

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

ESTELA KNITTER BARROS

**A PRÁTICA DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR: uma proposta de
leitura infantil e juvenil para o 6º ano do ensino fundamental**

TERESINA

2015

ESTELA KNITTER BARROS

**A PRÁTICA DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR: uma proposta de
leitura infantil e juvenil para o 6º ano do ensino fundamental**

Dissertação de mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Estadual do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos. Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual – diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins.

TERESINA

2015

B277p Barros, Estela Knitter.

A prática de leitura para a formação do leitor: uma proposta de leitura infantil e juvenil para o 6º ano do ensino fundamental / Estela Knitter Barros. - 2015.

113f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Piauí, 2015.

“Orientadora: Prof. Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins.”

1. Prática de Leitura. 2. Formação do Leitor. 3. Literatura Infantil e Juvenil. I. Título.

CDD: 469

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca Central da UESPI
Grasielly Muniz (Bibliotecária) CRB 3/1067



PROFLETRAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

ESTELA KNITTER BARROS

“A PRÁTICA DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR: uma proposta de leitura infanto-juvenil para o 6º ano do ensino fundamental”

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às 10h30, do dia 24 de agosto de 2015, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Nize da R. S. Paraguassu Martins

Professora Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins - UESPI
Orientadora

M. F. Nascimento

Professora Dra. Maria de Fátima do Nascimento
1ª examinadora - UFPA

Iveuta de Abreu Lopes

Professora Dra. Iveuta de Abreu Lopes
2ª examinadora - UESPI

Visto da coordenação:

Nize Paraguassu Martins

Professora. Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

Ao meu querido vovô Zuzinha. O orgulho que tinha de todos nós, seus netos, a felicidade que sentia em falar e propagar a todos as nossas conquistas, o valor que dava aos estudos, sempre foram um grande incentivo. O seu entusiasmo, a sua sabedoria, a sua aptidão para o trabalho, a sua honestidade, também, uma fonte de inspiração. A alegria com a qual nos recebia e a satisfação em nos ter à sua volta estarão guardados por toda a minha vida no meu coração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, “que me cinge de forças e aperfeiçoa o meu caminho” (Sl.18:320), pois “Grandes coisas fez o Senhor por nós, e, por isso, estamos alegres” (Sl. 126:3).

À minha mãe, grande incentivadora, que me apoia incondicionalmente. Isso me dá segurança!

Ao meu pai, que não duvida que farei o melhor que posso. Isso me estimula!

A Raphael Guerra, com quem sempre pude e posso contar. Isso me dá tranquilidade!

Às minhas irmãs, Mariângela e Ágatha, que acreditam na minha capacidade. Isso me dá confiança!

Aos meus sobrinhos, Ana Luisa, Cauã e Fernando, por alegrarem a minha vida. Isso me dá ânimo!

À vovó, pelo seu grande amor e dedicação à família. Íntegra, trabalhadora, prestativa, modesta, abnegada, comedida. Como tenho orgulho de quem a senhora é! Isso me inspira!

Ao meu cunhado Fernando e suas irmãs, minhas fadas madrinhas Marinalda, Tânia e Marlúcia, por seu carinho e atenção. Isso me ampara!

À minha família, que me ama e me valoriza. Isso me conforta!

A todos os meus amigos que estão ao meu lado, torcendo por mim e felizes com essa conquista. Isso me dá equilíbrio!

A um anjo que Deus enviou para mostrar-me que havia ainda uma possibilidade a buscar. Isso me deu esperança!

À minha orientadora, professora Dr^a. Nize Paraguassu, que me incentivou a continuar, dizendo-me que eu teria todas as condições para prosseguir e indicou os caminhos a seguir. Isso me deu coragem!

À Maria Márcia Carneiro, diretora da Unidade Escolar Duque de Caxias, pela sua prontidão em colaborar com os meus projetos. Sua contribuição foi fundamental.

À Elisa Cristina de Moura Marques Aguiar, pela luz que, em um momento de tantas dúvidas, indicou-me a direção certa.

À Shiley Andrade Rabelo, por todo o seu apoio e solicitude, e a Geraldo Magela Barros Aguiar, pela disponibilidade e atenção, para que eu pudesse seguir mais confiante neste projeto.

À Fátima Magalhães e Yveline Leitão, que me deram tranquilidade para que eu pudesse estudar e assistir às aulas. De outro modo, esse mestrado teria sido apenas um sonho não realizado.

Aos meus colegas Dejjane, Denise, Fontes, Merisnalda, Neila e Soraia, pela compreensão e apoio.

Aos demais colegas de trabalho, por toda atenção, simpatia, carinho e incentivo.

À diretora Édna, à coordenadora Lusimília, demais funcionários e alunos da unidade escolar onde desenvolvi a pesquisa, pela colaboração, atenção e disponibilidade.

Às queridas amigas e colegas do Profletras Adriela Jorge, Cristiane Monção, Fabiana Amado e Nathália Dias, pelos momentos de tanta alegria e estudos compartilhados, além da disposição em ajudar-me em todo e qualquer tempo.

A todos os colegas do Profletras, pela simpatia, generosidade e compromisso.

Aos professores do Profletras: Dra. Ailma Nascimento, Dra. Bárbara Olímpia, Dra. Iveuta Lopes, Dra. Lucirene Carvalho, Dra. Nize Paraguassu, Dr. Raimundo Gomes, Dra. Slivana Calixto e Dra. Stella Viana, por compartilhar os seus conhecimentos e experiência.

Às professoras Dra. Iveuta de Abreu Lopes e Dra. Maria de Fátima do Nascimento, pela disponibilidade de tempo para leitura e avaliação deste trabalho.

Aos Governos do Estado do Piauí e do Maranhão, pela liberação dos encargos docentes, permitindo maior dedicação aos estudos.

À CAPES, cujo apoio financeiro, através da bolsa de estudo, foi fundamental para a realização deste trabalho.

Enfim, a todos que me apoiaram e me incentivaram para que eu pudesse alcançar essa vitória, que sempre foi algo com o qual sonhei.

Muito obrigada!

Modelo de desvelamento do mundo, a leitura encontra na literatura eventualmente seu recipiente imprescindível. Preservar essas relações é dar sentido a elas. E, se a escola não pode absorvê-las por inteiro, igualmente não pode ser o lugar onde elas se rompem em definitivo, sob pena de arriscar sua missão e prejudicar, irremediavelmente, o ser humano a quem diz servir.

(ZILBERMAN, 2013, p. 225)

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Classificação dos gêneros do discurso na seção de produção de texto do MP	55
QUADRO 02 – Gêneros textuais trabalhados no LDLP	56
QUADRO 03 – Programação de Língua Portuguesa para o 6º ano.....	57
QUADRO 04 – Classificação dos textos em literários e não literários	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
LDLP	Livro Didático de Língua Portuguesa
MP	Manual do Professor
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

RESUMO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa aspiram que, no Ensino Fundamental, o aluno, dentre outras coisas: compreenda a leitura em suas diferentes dimensões – o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler; seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas; e seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê. A literatura se apresenta como elemento essencial na formação de bons leitores, tendo em vista que a leitura do texto literário amplia os seus horizontes, ajudando-os a compreender o mundo e a si mesmo (COSSON, 2012). Nesse contexto, este trabalho desenvolveu-se com o objetivo de investigar a formação do leitor no 6º ano do Ensino Fundamental e, mais especificamente, elaborar uma proposta de leitura infantil e juvenil para o 6º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, realizamos uma pesquisa descritiva, de campo, de cunho qualitativo, em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, localizada em Teresina – PI. O suporte teórico desse estudo baseou-se nas contribuições de Aguiar (1996; 2006), Zilberman (1998; 2007), Candido (2004), Soares (2011), Cosson (2012; 2014), Rouxel (2013), dentre outros. A análise dos dados confirmou a hipótese de que a prática de leitura para a formação de bons leitores não deve se restringir apenas à leitura dos textos disponíveis no livro didático, simplificados e fragmentados, mas expandir-se para a leitura de textos literários na íntegra, como os da literatura infantil e juvenil. Desse modo, concluímos pela necessidade de elaboração de uma proposta de leitura que pudesse complementar a proposta de leitura do livro didático de Língua Portuguesa e contemplasse a leitura de obras da literatura infantil e juvenil. Trata-se de uma proposta de leitura do texto literário, baseada na sequência didática básica de ensino de literatura de Cosson (2012), que visa contribuir para a formação do leitor. Esta análise e proposta de leitura são importantes porque se voltam para um grande desafio da educação brasileira que é a formação de leitores pensantes e críticos, que possam formular suas próprias ideias e se tornarem fator de modificação da realidade social. Além disso, na medida em que ele propõe um plano de ação para sanar os problemas de prática de leitura nos alunos do 6º ano, ele contribui para a formação de professores de Língua Portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, aumentando a qualidade de ensino dos alunos do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Prática de leitura. Formação do leitor. Literatura infantil e juvenil.

