens sobre questões ligadas à sexualidade. A Aluna 3 claramente reproduz a opinião dos adultos sobre os jovens da atualidade, tanto que não se identifica como jovem quando escreve “eles não liga para nada” [*ipsis litteris*], ou seja, “eles” são um grupo ao qual ela parece não pertencer no momento em que escreve sua resposta. Já o Aluno 4 diz que há espaço para diálogo para, em seguida, sinalizar que nem todos os jovens contam com esse espaço.

Como os trabalhos foram sendo realizados ao longo da leitura, tivemos oportunidade de conversar a respeito desses pontos e esmiuçar um pouco o que cada um realmente pensava

do assunto, por vezes sanando brechas deixadas pelas questões formuladas inicialmente, explorando a resposta dos alunos para suscitar novas discussões.

Esses foram apenas alguns exemplos de muitas questões que vieram à tona durante a leitura da história de Taís, a menina que “sem querer” vira mãe aos 13 anos, assim como tantas meninas moradoras da comunidade em que a escola se situa. Para lidar com as ditas questões, o professor há de ter disponibilidade para tocar em assuntos delicados e certo desprendimento para manter a naturalidade, evitando constrangimentos tanto para o professor regente quanto para os alunos. Um desafio certamente. Entretanto, não somos profissionais da palavra?

A leitura seguiu e trabalhos como esse foram feitos em sequência, sempre abordando questões ligadas à interpretação de trechos cruciais do enredo e, também, apelando ao conhecimento de mundo dos estudantes, requisitando suas opiniões.

Após a leitura terminada, realizamos ainda um trabalho em grupo, ainda ligado àquilo que acabáramos de ler. Fizemos brevemente o levantamento dos assuntos ligados à história de Taís, dividimos a turma em grupos de até 4 alunos e cada grupo escolheu um dos temas levantados. São eles: (1) Virgindade e primeira vez; (2) Doenças Sexualmente Transmissíveis; (3) Machismo; (4) Gravidez na Adolescência. Entre eles, apenas o tema 4 foi explorado por mais de um grupo.

A proposta era de que os estudantes reunissem informações sobre seu tema, compartilhassem essas informações com os demais colegas de seu grupo, debatesse-as e, em seguida, produzissem um cartaz com informações sobre o tema escolhido, além de produzirem coletivamente um texto dando suas opiniões sobre os aspectos mais relevantes do tema em questão. Como muitos não contam com internet em suas casas e seus conhecimentos sobre os temas abordados tendem a não ter uma base segura, por assim dizer, antes da realização dos trabalhos foi reservado um tempo para que cada grupo se dedicasse à leitura de alguns textos informativos sobre o foco de seus trabalhos. Foram levados para sala textos informativos impressos sobre cada tema e cada grupo recebeu ao menos dois textos com informações claras e de fácil interpretação.

Todos realizaram a proposta, montaram um cartaz como produto final e expuseram suas ideias para o restante da turma, como forma de compartilhar aquilo que tinham aprendido durante a montagem do trabalho. Abaixo seguem algumas fotos que ilustram também esse último momento.

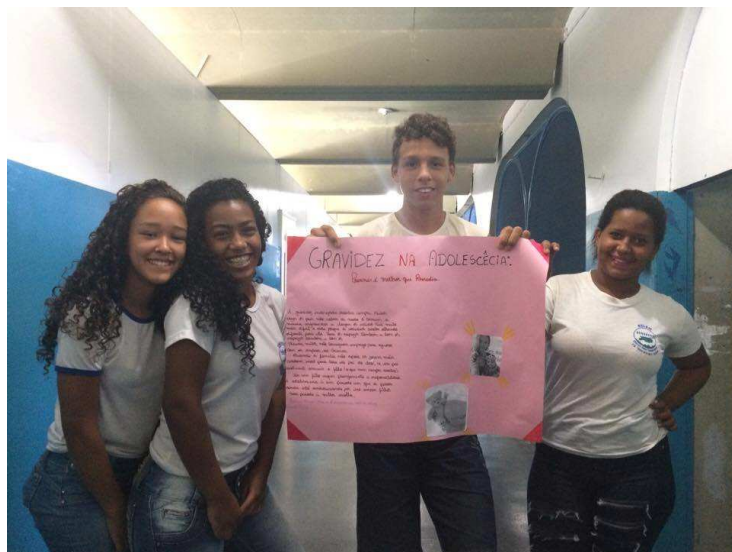


Figura 3 – Exposição de trabalhos em grupo



Figura 4 – Exposição de trabalhos em grupo

5.3.5 Aplicação de entrevista no final do processo sobre o trabalho de leitura realizado

Algumas semanas após o término da leitura do livro *O portão do paraíso*, foi aplicado um questionário com o intuito de saber as impressões dos alunos a respeito da proposta realizada junto à turma. Dos 27 alunos que frequentavam as aulas, 26 estavam presentes no momento da aplicação da entrevista.