ABSTRACT

National Curriculum Standards of Portuguese Language aspire that, in elementary school, students, among other things, understand the reading in its various dimensions - the duty to read, the need to read and the pleasure of reading; be receptive to texts that break with its universe of expectations; be able to join or refuse the ideological positions that recognizes in the texts they read. Thus, the literature is presented as an essential element in the formation of good readers given that the reading of the literary text is essential in the formation of good readers because it broadens their horizons, helping them to understand the world and themselves (COSSON, 2012). In this context, this study was developed in order to investigate the reader formation in the 6th grade of elementary school and more specifically, present a juvenile literary reading propose for the 6th year of elementary school. To achieve this goal, we developed a descriptive, field qualitative research, in a 6th grade class of elementary school in a State Public School located in Teresina-PI. Data analysis enabled understanding that reading practices proposed by the textbook have not contributed to the reader formation. The theoretical support of this study was based on the contributions of Aguiar (1996; 2006), Zilberman (1998; 2007), Cândido (2004), Soares (2011), Cosson (2012; 2014), Rouxel (2013), among others. Data analysis confirmed the hypothesis that the practice of reading for the formation of good readers should not be restricted to the reading of the texts available in the textbook, simplified and fragmented, but expand to the reading of literary texts in full, as the children's and juvenile literature. Thus, we conclude the need to prepare a reading proposal that would complement the Portuguese textbook and contemplating the reading of children's and juvenile literature. This is a literature-teaching proposal guided by the orientations of the teaching basic instructional sequence by Rildo Cosson (2012), which aims to contribute to the reader formation. This analysis and proposal is important because it turns to a great challenge of Brazilian education, which is the formation of thoughtful readers and critics, who can formulate their own ideas and become a modification factor of the social reality. Moreover, as it proposes a plan of action to solve the reading practice problems in students of the 6th year, it contributes to the formation of Portuguese teachers focused on innovation in the classroom, increasing the teaching quality of elementary school students.

KEYWORDS: Reading practice. Reader formation. Children's and Juvenile literature.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 UM OLHAR SOBRE A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR.....	177
2.1. Concepções de leitura	188
2.2 A formação do leitor	2122
3 NOVOS CAMINHOS PARA O ENSINO DE LITERATURA	255
3.1 A função humanizadora da literatura	255
3.2 Como não ensinar literatura.....	277
3.3 Letramento literário e escolarização da literatura	299
3.4 Os reflexos da leitura literária na formação do leitor.....	333
3.5 A literatura infantil e juvenil	376
4 DA TEORIA À PRÁTICA	422
4.1 Práticas de leitura	422
4.2 Estratégias de ensino de literatura	444
5 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS	488
5.1 Caracterização da pesquisa quanto aos objetivos, à análise dos dados e aos procedimentos	488
5.2 Descrição dos sujeitos e do campo de pesquisa	499
5.3 Instrumento de coleta	50
5.4 Análise dos dados.....	544
5.4.1 Análise do livro didático de Língua Portuguesa.....	555
5.4.2 Análise da atividade de estudo do texto.....	60
6 PROPOSTA DE LEITURA	699
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	855
APÊNDICES	911
ANEXOS	977

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa “**Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes**” do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual do Piauí – UESPI e tem como tema a formação do leitor, mais especificamente, a formação do leitor do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Teresina-PI.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (doravante PCN) aspiram que, no Ensino Fundamental, o aluno, dentre outras coisas, compreenda a leitura em suas diferentes dimensões – o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler; seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas; seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.

Desse modo, os PCN reconhecem a importância da leitura para a formação de um aluno consciente e crítico, que não reconheça apenas o dever e a necessidade de ler, mas também o prazer de ler e que venha ao encontro de textos que rompam com o seu universo de expectativas.

É a partir da leitura que o aluno pode compreender a realidade em que está inserido e chegar a importantes conclusões sobre o mundo e os aspectos que o compõem. Silva (1981) destaca que as experiências conseguidas por meio da leitura facilitam o posicionamento do ser humano numa condição especial, como o usufruto dos bens culturais escritos, e são as grandes fontes de energia que impulsionam a descoberta, a elaboração e difusão dos conhecimentos.

A leitura é muito mais do que uma simples decodificação ou que a própria compreensão do texto, a leitura tem o papel de formar leitores pensantes e críticos que possam formular suas próprias ideias ou aplicar o novo conhecimento ao cotidiano. Vislumbramos, então, a literatura como meio para que esses objetivos sejam alcançados, tendo em vista que a leitura do texto literário amplia os horizontes do leitor, ajudando-o a compreender o mundo e a si mesmo (COSSON, 2012).

Nesse contexto, a questão que buscamos responder é: **como a prática de leitura deve ser desenvolvida em sala de aula tendo em vista a formação de bons leitores?**

A hipótese que defendemos é a de que a prática de leitura para a formação de bons leitores não deve se restringir apenas à leitura dos textos disponíveis no livro

didático, simplificados e fragmentados, mas expandir-se para a leitura de textos literários na íntegra, como os da literatura infantil e juvenil¹.

A partir dessa hipótese, o objetivo geral deste trabalho é investigar a formação do leitor no 6º ano do ensino fundamental e, mais especificamente, elaborar uma proposta de leitura literária infantil e juvenil para o 6º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de Teresina-PI.

Para tanto, realizamos uma pesquisa descritiva, de campo, de cunho qualitativo, com uma amostra de 35 alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de Teresina-PI, que utilizou como instrumento de coleta de dados uma atividade do livro didático como diagnóstico. O número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética CAAE – 38717314.6.0000.5209, com parecer de nº 880.989, do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Estadual do Piauí comprova que esta pesquisa foi desenvolvida obedecendo aos padrões éticos mínimos exigidos pelo Ministério da Saúde, uma vez que envolveu a participação de seres humanos.

Para a análise dos dados, fundamentamo-nos nos estudos sobre leitura e literatura desenvolvidos por Aguiar (1996, 2006), Zilberman (1998, 2007), Antonio Cândido (2004), Soares (2011), Cosson (2012; 2014), Orlandi (2012), Kleiman (2013), Rouxel (2013), dentre outros.

O interesse para a realização deste trabalho surgiu tanto da história de minha formação como leitora, quanto da minha experiência como professora, em 16 anos de trabalho em escolas públicas e privadas.

Embalada na infância pelas histórias contadas pela minha avó materna, Estela, que iam desde à leitura dos clássicos de Monteiro Lobato, à contação de histórias do seu repertório, e, depois, incentivada à leitura pela minha mãe, Janet, que com entusiasmo presenteava-me com livros e discos de vinil de histórias maravilhosas, assim, a leitura e a literatura faz parte da minha vida desde muito cedo.

Da experiência como professora da rede pública, foi observado que a literatura não tem ocupado uma posição de destaque na educação do público infantil e juvenil,

¹ Acatamos a sugestão da examinadora da banca, Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima do Nascimento, alterando o termo “infanto-juvenil” do título do trabalho para “infantil e juvenil”, por ser mais utilizado atualmente. Por essa razão, o título do trabalho que consta na folha de aprovação encontra-se escrito com o primeiro termo.

e, a maior parte dele não tem tido acesso a livros de literatura. Somado a isso, o ensino de literatura tem se reduzido em sua maioria à leitura de fragmentos trazidos no livro didático de Língua Portuguesa e à resolução de atividades de leitura propostas para esse texto. Além disso, tem faltado espaço-tempo na escola para as aulas de literatura. Por isso, há a necessidade de uma proposta de leitura de literatura para o público infantil e juvenil, que possa complementar ou ampliar a prática de leitura do texto literário do livro didático de Língua Portuguesa, visando oferecer a esses alunos da rede pública maior contato com os livros de literatura e uma experiência de leitura literária a partir do 6º ano do Ensino Fundamental que contribua para a formação do leitor.

Trata-se de um trabalho significativo porque volta-se para um dos grandes desafios da educação brasileira que é a formação de leitores pensantes e críticos, que possam formular suas próprias ideias e se tornarem modificadores da realidade social na qual estão inseridos. Além disso, ele contribui para a formação dos professores de Língua Portuguesa que se preocupam com a sua prática e o aprendizado de seus alunos, melhorando, assim, a qualidade do Ensino Fundamental.

Este trabalho encontra-se dividido em capítulos, nos quais apresentamos os nossos estudos sobre leitura, literatura e ensino, as descrições dos procedimentos metodológicos que adotamos, as reflexões decorrentes dos resultados da nossa pesquisa sobre a prática de leitura no 6º ano do ensino fundamental, bem como a nossa proposta de prática de leitura.

No segundo capítulo, abordamos os estudos sobre conceitos e concepções de leitura vigentes. Também discorremos acerca das discussões sobre o processo de formação do leitor. No terceiro capítulo, refletimos sobre os conceitos e concepções de literatura. Também analisamos as práticas de ensino de literatura mais comumente incorporadas ao ambiente escolar. Em seguida, apresentamos os estudos sobre letramento literário e escolarização da literatura. Posteriormente, discorremos acerca da importância do texto literário para a formação do leitor. E, finalmente, ainda neste capítulo, em virtude de nosso trabalho focar-se no ensino de literatura no 6º ano do Ensino Fundamental, abordamos as discussões sobre a literatura infantil e juvenil. No quarto capítulo, apresentamos um estudo sobre práticas de leitura e estratégias de ensino de literatura.

No quinto capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados

para a realização dessa pesquisa, bem como apresentamos nossas análises e discussão dos resultados.

Por último, apresentamos nossa proposta de leitura direcionada para o 6º ano do Ensino Fundamental da escola investigada, que se configurou como um projeto de leitura voltado para o público infantil e juvenil, a partir da leitura da obra *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe.

Dessa forma, esperamos contribuir para a compreensão de caminhos para o ensino e uma aprendizagem de leitura e literatura mais significativos no processo de formação de leitores.

2 UM OLHAR SOBRE A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

A leitura, ao propiciar o acesso à informação e aos bens culturais, dentre os quais a literatura, amplia as possibilidades de participação social e proporciona a assimilação de novas ideias e sentimentos, permitindo uma maior compreensão do mundo e das relações humanas.

Nesse sentido, Lajolo (2006), refletindo sobre o papel da leitura numa sociedade democrática, explica que a competência nas modalidades de leitura que possuem maior trânsito na sociedade é anterior e condicionante à participação no capital cultural de uma sociedade, e, por isso, responsável pelo grau de cidadania de que desfruta o cidadão. Reitera que a participação em boa parte dos bens culturais é mediada pela leitura, logo, ler é essencial

E não apenas para aqueles que almejam participar da produção cultural mais sofisticada, dos requintes da ciência e da técnica, da filosofia e da arte literária. A própria sociedade de consumo faz muito de seus apelos através da linguagem escrita e chega por vezes a transformar em consumo o ato de ler, os rituais da leitura e o acesso a ela. Assim, no contexto de um projeto de educação democrática vem à frente a habilidade de leitura, essencial para quem quer ou precisa ler jornais, assinar contratos de trabalho, procurar emprego através de anúncios, solicitar documentos na polícia, enfim, para todos aqueles que participam, mesmo que à revelia, dos circuitos da sociedade moderna, que fez da escrita seu código oficial. (LAJOLO, 2006, p. 106)

Por possibilitar tudo isso, percebemos a importância da leitura na formação intelectual, cultural e social do indivíduo. Diante disso, a formação do leitor tem despertado o interesse dos educadores, pois se pretende que o indivíduo que tenha se apropriado dos mecanismos de acesso à leitura não seja apenas um mero decodificador de textos, mas um leitor crítico, que possa expor seus sentimentos, argumentar suas próprias ideias e construir novos sentidos.

Neste capítulo, apresentamos um breve panorama que aborda as concepções de leitura, tanto aquelas tradicionalmente incorporadas à prática escolar, como aquelas fundamentadas nos mais recentes estudos sobre ensino e leitura. Posteriormente discorreremos sobre os aspectos que levam à formação do leitor, embasados nos estudos de Aguiar (1996, 2013), Lajolo (2006), Azevedo (2007), Walty (2011) e Rouxel (2013).

2.1. Concepções de leitura

Com o desenvolvimento dos estudos sobre a leitura, vários significados foram atribuídos ao termo ao longo dos anos. A esse respeito, Cosson explica:

Essa expansão do significado da leitura encontra paralelo no extraordinário interesse que ela tem despertado em diversas áreas: história da leitura, sociologia da leitura, antropologia da leitura, psicologia da leitura, além das outras áreas que se ocupavam do tema como a pedagogia, a linguística e os estudos da literatura e da linguagem em geral. O campo da leitura se expandiu de tal maneira que não se pode mais ter a pretensão de conhecer todas as suas ramificações (COSSON, 2012, p. 38).

Para termos uma noção dessa expansão, Orlandi (2012), por exemplo, apresenta quatro significados para a leitura, a saber: leitura em sentido amplo, leitura sinônimo de concepção, leitura em sentido restrito e leitura em sentido mais restrito.

Segundo a autora, a leitura em sua acepção mais ampla é entendida como “atribuição de sentidos”, havendo a possibilidade da leitura diante de um exemplar de linguagem, de qualquer natureza. A leitura entendida como “concepção” é aquela usada quando se diz “leitura de mundo”. Já a leitura em sentido restrito significa a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto, como, por exemplo, quando se diz: são várias as leituras de Saussure etc. Por fim, a leitura em sentido ainda mais restrito é aquela vinculada à alfabetização (aprender a ler e escrever), aquela que adquire o caráter de estrita aprendizagem formal.

Neste trabalho, interessa-nos principalmente o sentido mais restrito, aquele voltado para a interpretação e compreensão, tendo em vista que analisamos o papel da escola na formação do leitor que, em virtude das necessidades que surgem no dia a dia, lida com várias concepções de leitura.

Kleiman (2013) aponta a existência de três concepções de leitura sedimentadas nas atividades escolares que se constituem em práticas desmotivadoras de leitura: leitura como decodificação, leitura como avaliação e leitura autoritária.

Para a autora, a leitura como decodificação é a concepção que dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno. A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Em

seguida, explica que a leitura como avaliação é uma concepção que inibe, ao invés de promover a formação de leitores. E, por último, a concepção de leitura autoritária que parte do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto e uma interpretação a ser alcançada.

Posicionando-se de modo contrário às concepções acima expostas, a autora explica que a experiência do leitor é indispensável para a construção do sentido do texto:

A leitura é justamente o contrário: são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor (KLEIMAN, 2013, p. 34).

Kleiman (2013) filia-se à concepção sócio-interacionista de leitura, pois considera que a leitura é uma prática social que remete a outros textos e outras leituras e acredita que a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos em comum.

Segundo a autora, a concepção que considera a leitura como uma atividade a ser ensinada na escola, e não como mero pretexto para outras atividades e outros tipos de aprendizagem, está embasada em modelos que lidam com os aspectos cognitivos da leitura, isto é, aspectos ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento. Esses modelos tentam incorporar aspectos socioculturais da leitura, uma vez que vão desde a percepção das letras até o uso do conhecimento armazenado na memória.

Para aprofundar a compreensão da leitura como um fenômeno simultaneamente cognitivo e social como foi acima exposto, trazemos o estudo de Cosson (2012) que, assumindo essa mesma perspectiva de Kleiman (2013), explica de modo didático, a síntese de Wilson J. Leffa (1999, apud COSSON, 2012), em *Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social*, no qual reúne as diferentes teorias sobre a leitura em três grandes grupos: 1) o que toma o texto como o centro da leitura, segundo o qual ler é um processo de extração do sentido do que está no texto, sendo uma operação que se inicia nas letras e vai subindo para as orações e os parágrafos (abordagem ascendente); 2) o que toma o leitor como o

centro da leitura, na qual ler é construir hipóteses sobre o sentido do texto, ou seja, ler depende mais do leitor do que do texto. Aqui, a operação parte do leitor para o texto (abordagem descendente); 3) e o grupo no qual o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação. Nesse grupo, a leitura trata-se de um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação (abordagem conciliadora). Em seguida, Cosson propõe uma abordagem conciliadora, explicando que “o ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social” e que “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (2012, p. 40).

Além das concepções de leitura acima expostas, acrescentamos aquela que entende a leitura como ato discursivo, que leva o leitor a relacionar um texto com outros textos, em um diálogo sempre aberto a novas contribuições. Nesse sentido, Orlandi, adotando uma perspectiva discursiva, propõe uma reflexão sobre leitura, considerando-se os seguintes fatos:

- a) o de se pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);
- b) o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s);
- c) o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social (ORLANDI, 2012, p. 8).

Retomando o que foi exposto, trazemos as teorias da leitura acima em uma ordem cronológica, conforme lição de Cosson (2014): i) a leitura como decodificação, ii) leitura como compreensão do texto, iii) leitura como processo de interação entre leitor e texto iv) leitura como um ato discursivo. O autor explica que atualmente os estudiosos propõe a complementariedade ou conciliação dos estudos de leitura, posto que os estudos não invalidam os outros, mas foram ampliando-os à medida que se conhecia mais a respeito.

Em nosso trabalho, posicionamo-nos de forma contrária à incorporação das concepções de leitura como decodificação, leitura como avaliação e leitura autoritária nas atividades escolares, pois concordamos com Kleiman (2013) que elas se constituem em práticas desmotivadoras de leitura. Assim, nos filiamos à compreensão

da leitura sob a perspectiva sócio-interacionista e discursiva, pois a entendemos como uma atividade social, validada pelos discursos que atravessam determinada sociedade, possibilitando “o diálogo do leitor com outros homens, levando-o a compreender melhor o presente e seu papel como sujeito histórico” (AGUIAR, 2013, p. 156). Com efeito, buscamos desenvolver nesse trabalho práticas motivadoras de leitura que visem à formação do leitor e não usem a leitura apenas como pretexto para desenvolver outras atividades e aprendizagens.

A seguir, trataremos mais detalhadamente sobre a tão debatida formação do leitor.

2.2 A formação do leitor

A formação do leitor é um tema muito presente nas discussões contemporâneas sobre leitura e é sempre alvo de programas de políticas públicas voltadas para a melhoria dos índices da educação, além de constituir-se em um dos jargões mais frequentes na escola. O tema ganhou ênfase principalmente com os PCN, que direcionam o ensino para a formação de um leitor competente.

Quando nos referimos à formação do leitor neste trabalho, não estamos nos referindo apenas àquele leitor que desenvolveu as capacidades de leitura relativas ao letramento. Azevedo explica a diferença do que ele considera “leitor de fato” daquele leitor que denomina “gente alfabetizada”:

Leitores são pessoas que sabem diferenciar uma obra literária de um texto informativo; pessoas que leem jornais, mas também leem poesia; gente, enfim, que sabe utilizar textos em benefício próprio, seja para receber informações, seja por motivação estética, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por puro e simples entretenimento (2007, p. 76).