O questionário conta com questões abertas, pois a tentativa é a de melhor compreender a opinião dos estudantes sobre o processo de ler. As perguntas encontram-se reproduzidas a seguir a fim de facilitar a leitura e entendimento de tal instrumento. Quatro questionários já respondidos pelos alunos também serão disponibilizados em anexo ao fim desta pesquisa.

Questionário sobre a leitura de *O portão do paraíso*

- 1) O que você achou da leitura do livro *O portão do paraíso*, de Giselda Laporta Nicoletis? Comente suas impressões sobre o livro.
- 2) Antes do início da leitura do romance, realizamos rodas de leitura e de conversa, durante as quais debatemos assuntos ligados à adolescência e à sexualidade.
 - a) Você aprendeu algo novo durante essas conversas? Exemplifique.
 - b) Você acha que momentos como esses devem continuar fazendo parte das aulas? Por quê?
- 3) Dos temas sobre os quais debatemos e escrevemos, ligados à história do livro, qual foi mais interessante para você? Comente.
- 4) Você já havia lido algum outro livro antes? Caso tenha, comente quais e por que os escolheu.
- 5) Durante a leitura do romance, tivemos momentos de leitura individual e outros momentos de leitura compartilhada, com a professora lendo em voz alta. Qual das duas maneiras de ler você prefere? Comente.
- 6) Você já havia vivenciado momentos de leitura junto com sua turma antes? Caso a resposta seja sim, compartilhe suas lembranças dessas leituras.
- 7) Como é a sua relação com a leitura? (Você gosta de ler ou acha chato? Acha fácil ou difícil? Que tipos de leitura você costuma fazer?)
- 8) Na sua opinião, de que maneira a leitura poderia se tornar algo mais prazeroso dentro da escola? Que estratégias a escola poderia adotar para que os momentos de leitura se tornassem mais interessantes?

ANÁLISE DA RESPOSTA DOS ALUNOS DA TURMA 8B

Questão 1

Ao serem indagados sobre as impressões sobre o livro *O portão do paraíso*, os alunos aprovaram a leitura (todos deram opiniões favoráveis sobre o livro), sinalizando inclusive a vontade de ler outros livros em sala.

Alguns alunos apontaram o fato de o livro servir para abordar questões sobre as quais eles ainda guardavam dúvidas, como a primeira relação sexual e a gravidez, por exemplo. Outros elogiaram o fato de o livro por ter uma linguagem voltada para os jovens e tratar de questões atuais, como podemos ver nas respostas transcritas abaixo:

Aluno 1 (João): “Achei ótimo, porque fala sobre a nossa adolescência e a na primeira vez da pessoa”.

Aluno 2 (Larissa): “Eu achei legal e muito interessante, porque muitas pessoas não sabiam desse assunto”.

Aluno 3 (Laiza): “Minha impressão é boa, várias dúvidas tiradas.”

Questão 2

A questão dois se dividia em duas partes, sendo a primeira voltada a saber se durante as rodas de conversa, momentos reservados para a pré-leitura, os alunos haviam aprendido “algo novo”. Dos 26 jovens envolvidos nessa atividade, apenas três relataram não haver aprendido algo novo, alegando que sobre sexo “já sabiam tudo”.

Os outros 23 alunos sinalizaram que as conversas foram importantes e que aprenderam coisas novas. Durante esses momentos de interação, muito se falou sobre diversos temas ligados à história de Taís, personagem principal do romance lido. Interessante notar que alguns assuntos foram indicados com maior insistência pelos jovens: o machismo apareceu em 12 respostas, nas quais os alunos diziam ter aprendido um pouco mais sobre o tema; esclarecimentos sobre a primeira vez foi apontado em seis questionários, a necessidade de ter responsabilidade e se prevenir surgiu em 8 questionários.

A impressão é a de que ainda há muito o que se ler e conversar sobre tais assuntos, pois é evidente que os alunos guardam muitas dúvidas e estão abertos a discutir a respeito delas. A escola perde uma possibilidade imensa de desenvolver sistematicamente discussões pertinentes sobre temas que são do interesse de todos por não estar preparada para isso, por seus profissionais não contarem com formações que dê a eles segurança para tratar de tais assuntos.

Algumas respostas da questão 2, letra a, que refletem o que acima foi exposto:

Aluna 4 (Kerlayne): “Aprendi mais sobre tudo, não teve uma coisa específica, só o machismo que eu sabia muito pouco.”

Aluna 5 (Jhenifer): “Nós mulheres não devemos nos deixar seduzir com palavras.”