Segundo Aguiar, o leitor competente é capaz de:

- saber buscar textos de acordo com seu horizonte de expectativas, selecionando obras segundo seus interesses e suas necessidades;
- conhecer os locais em que os livros e os demais materiais de leitura se encontram, tais como bibliotecas, centros de documentação, salas de leitura, livrarias, distribuidoras, editoras;
- frequentar os espaços mediadores de leitura: lançamentos, exposições, palestras, debates, depoimentos de autores, sessões especializadas, revistas, além dos citados anteriormente;
- identificar os livros e outros materiais (como jornais, revistas, arquivos) nas estantes, movimentando-se com independência na busca de volumes que lhe interessam;

- localizar dados na obra (editora, local e data de publicação, sumário, índices, capítulos, bibliografias, informações de conteúdo específico);
- seguir as orientações de leituras oferecidas pelo autor, através dos elementos potenciais e dos pontos de indeterminação localizáveis no texto;
- reconhecer a estrutura que o texto apresenta, preenchendo as posições tematicamente vazias, segundo sua maturidade de leitura e de mundo;
- ser capaz de dialogar com os novos textos, posicionando-se crítica e criativamente diante deles, por meio de um processo hermenêutico que envolve compreensão, interpretação e aplicação;
- trocar impressões e informações com outros leitores, posicionando-se com respeito aos textos lidos, fornecendo indicações de leitura e acatando os novos dados recebidos;
- integrar-se a grupos de leitores, participando ativamente de práticas de leitura oral e expressão dos conteúdos lidos em diferentes linguagens;
- conhecer e posicionar-se diante da crítica (especializada ou espontânea) dos livros e outros materiais escolhidos para leitura;
- ser receptivo a novos textos, que não confirmem seu horizonte de expectativas, sendo capaz de alargar seu gosto pela leitura e seu leque de preferências, a partir do conhecimento do movimento literário ao seu redor e da tradição;
- ampliar seu horizonte de expectativas, através de leituras desafiadoras para sua condição atual;
- dar-se conta, por meio da conscientização, do que acontece no processo de leitura, de seu crescimento enquanto leitor e ser humano (1996, p.114, 115).

Lajolo (2006) destaca que cada leitor tem a história de suas leituras e que este entrelaça o significado pessoal de sua leitura com os vários significados que o texto foi acumulando ao longo de sua história. Nesse contexto, a autora define o que considera um leitor maduro.

Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceita-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto. Em resumo, o significado de um novo texto afasta, afeta e redimensiona o significado de todos os outros. (LAJOLO, 2006, p. 106, 107)

Ao analisar os fatores que colaboram com o processo de formação do leitor, os pesquisadores concordam que a infância é uma idade profícua para a sua formação e que a formação leitora se inicia na mais tenra idade. De acordo com Aguiar (1996), a formação leitora se inicia desde as canções de ninar e que os primeiros contatos da criança com a palavra são fundamentais para a formação da sensibilidade linguística, pois esse processo vai gradativamente aproximando-a do texto escrito, em todos os seus suportes, e da literatura especialmente.

Essas observações reforçam o valor da família na formação do leitor. Contudo,

sabemos que não é esse o único fator a dar origem a esse processo, pois muitas vezes o ambiente familiar carece de material escrito ou, até mesmo, há lares nos quais os adultos não são sequer alfabetizados. Por outro lado, Aguiar destaca que nem sempre estar rodeado de material escrito é determinante para a formação de um leitor:

Viver rodeado de material escrito não garante o nascimento de um leitor, no entanto, o exemplo dos pais, avós, irmãos, amigos, professores e bibliotecários é decisivo para aproximar a pessoa dos livros. Mas é sobretudo o entusiasmo, o comprometimento demonstrado por meio da leitura conjunta, do diálogo sobre os assuntos lidos, das trocas de livros, dos relatos de experiências leitoras que mobilizam o novo leitor (AGUIAR, 1996, p. 110).

Na fala acima, a autora destaca a importância de outros mediadores, além da família, que têm importante papel na formação de leitores, como a escola e seus componentes, além de um círculo social que inclua amigos leitores, favorecendo a troca de livros e de experiências leitoras. Acrescentam-se ainda outros mediadores que têm papel importante na circulação da literatura na sociedade: críticos literários, associações, academias, editoras, exposições, bibliotecas, livrarias, imprensa.

Apesar dos avanços nos campos dos estudos da leitura, na maior oferta de livros pelas editoras e nos esforços das políticas educacionais, a realidade com que nos deparamos são leituras superficiais e leitores pouco experientes, que têm pouco acesso ao livro como um bem cultural. Aguiar (1996) explica que o material escrito não tem feito parte do cotidiano do brasileiro, no qual as melhores modalidades de diversão não incluem o prazer literário, e ressalta que esse contexto resulta em um *modus vivendi* avesso às letras e, conseqüentemente, mais manipulável pelos produtores de bens de massa.

Azevedo (2007) enumera alguns problemas que dificultam a formação de leitores no país, tais como: existência de numerosos pais analfabetos ou semianalfabetos; o preço do livro, alto para os padrões nacionais de renda; a quase inexistência, fora dos grandes centros, de livrarias e bibliotecas; o contato de crianças com adultos – pais e professores – que, apesar de alfabetizados, não são leitores. Nesse contexto a escola acabou se tornando, na maioria dos casos, o único espaço onde as crianças têm contato com o livro, talvez, até mesmo, o primeiro contato.

Desse modo, os pesquisadores têm atribuído à escola uma posição de destaque na formação do leitor, pois ela vai inserindo a criança na esfera social letrada da literatura, ajudando-a a compreender a realidade que a rodeia e abrindo espaço

para outros campos do saber.

Como explicitado no início do capítulo, focamos este trabalho na formação do leitor e reconhecemos que a escola é um dos mais relevantes mediadores dessa relação livro/leitor. Acreditamos que é importante que essa relação seja estimulada para a formação de um leitor independente e crítico, como destaca Walty, sobre o papel da escola na formação do leitor.

Importa perguntar qual o papel da escola na formação do leitor. Não o leitor obediente que preenche devidamente fichas de livros ou reproduz com propriedade enunciados textuais. Mas o leitor que, instigado pelo texto, produz sentidos, dialoga com o texto que lê, seus intertextos e seu contexto, ativando sua biblioteca interna, jamais em repouso. Um leitor que, paradoxalmente, é capaz de se safar até mesmo das camisas de força impostas pela escola e pela sociedade, na medida em que produz sentidos que fogem ao controle inerente à leitura e sua metodologia (2011, p. 52).

Pelo exposto, vimos que o papel da escola na formação do leitor consiste em formar um leitor que, ao ser instigado pelo texto, produza sentidos e dialogue com o que lê, podendo posicionar-se criticamente perante a escola e a sociedade. Nesse sentido, corroboramos com o entendimento de que o texto literário é fundamental para a formação desse leitor, pois, como explica Walty (2011), o texto literário se caracteriza pela sua polissemia, suas lacunas que devem ser preenchidas pelo leitor, formando sentidos, pois a literatura “é uma das produções sociais onde o imaginário tem espaço de circulação garantido. E é lá que, ao lado das regras, encontra-se a possibilidade de transgressão rumo à utopia” (WALTY, 2011, p. 53).

Além de proporcionar o encontro dos alunos com os livros, os pesquisadores defendem que o ambiente de interação escolar com o texto literário e a interação com a turma também favorecem a formação do leitor. Segundo Rouxel (2013), a turma é um local de debate interpretativo, porque ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza. Por essa razão, explica que presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores.

Retomando o que foi exposto acima, concordamos com Aguiar quando destaca que “quanto mais contato com a literatura e com o universo dos livros tanto maior a chance de formarmos leitores competentes” (1996, p. 114). Por isso, propomos neste trabalho, desenvolver ações na escola no sentido de contribuir para a formação de leitores capazes de ler, compreender e apreciar textos literários.

3 NOVOS CAMINHOS PARA O ENSINO DE LITERATURA

Após termos discorrido sobre a leitura e a formação do leitor, passaremos a abordar neste capítulo os conceitos e concepções de literatura. Em seguida, analisaremos as práticas de ensino do texto literário comumente vigentes no contexto escolar e trataremos dos estudos sobre letramento literário e escolarização da literatura. Posteriormente, discorreremos acerca da importância da leitura do texto literário na formação do leitor. E, por último, abordaremos as discussões sobre a literatura infantil e juvenil.

3.1 A função humanizadora da literatura

Como neste trabalho enfocamos a leitura literária no contexto escolar, discorreremos brevemente acerca da definição e concepção de literatura, sob o enfoque de sua função humanista, embasado nos autores Rouxel (2013), Antonio Candido (2004) e Compagnon (2001).

Segundo Rouxel (2013), os avanços da pesquisa em literatura e em didática da literatura têm afetado as noções de literatura. Assim, considera que há expressivas mudanças de paradigma no que concerne à concepção de literatura: (a) de uma concepção de literatura como *corpus*, restrita aos textos legítimos, a uma concepção extensiva da literatura; (b) de uma concepção da literatura como *corpus* a uma concepção de literatura como prática, como atividade, na qual o interesse se desloca para o campo literário, para os processos de produção e de recepção das obras e para os diversos agentes desse campo (escritor, edição, crítica, leitores, escola); e (c) de uma concepção autotélica da literatura (como conjunto de texto de finalidade estética) a uma concepção transitiva da literatura como ato de comunicação, na qual há um interesse pelo conteúdo existencial das obras, pelos valores éticos e estéticos de que são portadoras. Desse modo, a autora defende que pela leitura da literatura o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade.

Disponibilidade ao texto e desejo de literatura são fenômenos construídos, decorrentes tanto dos domínios cognitivos quanto afetivos. As pesquisas atuais em literatura e em antropologia cultural se interessam pelas emoções e pelos laços que elas tecem com a cognição. E é sobre a emoção e a inteligência que se constroem a relação estética e a literatura. Pela leitura

sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade (ROUXEL, 2013, p.32).

Antonio Candido denomina literatura, no sentido mais amplo possível, como

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 (2004, p. 174-175).

O autor explica que a literatura, concebida no sentido amplo, parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita, e cuja satisfação constitui um direito. Defende que talvez não haja equilíbrio social sem a literatura, porque “pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade” (CANDIDO, 2004, p. 172). Desse modo, o autor conclui que a literatura é fator indispensável à humanização.

Segundo Antonio Candido, humanização

é o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (2004, p. 180)

Ainda, segundo o autor, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pois pode focalizar situações de restrição ou negação de direitos como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual.

Com o objetivo de ampliar e acrescentar ao que já foi exposto, apresentamos também os conceitos de literatura de Compagnon (2011). Para o autor, no sentido amplo, a literatura é tudo o que é impresso (ou mesmo manuscrito), são todos os livros que a biblioteca contém (incluindo-se a literatura oral). Explica que essa acepção corresponde “à noção clássica de ‘belas-letas’ as quais compreendiam tudo o que a retórica e a poética podiam produzir, não somente a ficção, mas também a história, a filosofia e a ciência, e, ainda toda a eloquência” (COMPAGNON, 2001, p. 33).

Para defini-la em sentido estrito, o autor explica que a literatura (fronteira entre

o literário e o não literário) varia consideravelmente segundo as épocas e as culturas. Assim, para definir a literatura quanto à sua literariedade, é necessário abordar a compreensão da literatura quanto à sua função, à forma do conteúdo e à forma da expressão.

De acordo com Compagnon (2001), a experiência literária, segundo um modelo humanista, proporciona um conhecimento do mundo e dos homens, para o autor, “a subjetividade moderna desenvolveu-se com a ajuda da experiência literária, e o leitor é o modelo de homem livre. Atravessando o outro, ele atinge o universal.” (COMPAGNON, 2001, p. 35-36).

Visto assim, filiamos o nosso trabalho ao entendimento acima exposto de que a literatura confirma no homem a sua condição de sujeito, pois a experiência literária traz ao homem o conhecimento do mundo e dá forma e vazão aos sentimentos. Concordamos, conforme o que foi explanado, que pela leitura da literatura o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade.

3.2 Como não ensinar literatura

No início deste estudo, filiamo-nos a uma concepção sócio-interacionista e discursiva de leitura e a uma concepção humanista de literatura.

Nesse sentido, Amorim destaca a importância de o processo de leitura desenvolver-se a partir de um arcabouço sócio-interacionista a fim de desenvolver a criticidade do leitor.

Faz-se necessária a apresentação do processo de leitura a partir de um arcabouço teórico sócio interacional: perspectiva que, ao considerar os textos, em geral, e os literários, em particular, como transpassados pelos valores ideológicos, permite a sua abordagem crítica desses pelo leitor, que, ciente de tal fato, pode ser estimulado a desvelar, durante a interpretação propriamente dita, os mecanismos de poder, os interdiscursos, que constituem o texto lido (AMORIM, 2013, p. 244-245).

Segundo Lajolo (2006) a leitura literária é fundamental, porque à literatura são confiados diferentes imaginários, sensibilidades, valores e comportamentos, pelos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, desejos e utopias. Assim, defende a importância da literatura no currículo escolar, pois, explica que “o cidadão, para exercer plenamente a sua cidadania, precisa apossar-se da

linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos". (LAJOLO, 2006, p.106)

Entretanto, podemos observar que o ensino de literatura na escola resiste às mudanças e se vê colocado em um segundo plano na formação das crianças, dos adolescentes e dos jovens, conforme passamos a abordar a seguir. Destacamos que, apesar de esse contexto ser comum em todas as séries da educação básica, direcionamos nosso estudo ao ensino de literatura no Ensino Fundamental, foco deste trabalho.

Nesse contexto, Cosson (2012) alerta para o que ele chama de falência do ensino da literatura a partir da identificação de alguns aspectos, tais como a extensão do sentido de literatura, a compreensão da literatura como mera fruição e a fragmentação dos textos literários.

O autor explica que, no Ensino Fundamental, a literatura tem um sentido muito extenso, englobando qualquer texto escrito que tenha parentesco com ficção ou poesia, que de preferência sejam curtos, contemporâneos e "divertidos". Desse modo, os textos mais trabalhados na escola seriam as crônicas, jornais e outros registros escritos, sendo que as obras literárias estariam cada vez mais sendo deixadas para trás.

Outro aspecto que o autor considera negativo no ensino de literatura é o entendimento de que a leitura literária seja mera fruição, uma viagem. O autor destaca a necessidade de se entender que a leitura literária não deve ser assistemática, pois a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. Por isso, deve ser exercida com o compromisso de conhecimento que todo saber exige, sem, contudo, abandonar o prazer de ler.

A fragmentação dos textos literários é uma outra questão discutida pelo autor, destacando que, no Ensino Fundamental, predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos. Também ressalta que as atividades extraclasse são constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é contar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras.

Endossando as críticas a respeito da prática de fragmentação do texto literário no livro didático, Magda Soares (2011) aponta alguns problemas como: a recorrência

dos textos de mesmos autores e obras nas diferentes coleções didáticas; o recorte dos textos literários, que, com o intuito de que sejam curtos, faz com que percam a unidade tanto do ponto de vista semântico como formal; a transferência do texto de seu suporte literário para o livro didático que costuma provocar alterações que podem fazê-lo perder características importantes para o seu sentido.

Ampliando o debate, Rezende explica que talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo da escola.

Na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa (REZENDE, 2013, p. 111).

A lista das dificuldades do ensino de literatura é longa, pois, além do que já foi apresentado, abarca desde a formação do professor até a estrutura física das escolas, como a biblioteca, para ficarmos em apenas alguns dos aspectos mais problemáticos.

Apesar dessa realidade abordada acerca do ensino de literatura, concordamos com Cosson (2012) que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas para que cumpra seu papel humanizador. O autor destaca que a literatura como vem sendo ensinada não está cumprindo o seu papel de humanizar o sujeito leitor e alerta que é necessário mudar os rumos da sua escolarização para que se promova o letramento literário.

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística de ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. (COSSON, 2012, p. 17)

A seguir, aprofundamos os estudos sobre letramento literário e escolarização da literatura.

3.3 Letramento literário e escolarização da literatura

Inicialmente retomaremos a noção de letramento para, em seguida, abordarmos acerca do letramento literário e do processo de escolarização da literatura.

Soares define letramento como “o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (2004, p. 97).

Vimos, na definição acima, que o termo letramento é bastante amplo, pois inclui a capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos sociais, como também as habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, enquanto que o letramento literário, trata-se de um letramento específico, singular, posto que possui uma relação diferenciada com a escrita.

Isso decorre em razão de a literatura ocupar um lugar único em relação à linguagem, conseqüentemente a leitura literária é diferente das outras leituras. Paulino (2011) explica que a leitura literária exige habilidades e conhecimentos de mundo, de língua e de textos bem específicas de seu leitor, em virtude de sua pluralidade e ambigüidade, e que todo esse repertório vai sendo desestabilizado. Segundo a autora, esse processo de produção de conhecimento é característico da autêntica leitura literária.

Chiaretto (2007) explica que, de modo geral, enquanto processo social e individual, letramento literário é a expressão que sintetiza de forma mais adequada os procedimentos geradores e capacitores da apropriação do mundo da escrita literária pelos leitores.

Nesse sentido, Cosson e Souza (2015) esclarecem que o letramento literário é mais que uma habilidade de ler textos literários e não se trata apenas de um saber que se adquire sobre literatura ou textos literários, mas trata-se de “uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço”. (COSSON; SOUZA, 2015, p. 103)

Por isso mesmo, em virtude de a leitura literária proporcionar uma experiência além da simples leitura, torna-se fundamental no processo educativo. Segundo Cosson,

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita o ato de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo

feito pela linguagem (2012, p. 29-30).

O conceito de escolarização da literatura baseia-se exatamente nessa relação entre educação e literatura no ambiente escolar. Soares (2011) alerta para a utilização do termo escolarização de maneira pejorativa, contudo explica que não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes. A autora explica que não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não apenas a infantil e juvenil, torne-se “saber escolar”, ou seja, que ocorra a sua escolarização, pois “não se pode criticá-la, ou negá-la, por que isso significaria negar a própria escola” (SOARES, 2011, p.21).

Existem tradicionalmente algumas pressuposições que contrariam a prática da leitura literária na escola. Cosson (2012) aponta algumas dessas pressuposições para em seguida, negá-las.

1) os livros falam por si mesmos ao leitor, assim a escola não deveria se preocupar com essa leitura, pois as obras literárias poderiam ser lidas fora da escola com prazer. Contudo, o autor explica que os livros nunca falam por si só, mas sim os mecanismos que utilizamos para interpretá-los, sendo que grande parte desses mecanismos são aprendidos na escola.