Aluno 6 (Daniel B.): “Sim, aprendi a não fazer algumas coisas, aprendi a ter mais consciência, mais compromisso.”

Na segunda parte da questão 2 (letra b da questão), foi perguntado se os alunos gostariam de que atividades como as rodas de conversa e leitura continuassem acontecendo. Todos os 26 alunos que responderam ao questionário afirmaram enfaticamente que sim, que gostariam de que atividades assim fossem mais frequentes na rotina escolar.

Dois alunos fizeram questão de frisar que deveríamos continuar trabalhando com livros do mesmo gênero. Uma aluna observou que as rodas de conversa estimularam a participação inclusive dos alunos mais tímidos, fazendo toda a turma interagir. Algumas respostas ilustram essas opiniões logo abaixo:

Aluna 3 (Laiza): “Sim, porque as pessoas se abrem mais, fala mais, até os que não falam.”

Aluna 4 (Kerlayne): “Com certeza, acho super interessante e aprendemos muitas coisas, adoraria que tivesse sempre.

Aluno 6 (Daniel B.): “Sim, porque a gente adolescente sempre pensa nisso, o que a gente pode fazer, a gente aprender mais sobre as coisas.”

Questão 3

Ao serem questionados sobre o tema que mais provocou interesse entre aqueles que abordamos durante as conversas em sala e a leitura do romance, novamente o machismo se destacou entre as respostas. Entre os 26 participantes, 14 falaram do machismo em suas respostas. Cinco alunos destacaram esclarecimentos sobre a primeira relação sexual, quatro apontaram as informações sobre gravidez na adolescência, três sobre doenças sexualmente transmissíveis e dois não responderam a essa questão.

Algumas respostas para ilustrar a compreensão dos alunos sobre essa questão:

Aluna 4 (Kerlayne): “O machismo foi o meu tema, não sabia nada sobre isso, então adorei saber.”

Aluno 6 (Daniel B.): “Machismo, porque muitas pessoas se acham superiores a mulher, mas aprendemos que todos podem ter os mesmos direitos.”

Questão 4

A questão quatro procurava saber se os alunos já haviam lido algum livro antes, em uma tentativa de delinear o perfil de leitor da turma 8B. Dos 26 alunos participantes, 19 afirmaram nunca antes ter lido um livro. Dois disseram que só haviam lido histórias em quadrinhos e cinco afirmaram ter lido um livro antes.

Importante salientar que esses cinco estudantes já haviam experimentado a leitura de um romance por intermédio da escola. Duas professoras da escola, incluindo a autora da presente pesquisa, já trabalhavam com projetos de leitura há alguns anos, tendo assim fomentado a ideia de que “ler é legal” em suas turmas. Além das leituras feitas em sala, houve a ideia de fazer empréstimos de livros que fazem sucesso na atualidade entre os jovens por meio da “Mala da Leitura”. Essa mala era recheada de exemplares voltados ao público infanto-juvenil e levada para as salas de aula a fim de promover empréstimos. Não havia trabalhos previstos ou conceitos dados a partir desses empréstimos, a ideia era apenas facilitar o acesso a títulos que interessavam aos estudantes, entretanto não estavam disponíveis na biblioteca da escola. Tratam-se de livros caros para a realidade econômica da maior parte dos alunos, além de considerar o fato de que a cidade não conta com livrarias, dificultando ainda mais o acesso a novidades editoriais.

Cabe ainda esclarecer que a ideia foi inicialmente custeada pelas duas professoras envolvidas, todavia, como obteve aprovação dos alunos, a direção passou a colaborar com a compra dos livros. O projeto foi interrompido, porque em uma das férias de fim de ano houve o furto de boa parte dos livros, esvaziando a “Mala de Leitura”, já que ainda não havia um lugar realmente adequado e seguro para guardá-la. Entretanto, novos rumos foram tomados para dar continuidade a esse trabalho e hoje contamos finalmente com uma sala de leitura na escola, onde os livros ficam bem guardados.

Para finalizar os comentários, a título de curiosidade e ilustração sobre o que tem caído nas graças dos jovens leitores, entre os cinco alunos que relataram já haver lido um

romance antes, quatro afirmaram ter lido *A culpa é das estrelas*, best seller de John Green; enquanto uma aluna indicou a leitura de *Jogos vorazes*, de Suzanne Collins.

Questão 5

Quando questionados sobre os hábitos de leitura de suas famílias, dos 26 participantes nove afirmaram que em suas casas os familiares não costumam ler, oito relataram que costumam ler jornais, dois indicaram a internet como meio de leitura e seis alunos disseram que pais ou irmãos leem romances ou outro tipo de livro.