2) ler é um ato solitário. O autor refuta essa proposição, esclarecendo que apenas no sentido de ler com os olhos, a leitura é solitária, mas a sua interpretação consiste em um ato solidário, já que ler implica troca de sentidos entre o escritor e o leitor, e, também, com a sociedade onde estão localizados, pois, explica, que os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.

3) é impossível expressar o que sentimos na leitura dos textos literários, pois os sentimentos despertados pelo texto literário seriam tão inefáveis que não haveria palavras para dizê-los. Porém, de acordo com o autor, o que é expressado ao final da leitura não são sentimentos, mas os sentidos do texto, e que o que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores é o seu compartilhamento.

4) a leitura literária praticada na escola, também chamada análise literária, destruiria a magia e a beleza da obra ao revelar os seus mecanismos de construção. Contrariando essa proposição, o autor explica que essa atitude sacralizadora da literatura a torna inacessível e distante do leitor, pois, na verdade, a análise literária

toma a literatura como um processo de comunicação, que demanda respostas do leitor, permitindo-lhe participar da obra de diferentes maneiras e explorá-la nos mais diferentes aspectos. O autor reitera aqui o caráter sócio-interacionista da leitura ao afirmar que somente quando ocorre esse processo de interação se pode falar verdadeiramente em literatura.

Somando-se ao que foi exposto, Cosson (2012) ainda enumera alguns outros argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual, como: a multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, além de outras tantas características da sociedade contemporânea.

Ampliando o debate, Rouxel (2013) argumenta a favor da relação entre literatura e ensino, explicando que a finalidade do ensino de literatura é “a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção”, além da formação de uma personalidade “sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra” (2013, p. 20).

Para a autora, a formação do leitor resulta da sinergia de três componentes, que são: a atividade do aluno, sujeito leitor, no âmbito da classe constituída em “comunidade interpretativa”; a literatura ensinada – textos e obras; e a ação do professor, cujas escolhas didáticas e pedagógicas se revestem de uma importância maior.

As pesquisas atuais em didática da literatura, fundadas no estudo muito preciso de transcrições de curso, mostram que é a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e a seu pensamento construído na e pela a escrita que favorece o seu investimento na leitura. A importância do clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor) é enfatizada: um contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários – e é mesmo determinante (ROUXEL, 2013, p.31).

Pelo exposto, vislumbramos que a relação entre a literatura e a educação não é um campo pacífico. Reconhecemos que existem muitos problemas relacionados ao ensino de literatura, como já expusemos na seção anterior, contudo, concordamos com Cosson (2012) que este, quando bem realizado, permite que o leitor compreenda melhor a obra literária e a conheça com mais intensidade. Por essa razão, o autor defende que para que a literatura cumpra o seu papel humanizador, faz-se necessário mudar os rumos da sua escolarização, promovendo o letramento literário.

Como destaca Soares,

o que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (2011, p. 22)

Buscamos, na verdade, com este trabalho promover, uma proposta de ensino de literatura, conforme a lição de Soares, que realize uma “escolarização *adequada* da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar” (2011, p.25, grifo da autora), norteando essa nossa proposta, conforme orientação da autora em comento, a partir das reflexões sobre como se deve ensinar literatura, como se deve trabalhar o texto literário, como se deve incentivar e orientar a leitura de livros, mesmo ciente da amplitude do projeto e da dificuldade em executá-lo.

3.4 Os reflexos da leitura literária na formação do leitor

Anteriormente já ressaltamos que a leitura literária constitui-se em uma leitura singular, pois a leitura do texto literário requer habilidades e conhecimentos de mundo, de língua e de textos bem específicas de seu leitor. Por essa razão, argumentamos a favor de uma bem realizada escolarização da literatura a fim de que proporcione o letramento literário. Nesta seção, retomamos a discussão sobre a importância da leitura do texto literário e refletimos sobre o espaço que este tem ocupado no livro didático de Língua Portuguesa.

Ao discorrer sobre a necessidade de a literatura ter um lugar especial na escola, Cosson (2012) explica que na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos.

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No

exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (COSSON, 2012, p. 17).

Desse modo, ao proporcionar a vivência de outras realidades, o texto literário estimula a imaginação, provocando a curiosidade e a motivação para a leitura. Além disso, o texto literário aguça o senso crítico, pois o contato com diversas leituras proporciona ao leitor as suas próprias produções de significado.

Por isso, entendemos que a leitura do texto literário é essencial na formação do aluno leitor, pois estimula a curiosidade, a criatividade e o senso crítico, amplia os seus horizontes, ajudando-o a compreender o mundo e a si mesmo. Aguiar (2011) explica por que se fala especificamente em literatura, no caso, o texto literário, para desencadear esse processo em detrimento dos outros tipos de textos, como os textos informativos, apelativos, argumentativos, dentre outros. A autora argumenta que esses textos estão muito mais comprometidos com o referencial externo do que o texto literário, por isso os espaços em branco são mínimos, posto que não pretendem sugerir e dar vazão à imaginação, mas garantir certezas, dar ordens e influenciar comportamentos.

Nesse mesmo sentido, Azevedo (2007) reitera que esses tipos de textos, como, por exemplo, os didáticos, são muito importantes para a formação de pessoas, mas não para a formação de leitores:

A nosso ver, textos didáticos são essenciais para a formação das pessoas, têm seu sentido e seu lugar, mas não formam leitores. É preciso que, concomitantemente, haja acesso à leitura de ficção, ao discurso poético, à leitura prazerosa e emotiva. É necessário que alguém chore, sonhe, dê risada, fique emocionado, fique identificado, comungue, enfim, com o texto, para que ocorra a formação do leitor. (AZEVEDO, 2007, p. 79-80)

Concordando com o posicionamento dos autores supracitados, reconhecemos a importância da leitura dos outros gêneros textuais, contudo, entendemos que a sua leitura seja diferente da leitura do texto literário, pois, conforme explica Paulino, quando os livros são literários e a leitura também é literária “constituem universos textuais extremamente complexos, em que o prazer é sofisticado, exigindo muitas habilidades de inferenciação e interpretação de seus leitores” (2011, p. 74). A pesquisadora reitera que os textos literários envolvem a razão e a emoção simultaneamente e que a sua organização provoca surpresa no leitor, exatamente por

fugir ao padrão característico da maioria dos textos em circulação social.

Aguiar (2011) defende que a leitura do texto literário desafia o leitor, sendo mais eficiente, quanto mais negar o seu horizonte de expectativas.

Nesse processo, ler é ampliar horizontes e a literatura será tanto melhor quanto mais provocar o seu leitor. Estendendo o conceito de provocação aos ingredientes externos da leitura, a que nos referimos, podemos dizer que ela é eficiente quando se faz através de práticas desafiantes e tem por foco textos que negam, em instância cada vez maior, o horizonte de expectativas do sujeito (AGUIAR, 2011, p. 242).

Contudo, apesar da importância que tem no processo de formação do leitor, o texto literário tem perdido cada vez mais espaço na aula de Língua Portuguesa, não somente pela falta de leitura de livros literários, mas também, pela sua diminuição no livro didático, cedendo espaço a outros gêneros, pois um dos critérios para avaliação do livro didático de Língua Portuguesa é a diversidade de gêneros e tipos, como explica Rangel,

(...) muito embora possamos dizer que as coisas tenham piorado, desde que as novas orientações para o ensino de língua materna vêm apregoando o trabalho com a diversidade de gêneros e tipos (um dos critérios da Avaliação oficial do LDP) tem significado, muitas vezes, o abandono do texto literário – antes praticamente solitário, no LDP e na sala de aula de língua materna – em favor dos demais. Num contexto como este, o velho hábito de não contemplar o que o texto literário tem de próprio, quando confrontado com os outros, só tem feito aumentar o esquecimento da literatura e a sensação, cada vez mais disseminada, de que é “difícil” ou mesmo “impossível” para o ensino fundamental. (2007, p.123)

Ao lado da redução dos textos literários no livro didático, há a questão, já citada anteriormente, da fragmentação do texto literário. Nesse sentido, Zilberman (2007) argumenta que a formação literária proporcionada na escola não tem levado ao mundo dos livros, mas a simulacros desses. Segundo a autora, a literatura é miniaturizada na condição de texto, enquanto que o livro, quando não desaparece, é substituído pelo livro didático.

A formação literária não leva ao mundo dos livros, e sim a simulacros que, se pertencem ao campo conceitual das Letras, representam-no apenas parcialmente. O conceito de literatura aí proposto isola uma parte – o texto – do todo, o livro, produto material que congrega autor e obra, sociedade e mundo representado, cultura e economia (ZILBERMAN 2007, p. 258).

Ainda de acordo com Zilberman (2007), o distanciamento do livro da realidade

dos alunos acaba elitizando-o e que ele somente se aproximará da realidade do aluno, da situação concreta de seus usuários, se for compreendido na sua materialidade.

Além dos problemas apontados acima, tem se tornado uma prática muito comum nas aulas de Língua Portuguesa a substituição da leitura de uma obra literária por uma peça ou um filme. Conforme expõe Corrêa (2007), essa prática não substitui a leitura do livro, pois uma linguagem ou uma versão representa, complementa, adapta ou recria a outra, mas não a substitui. Concordamos com a pesquisadora ao afirmar que essas diferentes linguagens contribuem para a formação estética dos alunos, constituindo-se em atividades recreativas e lúdicas, contudo não substituem a magia da leitura dos livros.