Questão 6

A questão seis procurava saber a preferência dos alunos em relação ao modo de fazer a leitura do romance trabalhado, se preferiam a leitura silenciosa ou a leitura compartilhada, explicitando que nesta última a professora costumava ler em voz alta.

É possível que valha a pena rever a maneira de se formular essa pergunta, minimizando o risco de induzir certo tipo de resposta por parte dos entrevistados, todavia chama a atenção que uma parte expressiva da turma prefira a leitura compartilhada: 25 alunos a apontam como sua preferência, enquanto apenas três alunos afirmam ler sozinhos, em silêncio. Algumas das justificativas dadas nos fazem pensar que isso se deve a uma necessidade de apoio na hora de interpretar aquilo que se lê. Abaixo seguem algumas respostas dadas pela turma a essa questão que merecem atenção.

Aluno 1 (João): “Com a professora, porque tem algumas coisas que a gente não sabe o significado.”

Aluno 2 (Larissa): “Eu prefiro que o professor leia e os alunos acompanhem, porque ele explica o que a gente não entende.”

Questão 7

A questão sete investigava se os alunos já haviam participado de algum outro projeto de leitura na escola em que toda a turma estivesse envolvida. Dos 26 alunos a responder, quatro relataram terem lido um livro junto a suas turmas quando cursavam o sexto ano de escolaridade; uma aluna disse que um professor havia indicado a leitura de um livro, mas

pediu para “trazer o trabalho já pronto”; 21 alunos afirmaram não ter participado de projetos de leitura desse tipo antes.

Uma das respostas, em especial, chama a atenção, pois indica um tipo de trabalho que não prevê muita participação do professor nesse exercício da leitura:

Aluna 4 (Kerlayne): “Não, só tivemos trabalho sobre um livro, mas era para ler, resumir em casa e trazer pronto.”

Questão 8

A questão oito pedia para que o aluno falasse de sua relação com a leitura, de modo bem amplo. Dos 26 alunos envolvidos, a maior parte disse que não gosta muito de ler, que acha difícil ou preferem outro tipo de ocupação: 15 alunos disseram não ler, cinco afirmaram gostar de ler, três alunos disseram ler apenas mensagens e publicações feitas nas redes sociais, três apontaram a leitura de jornais.

Embora o número de entrevistados não seja elevado, chama a atenção as respostas indicativas de que a leitura não faz parte de seus hábitos (de qualquer leitura, ao se falar de literatura provavelmente o número de leitores seria ainda mais reduzido).

Questão 9

A questão nove pedia que os alunos sugerissem *estratégias* ou meios de tornar a leitura mais atrativa para eles dentro do universo escolar. Cada aluno poderia dar quantas ideias quisesse, gerando os seguintes apontamentos: nove alunos pediram que as rodas de conversa e leitura continuassem, oito pediram que houvesse atividades de teatro, três requisitaram um espaço ou sala de leitura, três pediram que houvesse palestras ligadas à adolescência uma vez por mês, dois pediram que a escola contasse com wi fi, um sugeriu que houvesse mais brincadeiras (sem especificar quais ou de que tipo).

Aqui se confirmou a aprovação por parte dos alunos dos momentos em roda de conversa e leitura, pois mais uma vez tais atividades foram lembradas como algo bastante positivo. Transparece ainda a falta de atividades lúdicas, como o teatro e as “brincadeiras” pedidas pelos alunos. Isso nos faz pensar em como deixamos de explorar essas possibilidades, tão eficazes quanto prazerosas, em nosso trabalho junto às turmas.

Considerações finais sobre o questionário

De modo geral, o questionário atendeu a expectativa de dar voz aos alunos e poder ter acesso às ideias geradas a partir do projeto de leitura realizado. Não é difícil perceber nas respostas dos alunos que há uma boa vontade em relação aos momentos de leitura compartilhada, apesar de alguns se mostrarem um tanto inseguros em relação a sua própria desenvoltura como leitor.

Nota-se a curiosidade sobre o universo da leitura, vontade de saber mais sobre certos temas e de poder contar com momentos de troca com seus pares. Essa disposição demonstrada pode ser um terreno bem fértil para os professores que se dispuserem a investir tempo de suas aulas em leitura.

Um ponto sobre a análise das respostas deve ser sublinhado: alguns alunos demonstraram dificuldade para compreender o que estava sendo perguntado, cabendo à professora esclarecer alguns pontos das questões. Ainda assim, em dois questionários é possível perceber em algumas respostas certo nível de dificuldade ao elaborar uma resposta.

Não seria cabível anexar todos os questionários respondidos a esta pesquisa, dessa forma quatro deles estarão disponíveis em anexo a fim de ilustrar minimamente para os leitores as respostas aqui comentadas. Essas fichas em anexo obviamente por si só revelarão os níveis diferentes de dificuldade de leitura e escrita em que estão os alunos da turma acompanhada.

Os desvios da norma padrão encontrados nas respostas dos alunos aos questionários foram corrigidos, a fim de facilitar a compreensão de tais respostas pelos leitores, acreditando que essa intervenção em nada alterou o teor do que cada participante expressou.

Os questionários representam uma iniciativa de manter um diálogo com os estudantes, não encerrando os investimentos nesse sentido. Acredita-se que estar aberto a entender melhor o universo dos alunos é um movimento imprescindível para o aperfeiçoamento do trabalho em sala de aula. É preciso ainda aprimorar essas ferramentas de pesquisa, a fim de obter mais elementos que auxiliem na condução das aulas, especialmente as de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho nas salas de aula do sistema público de educação em nosso país não é algo fácil. Todos nós, educadores, sabemos e sentimos isso todos os dias. É indiscutível a necessidade de lutar continuamente por melhores condições de trabalho, por melhores salários, pelo reconhecimento do valor que nossa atuação profissional tem para a sociedade. Ainda assim, desde o início dessa pesquisa, o grande questionamento foi “como podemos aproveitar melhor nosso tempo junto aos alunos hoje?” ou “como podemos dialogar melhor com a realidade em que atuamos e dar mais significado a nossas aulas?”.

Como professora de Língua Portuguesa, perguntas como essas sempre levaram meu olhar para a *leitura*, mais especificamente para a *literatura*. Todas as vezes em que busquei melhores caminhos para meu trabalho em sala de aula, foi nela, na literatura, onde encontrei as melhores respostas. Foi sempre ela que me aproximou dos meus alunos, que humanizou minhas aulas, que fez com que até mesmo as turmas mais barulhentas se tornassem por alguns minutos silenciosas... para ouvir.

O encanto das poesias, dos contos, dos romances se faz perceber cada vez que um professor entra em uma sala decidido a compartilhar a beleza que encontrou em certo texto. Ele entra disposto a mostrar a seus alunos que há vida e há algum encantamento naquelas linhas, e para isso ele deve perder o medo de parecer ridículo frente àqueles jovens. Essa vontade de contaminar os alunos com a magia da literatura sempre me pareceu o melhor exemplo do que, para mim, se chama *mediação de leitura*.

Toda essa pesquisa foi movida pela crença de que é possível, ainda que em meio a tantas adversidades, promover o acesso à literatura nas escolas (inclusive nas públicas) e, com isso, desenvolver saberes e competências de nossos alunos. Foi movida pela certeza de que a afirmação “o jovem não gosta de ler” é uma falácia, porque na realidade o jovem brasileiro, especialmente se for pobre, não tem verdadeiramente acesso à leitura. Muitas vezes não tem quem os introduza nesse universo tão inesgotável que é o universo da leitura. Isso também se ensina, por isso tamanha insistência em mostrar a importância de *mediar a leitura* até que os meninos e meninas sejam capazes de lidar com ela sozinhos.

Não é um trabalho fácil, é até mesmo um pouco ingrato, visto que não se pode demonstrar prontamente seus resultados. Ao acabar de ler uma linda poesia e ter prazer nisso, o aluno não se torna imediatamente um leitor maduro e um escritor habilidoso. Leva tempo. Ao terminar esta dissertação, eu não posso demonstrar concretamente que a turma com a qual

foi desenvolvido o projeto de leitura passou a demonstrar maior autonomia no momento de interpretar ou produzir um texto. Leva tempo.

O que poderia ser afirmado aqui sem medo de errar é que os alunos que participaram do projeto viveram experiências que os fizeram pensar, que os fizeram sentir, interagir, ler, escrever, questionar – em outras palavras, experiências que fizeram algum sentido para eles. Insisto em crer que o tempo empregado na condução de projetos como esse, em atividades de leitura mediada pelo professor, vale mais do que a velha e “boa” reprodução de conteúdos gramaticais.

Vamos mais longe: insisto em acreditar que atividades de leitura bem planejadas, que contem com mediação do professor, são capazes de mudar o olhar dos jovens para os livros, tirando-os da posição de representar algo “chato” para ocupar o lugar de atividade prazerosa. Hoje, já contando com uma sala de leitura na escola em que trabalho, ouço quase todos os dias a pergunta “Vamos para a sala de leitura, professora?”. É a tal história da “semente plantada”, é o caminho iniciado para a formação de leitores. Processo longo, um passo de cada vez. Leva tempo, já foi dito aqui. Entretanto, a promessa dos frutos lá na frente alimenta e fortalece esse trabalho.