O contato do aluno com o texto literário é fundamental para a formação de leitores, pois um aluno que não tem acesso a livros dificilmente poderá desenvolver o hábito da leitura. Nesse sentido, Zilberman (2007) reforça a importância da leitura do livro, em sua totalidade, como forma de preparar o aluno para o exercício da cidadania.

Um projeto educacional destinado a preparar os indivíduos para o exercício competente da cidadania não supõe, acredita-se a exclusão. Se a leitura da literatura deve contribuir para a efetivação dessa meta, ela suportará a experiência total do produto – não o fragmento sacralizador do todo, mas a totalidade dessacralizada, matéria e imediata do livro impresso. (2007, p. 266)

Desse modo, destacamos a importância social da leitura dos textos literários, pois, como explica Paiva, “o encontro com a obra de ficção pode fazer o ainda silencioso aluno assumir a condição de leitor ativo por excelência, liberando em nós mesmos a capacidade de atribuir sentidos aos textos, como aos gestos e à vida”. (2007, p.122)

Reconhecemos a dificuldade da escola em contemplar tantos conteúdos no seu programa escolar, de forma que a leitura literária tem sido sacrificada. Contudo, Rezende (2013) explica que apesar de os conteúdos da escola estarem inseridos em um currículo ou programa, teorias e práticas não são imutáveis.

Entretanto, a escola é menos livre que a sociedade: lida com objetivos e conteúdos inseridos num currículo ou programa. A literatura que ali adentra está submetida a essas necessidades escolares, mas isso não significa que teorias e práticas sejam imutáveis. Ao contrário: a escola, assim como todo elemento de cultura é histórica, e precisa mudar (REZENDE, 2013, p.109).

Assim, reconhecemos as dificuldades enfrentadas pela escola para mudar a

problemática acima debatida, entretanto acreditamos que esta possui verdadeiro potencial de implementar mudanças e contribuir para transformar a realidade social.

3.5 A literatura infantil e juvenil

Anteriormente abordamos acerca da importância do texto literário na formação do aluno leitor. Nesta seção, em virtude de nosso trabalho focar a formação do leitor no 6º ano do Ensino Fundamental, trataremos sobre a literatura infantil e juvenil, abordando principalmente a questão da escolha do livro a ser lido pelos alunos na prática literária desenvolvida no contexto escolar.

Segundo Rouxel (2013), a literatura infantil e juvenil possui uma mina de obras de qualidade que favorecem o aprendizado da leitura literária.

A literatura infanto-juvenil oferece uma mina de obras de qualidade para esse aprendizado da leitura literária. Há um grande número de obras nesse domínio – álbuns, romances, peças de teatro – cujas feições correspondem às grandes obras da literatura contemporânea. A leitura dessas obras tende a criar um novo horizonte de expectativas nos alunos (ROUXEL, 2013, p. 27).

Como os estudos sobre a literatura infantil e juvenil suscitam debates, apresentamos a seguir alguns pontos controversos sobre o tema.

Segundo Aguiar (2011), a literatura infantil nasceu comprometida com a educação, pois, nos tempos modernos, ao surgir a necessidade de investimento na educação infantil, o livro de literatura tornou-se material pedagógico, o que teria trazido um impasse para os estudos dessa área o fato dessa literatura ter nascido comprometida com a educação em detrimento da arte.

Com o advento dos tempos modernos, surgiu a necessidade de investimento na educação infantil, de modo a preparar as novas gerações para a sociedade letrada e competitiva que se instalava. Dentre os materiais pedagógicos necessários para a empreitada estava o literário, que se converteu em livro de leitura de uso escolar.

Assim concebida, a obra teve desviada sua função estética e passou a servir a propósitos educacionais restritos. E aqui se localiza o pecado original da literatura infantil: ter nascido comprometida com a educação, em detrimento da arte. Nesse sentido, todo o percurso dos estudos da área defronta-se tal impasse e procura respostas que redimensionem o estatuto literário do livro infantil (AGUIAR, 2011, p. 243).

Nesse debate, e retomando o tema da escolarização da literatura, Magda

Soares (2011) propõe uma diferenciação entre a literatura infantil produzida para a escola, daquela apropriada pela escola, apresentando duas perspectivas:

1) a *apropriação*, pela escola, da literatura infantil. Perspectiva em que se analisa o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolarizando-a, didatizando-a, pedagogizando-a, para atender a seus próprios fins, fazendo dela uma *literatura escolarizada*.

2) a *produção*, para a escola, de uma literatura destinada a crianças. Perspectiva em que se analisa o processo pelo qual uma literatura é produzida para a escola, para os objetivos da escola, para ser consumida na escola, pela clientela escolar – buscando-se *literatizar a escolarização infantil*.

Desse modo, identificamos que a primeira perspectiva entende a literatura infantil como aquela produzida independentemente da escola, que dela se apropria, e a segunda, a literatura infantil como aquela literatura produzida para a escola.

Coadunamos com o posicionamento da autora, cuja opção é analisar o tema *escolarização da literatura infantil*, tomando as relações entre literatura infantil e escolarização como sendo a apropriação, pela escola, para atender a seus fins específicos, de uma literatura destinada à criança ou que interessa à criança. A pesquisadora defende que não se pode dar conotação pejorativa à escolarização da literatura infantil e juvenil, pois seria negar a própria escola.

Nesse sentido, Aguiar explica que a “adequação do texto ao leitor não significa a minorização do gênero, mas dá-se por um processo de inclusão: a literatura infantil é aquela que a criança **também lê**” (2011, p. 244, grifo da autora). A autora explica que escrever para a infância não é escrever pobre, mas fluente. Defende que nem a linguagem nem a literatura voltada para os jovens precisam valer-se de um jargão rebaixado.

Escrever para a infância, portanto, não é escrever pobre, mas escrever fluente, as expressões novas explicando-se no contexto da frase e do texto, na situação de comunicação. Acentuamos que não se fazem concessões empobrecedoras, da mesma maneira que se risca a linguagem pernóstica. A criança está exposta ao mundo e convive com os falantes ao seu redor. Com eles aprende a se expressar, com eles dialoga sem necessitar de um dialeto especial. A literatura, assim, também não precisa valer-se de um jargão rebaixado (AGUIAR, 2011, p. 246).

Outro aspecto bastante debatido diz respeito à escolha do livro pautada na adequação à série e à faixa etária dos alunos, como é bastante comum nos catálogos

de livros paradidáticos das editoras. A esse respeito, Azevedo (2007) explica que a divisão de pessoas em faixa etária pode fazer sentido para outros conteúdos, mas quando se fala em vida, experiência humana ou da literatura, o quadro é diferente, pois a criança, como ser humano, está exposta a inúmeros fatores, dentre os quais enumera: contextos sociais e familiares, temperamento, acasos e acidentes, sentimentos, experiências concretas de vida, traumas, concepções culturais etc.

Azevedo (2007) ainda argumenta que essa divisão dos livros da literatura infantil em faixa etária pode ajudar a estabelecer o mercado editorial ou facilitar a organização burocrática das escolas, contudo não tem contribuído para formar cidadãos criativos, participantes, dotados de senso crítico e visão humanista da vida e do mundo.

A partir de agora trataremos sobre alguns aspectos relacionados à escolha do livro de literatura voltado para o público infantil e juvenil.

Rouxel (2013) propõe a escolha do livro literário, baseando-se nos seguintes aspectos:

1) a importância de confrontar os alunos com a diversidade do literário (cujo conhecimento afina o julgamento de gosto), diversidade dos gêneros, diversidade histórica e diversidade geográfica;

2) a importância de propor obras das quais eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas;

3) segundo a modalidade da leitura (autônoma ou em classe), explica que convém observar o grau de dificuldade da obra proposta, contudo destaca que, em consonância com o que foi acima exposto, a escolha do livro não deve ser pautada na simplificação do texto para que se adeque à série e à faixa etária dos leitores. A autora considera que os livros paradidáticos assim elaborados, muitas vezes tem um fim meramente educativo, tornando-se um ensino pré-fabricado.

Por outro lado, Aguiar (2011) pondera que provocar o leitor é saudável, contudo, não se pode estabelecer uma distância entre o texto e o leitor a um ponto que interrompa a comunicação.

A rigor, não estamos propondo censura ou limites preconceituosos, mas aproximação ao universo daqueles a que se destina. Só assim texto e leitor poderão manter um diálogo. Se, como dissemos anteriormente, afastar-se do leitor e provoca-lo é saudável, a distância que se estabelece não pode ser tanta a ponto de interromper a comunicação (AGUIAR, 2011, p. 244).

Assim, fica claro que o aluno deve estar exposto a textos que exijam seu esforço interventivo, que rompa com o seu universo de expectativas, mas que a sua linguagem e temática não estabeleça uma distância tão grande com o leitor a ponto de interromper a comunicação.

Cosson (2012) corrobora com esse entendimento ao explicar que a atividade de leitura precisa ser significativa.

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e a capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade de leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um conserto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário (COSSON, 2012, p. 27).

Outro aspecto relevante ao se tratar da escolha do livro para o letramento literário diz respeito ao cânone.