É inegável que a falta de infraestrutura, inclusive falta de material; as turmas muitas vezes muito cheias; até mesmo a falta de tempo previsto para o planejamento das aulas do professor dificulta deveras o bom andamento do nosso trabalho. Foi dito e ilustrado aqui situações como a falta de folhas para impressão de avaliações, levando a uma perda enorme de tempo com cópias em sala de aula, pois os alunos precisaram registrar várias propostas de forma manuscrita. Contudo, não devem ser questões capazes de desmobilizar a contínua tentativa de garantir a qualidade do nosso tempo junto a nossas turmas: insistir em dar sentido às nossas aulas, insistir em possibilitar o acesso à arte e à literatura para nossos alunos também é uma forma de luta e resistência.

É uma forma de demonstrar que não aceitamos passivamente a ideia de que boa parte da nossa juventude não é (e se nada for feito, não será) capaz de se emocionar com um trecho de um texto, de experimentar suas próprias emoções por meio de personagens ou versos encontrados em suas trajetórias. É uma forma de se indignar ao pensar que muitos de nós, brasileiros, não somos capazes de preencher adequadamente e sem ajuda uma ficha de inscrição para uma vaga de emprego, por exemplo. Quando insisto em dedicar tempo para leitura em minhas aulas é para essas situações acima relatadas que digo *não*.

Obviamente não esperamos milagres, professores não são capazes de operar milagres. Há graves questões relativas à desigualdade social no Brasil cuja solução, infelizmente, não

cabe apenas aos profissionais da educação. De toda forma, indagarmo-nos sobre como podemos conduzir de forma mais significativa nosso trabalho é algo que deve estar o tempo todo servindo como base a nossas reflexões.

Esta pesquisa espera oferecer uma pequena contribuição para aqueles que investem no trabalho com leitura e buscam alternativas possíveis para seu cotidiano nas escolas. As possibilidades são muitas, as dificuldades também – a discussão está apenas iniciada. Entretanto, a sabedoria popular ensina que uma longa caminhada começa com o primeiro passo. Está dado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMANDINHO tiras. Disponível em:

<<http://www.facebook.com/tirasarmandinho> - <http://tirasbeck.blogspot.com/>>. Acesso em 18 de abril de 2017.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARBOSA, J. A. *A Biblioteca Imaginária*. São Paulo: Ateliê, 1996.

BLOOM, H. *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). *Os doze trabalhos de Hércules*. São Paulo: Parábola, 2013.

BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, A. "O Direito à Literatura." In: _____. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004, p. 169-191.

CLUBE da Mafalda. Disponível em <<http://clubedamafalda.blogspot.com.br/>>. Acesso em 22 de abril de 2017.

COLOMER, T. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003.

EVANGELISTA, A. A. M.; BRINA, H.; MACHADO, M. Z. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GALEANO, E. *O Livro dos Abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1995.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. Marisa Lajolo põe o Brasil no mapa do romance. *Jornal da Unicamp*, Campinas, edição 269, 11 a 17 de outubro de 2004, p. 8.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais, definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

NICOLELIS, G. L. *O portão do paraíso*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

OLIVEIRA, T.; ANTUNES, R. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). *Os doze trabalhos de Hércules*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 24-36.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 42-55.

PENNAC, D. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.) *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, F.; MARQUES, N., CASTILHO, J.; RÖSING, T. M. K (Org.). *Mediação de leitura: discussão e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

SANTOS, J. R. *Quem ama Literatura não estuda Literatura*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TIRAS do Calvin. Disponível em <<http://tiras-do-calvin.tumblr.com/>>. Acesso em 22 de abril de 2017.

TODOROV, T.. *A Literatura em perigo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 1997.

ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1

Escola Municipal Professora Tânia Rita de Oliveira Teixeira
Professora Clarissa Plácido - Leitura e Produção Textual - Turma 8B

Nome:

Daniel Berube

Questionário sobre a leitura de O portão do paraíso

- 1) O que você achou da leitura do livro *O portão do paraíso*, de Giselda Laporta Nicoletis? Comente suas impressões sobre o livro.

achei legal porque ele fala do que está acontecendo no dia de hoje.

- 2) Antes do início da leitura do romance, realizamos rodas de leitura e de conversa, durante as quais debatemos assuntos ligados à adolescência e à sexualidade.

- a) Você aprendeu algo novo durante essas conversas? Comente o que ficou registrado para você desses momentos.

sim aprendi a não fazer algumas coisas muito cedo aprendi a ter mais consciência mais compromisso

- b) Você acha que atividades como essas devem continuar fazendo parte das aulas? Por quê?

sim porque agente adolescente sempre pensamos nisso o que agente pode fazer agente aprende mais sobre isso

- 3) Dos temas sobre os quais debatemos e escrevemos, ligados à história do livro, qual foi mais interessante para você? Comente.

MACHISMO porque muitas pessoas se acham superior a mulher mais aprendemos que todos podem ter mesmo direito

- 4) Você já havia lido algum outro livro antes? Caso tenha, comente quais e por que os escolheu.

sim a culpa e das estrelas e esquecer esse livro porque mostra a pessoas tem um dificuldade mais tem esperança de uma vida normal normal não mais uma vida melhor

5) Na sua casa/família, alguém tem o hábito de ler? A quais tipos de publicações você tem acesso na sua casa (livros, revistas, jornais etc.)?

Sim MINHA MÃE LER LIVROS DE MEDICINA OU BIBLIA

6) Durante a leitura do romance, tivemos momentos de leitura individual e outros momentos de leitura coletiva, com a professora lendo em voz alta. Qual das duas maneiras de ler você prefere? Comente.

COMPUTADOR PRAZIRO PORQUE POSSO PESQUISAR O LIVRO OU ALGUMA COISA QUE GOSTO

7) Você já havia vivenciado momentos de leitura junto com sua turma antes? Caso a resposta seja sim, compartilhe suas lembranças dessas leituras.

NÃO

8) Como é a sua relação com a leitura? (Você gosta de ler ou acha chato? Acha fácil ou difícil? Que tipos de leitura você costuma fazer?)

GOSTO DE LER PORQUE O TEMPO PASSA VOCE MANEJA COISAS PRA FAZER E APRENDE OUTRAS COISAS COM O LIVRO

9) Na sua opinião, de que maneira a leitura poderia se tornar algo mais prazeroso dentro da escola? Que estratégias a escola poderia adotar para que os momentos de leitura se tornassem mais interessantes?

ALGUNS PROFESSORES PODIAM PEGAR OS ALUNOS PARA LER OU ATÉ FAZER UM CONCURSO SELECIONANDO ALGUMA COISA PRA QUEM TER A MELHOR LEITURA

tiver

Obrigada por responder <3

ANEXO 2

Escola Municipal Professora Tânia Rita de Oliveira Teixeira
Professora Clarissa Plácido - Leitura e Produção Textual - Turma 8B

Nome: João Pedro Souza da Rocha

Questionário sobre a leitura de *O portão do paraíso*

- 1) O que você achou da leitura do livro *O portão do paraíso*, de Giselda Laporta Nicolelis? Comente suas impressões sobre o livro.

Achei ótimo por que fala sobre a
marca adolescência e na primeira vez da pessoa

- 2) Antes do início da leitura do romance, realizamos rodas de leitura e de conversa, durante as quais debatemos assuntos ligados à adolescência e à sexualidade.

- a) Você aprendeu algo novo durante essas conversas? Comente o que ficou registrado para você desses momentos.

Não por que já sei tudo

- b) Você acha que atividades como essas devem continuar fazendo parte das aulas? Por quê?

Sim por que algumas pessoas não sabem
a que pode ser na primeira vez

- 3) Dos temas sobre os quais debatemos e escrevemos, ligados à história do livro, qual foi mais interessante para você? Comente.

Os desejos

- 4) Você já havia lido algum outro livro antes? Caso tenha, comente quais e por que os escolheu.

NÃO

5) Na sua casa/família, alguém tem o hábito de ler? A quais tipos de publicações você tem acesso na sua casa (livros, revistas, jornais etc.)?

Sim minha irmã, livros, jornais

6) Durante a leitura do romance, tivemos momentos de leitura individual e outros momentos de leitura coletiva, com a professora lendo em voz alta. Qual das duas maneiras de ler você prefere? Comente.

Com a professora pois que algumas coisas que a gente NÃO sabe a significação

7) Você já havia vivenciado momentos de leitura junto com sua turma antes? Caso a resposta seja sim, compartilhe suas lembranças dessas leituras.

NÃO

8) Como é a sua relação com a leitura? (Você gosta de ler ou acha chato? Acha fácil ou difícil? Que tipos de leitura você costuma fazer?)

Eu gosto mais ou menos eu acho mais difícil, jamais

9) Na sua opinião, de que maneira a leitura poderia se tornar algo mais prazeroso dentro da escola? Que estratégias a escola poderia adotar para que os momentos de leitura se tornassem mais interessantes?

teatro.

Obrigada por responder <3

ANEXO 3

Escola Municipal Professora Tânia Rita de Oliveira Teixeira
Professora Clarissa Plácido - Leitura e Produção Textual - Turma 8B

Nome:

Kerlayne Alves do Rosário

Questionário sobre a leitura de O portão do paraíso

- 1) O que você achou da leitura do livro *O portão do paraíso*, de Giselda Laporta Nicoletis? Comente suas impressões sobre o livro.

Achei legal porque conta a realidade de hoje sem dizer
e permitir para abrir os olhos da gente que não existe príncipe.

- 2) Antes do início da leitura do romance, realizamos rodas de leitura e de conversa, durante as quais debatemos assuntos ligados à adolescência e à sexualidade.

- a) Você aprendeu algo novo durante essas conversas? Comente o que ficou registrado para você desses momentos.

Apreendi umas coisas sobre tudo não teve uma coisa específica
sobre o machismo que eu sabia muito pouco.

- b) Você acha que atividades como essas devem continuar fazendo parte das aulas? Por quê?

com certeza, acho super interessante e aprendemos muitas
coisas diferentes que tiveram sempre.

- 3) Dos temas sobre os quais debatemos e escrevemos, ligados à história do livro, qual foi mais interessante para você? Comente.

O machismo que foi o meu tema não sabia nada
porque isso então achei bom.

- 4) Você já havia lido algum outro livro antes? Caso tenha, comente quais e por que os escolheu.

Sim, um não pô o romance tipo a culpa é das Estrelas,
toda hora crepusculo e vários outros.

5) Na sua casa/família, alguém tem o hábito de ler? A quais tipos de publicações você tem acesso na sua casa (livros, revistas, jornais etc.)?

Não, só eu adoro ler livros pouco horas lendo.

6) Durante a leitura do romance, tivemos momentos de leitura individual e outros momentos de leitura coletiva, com a professora lendo em voz alta. Qual das duas maneiras de ler você prefere? Comente.

Com voz alta para todos os alunos acompanhar o livro.

7) Você já havia vivenciado momentos de leitura junto com sua turma antes? Caso a resposta seja sim, compartilhe suas lembranças dessas leituras.

Não, só tivemos trabalho sobre ^{um} livro mas era para ler e resumir em casa e trazer pronto.

8) Como é a sua relação com a leitura? (Você gosta de ler ou acha chato? Acha fácil ou difícil? Que tipos de leitura você costuma fazer?)

Amo ler é meu ~~paratempo~~ para tempo livre, às vezes em alguns livros a interpretação é um pouco complicada mais ~~é~~ nada de mais. Eu gosto mais de livros de romance

9) Na sua opinião, de que maneira a leitura poderia se tornar algo mais prazeroso dentro da escola? Que estratégias a escola poderia adotar para que os momentos de leitura se tornassem mais interessantes?

ter uma hora para ler nas aulas de leitura e sempre ter algo novo ou interessante para ler.

Obrigada por responder <3

ANEXO 4

A

D S T Q Q S S

Angara, 29/06/16

Trabalho avaliativo (Táb. conceitual) sobre o
livro Paraiso de Paraíso

nome: Gleudson Reis da Silva
Turma: 8º B

1) O livro Paraiso de Paraíso é escrito na
forma de um diário. Quem escreve esse diário
e para quê? É escrito por Tois e fala sobre
a vida dele

2) Como parece ser a relação de Tois com seus pais?
conente. É muito ruim, porque eles só ficam juntos
pra jantar, porque os pais deles trabalham muito
pra sustentar a família

3) Logo no início do livro, um primo de Tois, o
Gleismar, se muda para casa da menina. De
que forma isto altera sua vida? ^{para}
ele ela começa a se interessar por ele

4) Gleismar é muito mais velho que Tois e ela
tem 12 enquanto ele só tem 20 anos. O que você
acha, dessa diferença? Há problema ou não? Justifique
Há ~~o~~ problema por que ele só entende de coisas
coisas sobre sexo, ele não sabe nem um pouco e ela
é muito nova para namorar um cara dessa idade

51) Tais tem muitas dúvidas sobre o amor e também sobre sexualidade, mas não tem com quem conversar já que sua mãe é muito fechada

a) Fale em dia voz o que que ainda há falta de diálogos abertos com os jovens? Comente.
Não falta diálogos por que meninos e meninas com 9 anos já sabem o que é sexualidade.

b) Você tem algum adulto com quem conversar e esclarecer suas dúvidas? Comente.
minhas tias e minha vó

c) a história de Tais fala sobre sua adolescência suas dúvidas, seu primeiro amor. Escreva um pequeno conto (uma narração curta) que fale dos mesmos assuntos. Você pode contar sua própria história ou inventar uma personagem e contar a história dela (mínimo 12 linhas)

meu nome é Vitor, tenho 14 anos, me apaixonar por um menino que nem dava bola pra mim! mas falou um tempo do jeito falar comigo. Pela primeira vez eu fiquei sem reação, por não sabia o que dizer. Depois de alguns dias ele pediu pra namorar comigo mas eu não entendi muito desse negócio de namorar, fui conversar com minha mãe sobre isso e ela me deu vários palpites sobre isso, tipo pra namorar tem que ter muita responsabilidade, por é muito difícil ter um relacionamento sério