Cosson (2012) explica que há pouco tempo o professor precisava seguir apenas o cânone, definindo-o como o conjunto de obras representativas de uma determinada nação ou idioma. Esclarece que diante das fortes críticas que foram surgindo contra a adoção do cânone, a sua escolha acabou sendo reduzida e a seleção de obras passou a seguir as mais variadas direções para pautá-la, das quais cita: contemporaneidade dos textos e a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção de textos. O autor defende que o cânone guarda parte da identidade cultural e que a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura

O autor, então, distingue que obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas no tempo do leitor e obras atuais são aquelas que têm significado para o leitor em seu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação. Defende, enfim, que o letramento literário deve trabalhar sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não e que é essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos. Explica, também, que a diversidade tomada como critério de seleção está longe de oferecer um porto seguro para o professor que deseja promover

o letramento literário, pois esse critério tem substituído a qualidade pela quantidade de textos lidos como critério de letramento.

Todavia, a diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura (COSSON, 2012, p. 35).

Cosson (2012) propõe, então, que a escolha do livro pelo professor deve combinar esses três critérios de seleção de livro: não deve desprezar o cânone, deve pautar-se na atualidade da obra e não na sua contemporaneidade, precisa aplicar o princípio da diversidade, entendido para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo.

Enfatizamos que os estudos acima nortearão a escolha do livro literário a partir do qual será desenvolvida a nossa proposta de prática de leitura.

4 DA TEORIA À PRÁTICA

Após termos discorrido acerca de leitura e literatura nos capítulos anteriores, passaremos a abordar as lições de Rildo Cosson (2012, 2014) sobre práticas de leitura e estratégias de ensino de literatura.

4.1 Práticas de leitura

Segundo Cosson (2014), a leitura literária não tem apenas um caminho e o diálogo de leitura pode ser efetivado por meio de várias atividades, tendo como cenário principal a escola. O autor explica o diálogo de leitura como sendo uma conversa com a experiência do outro, acrescentando que isso é de fato o que define a leitura, posto que toda leitura literária requer uma interação verbal profunda.

Esse diálogo de leitura pode ser efetivado por meio de várias práticas de leitura, dentre as quais cita: a leitura silenciosa, a leitura em voz alta, a memorização e a interação. Sendo esta última dividida em participação, comentário e análise.

O autor explica que todas essas práticas, quando aplicadas ao texto literário, ultrapassam o mero exercício da leitura para funcionar como um meio de desenvolver a competência literária do leitor, proporcionando uma experiência singular com a palavra e, por essa razão, não podem deixar de estar presentes na escola. Explica que essas práticas em separado não são suficientes para promover a leitura literária, sendo necessário que sejam combinadas em um conjunto coerente e consistente de práticas que possam constituir um programa de leitura que forme leitores literários. A seguir, apresentamos algumas considerações de Cosson (2014) acerca dessas práticas.

A leitura silenciosa na escola, apesar de ser a prática dominante, não pode ser considerada bem-sucedida quando, por exemplo, é proposta para em seguida ser resolvido um questionário ou para completar o tempo que falta para ser encerrado o horário. O autor propõe que essa prática deve ser tornada uma atividade mais escolar, no sentido de ter objetivo, acompanhamento e avaliação, ainda que sem comprometer a leitura livre e prazerosa que está na base de sua fundamentação.

A leitura em voz alta contribui para o conhecimento do conteúdo de um texto, a sociabilidade e a melhor compreensão do texto lido. Segundo o autor, na leitura em

voz alta, o leitor e o ouvinte compartilham um interesse pelo mesmo texto, uma interpretação construída, além de outras influências recíprocas que são relações importantes de interação social.

A memorização contribui para as práticas de leitura nas aulas de literatura a fim de que se possa compartilhar, pela memória, os textos que são significativos para aqueles leitores, para aquela comunidade, não apenas para mera repetição do texto. O autor explica que essa “memória individual que é construída ao longo da história de leitor faz parte de um conjunto maior de referências que é a memória de uma comunidade de leitor” (2014, p. 108). Cita como exemplos o coro falado, a dramatização e a contação de histórias.

A prática de ler e discutir os textos na aula de literatura é um momento em que se promove a interação com os textos literários. Com o intuito de organizar algumas das muitas formas de interação com o texto literário que podem ser efetivadas dentro e fora da escola, Cosson (2014) divide essa prática em: participação, comentário e análise. Explica que não há entre elas nenhuma hierarquia ou ordenamento fixo, ainda que possam ser sucedidas temporalmente, apesar de entender que seria ideal que uma aula de literatura começasse pela participação, passasse pelo comentário e encerrasse com a análise. Destaca também que esse percurso pode ser exatamente contrário ou misturado, a depender do interesse da comunidade de leitores.

A participação reúne as várias maneiras de compartilhar as leituras antes, durante e depois do ato físico da leitura. Dentre elas, o autor destaca a leitura protocolada, as estratégias de leitura, o fandom e o RPG.

Explanaremos especificamente acerca das estratégias de leitura, pois faremos uso delas em nossa proposta. Cosson (2014) explica que o uso de estratégias de leitura é uma forma de participação que promove a interação do leitor com o texto e leva os alunos, sobretudo aqueles dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a refletir sobre o processo da leitura e usar conscientemente estratégias para compreender o texto, assim como monitorar esse entendimento.

O autor, apoiado na proposta de Girotto e Sousa (2010, *apud* Cosson, 2014), apresenta as seguintes estratégias: i) ativação do conhecimento prévio – consiste em inserir o texto a ser lido em um contexto; ii) conexão: consiste em levar o leitor a estabelecer associações pessoais com o texto; iii) inferência: consiste em reunir pistas dadas pelo texto para chegar a uma conclusão ou interpretação sobre o que se está

lendo; iv) visualização: consiste na construção de imagens mentais sobre o que está sendo abordado no texto, recorrendo à experiência de mundo do leitor; v) sumarização: consiste na seleção dos elementos mais importantes de um texto.

O autor esclarece que as estratégias são um meio e não um fim, pois são importantes para compreender os textos, para o processo de leitura, mas o fim é a leitura daquele texto, o que ele diz e como diz, a sua compreensão e interpretação é que deve ser o resultado da atividade.

O comentário consiste numa apreciação pessoal da obra que foi ou que está sendo lida. Cosson (2014) explica que o comentário é normalmente associado a uma atividade individual e solitária, mas que é possível desenvolver uma série de atividades que promovam uma leitura mais interativa da obra do que aquelas herdadas da tradição. Apresenta como exemplo o diário de leitura e a resenha.

A análise é uma prática de leitura que vai desde um simples roteiro de estudo até uma sofisticada crítica cultural. Cosson (2014) destaca que as atividades de análise são importantes porque, após a leitura da obra, o processo da leitura literária precisa ser complementado com práticas que levem a uma maior interação com o texto, uma exploração de suas características, uma explicitação da construção de seus sentidos, uma compreensão de sua constituição estética, uma interpretação, enfim, que garanta a apropriação daquele texto como parte do letramento literário.

Em nossa proposta de leitura literária incluímos algumas das práticas de leitura apresentadas por Cosson (2014), pois concordamos com o autor que a combinação dessas práticas contribui para a formação do leitor. Na seção seguinte, também com fundamentação em Cosson (2012), abordaremos a sua proposta acerca da sistematização das aulas de Literatura.

4.2 Estratégias de ensino de literatura

Cosson (2012) propõe a sistematização das aulas de literatura do ensino básico em duas sequências exemplares: uma básica e outra expandida. Explica que há, entre as duas sequências, muitas possibilidades de combinação, que se multiplicam de acordo com os interesses, textos e contextos da comunidade de leitores.

A sequência básica é formada por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A sequência expandida é formada por sete: motivação, introdução,

leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. Cosson (2012) explica que a sequência básica consiste em uma metodologia de *aprendizagem da literatura*, normalmente ideal para as turmas do Ensino Fundamental, no entanto, para uma *aprendizagem sobre literatura*, propõe a sequência expandida, procurando atender às inquietações dos professores do Ensino Médio que sentiam falta, no trabalho de leitura literária que se fazia dentro da sequência básica, do conteúdo que é tradicionalmente identificado como parte do saber literário, tais como as características dos períodos literários, da tripartição clássica dos gêneros, das listas de figuras de linguagem e das regras para escandir poemas, classificar estrofes e rimas.

O autor explica que as sequências são exemplares e não modelares, pois espera que sejam vistas como exemplos e não como modelos. Destaca que, como a sequência básica está inserida na sequência expandida, cabe ao professor de literatura estabelecer até aonde pode ir com seus alunos e quais os passos seguirá dentro da nova sequência. Acredita que o professor interessado no método saberá encontrar nessa orientação geral o seu caminho para um letramento literário adequado aos seus alunos e à sua escola.

A seguir explanaremos mais especificamente a sequência básica, por ser a sequência escolhida para o nosso trabalho de leitura literária, posto que a sua aplicação está voltada para uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental.

A motivação consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido, proporcionando a aproximação do aluno com a obra objeto da leitura literária. Cosson (2013) explica que a motivação não precisa ser sempre de ordem temática, apesar de que essa seja a ligação mais usual.

A introdução é a apresentação do autor e da obra literária. O autor destaca que essa atividade demanda do professor alguns cuidados: i) a apresentação do autor não deve se transformar em uma longa e expositiva aula sobre a vida do escritor; ii) deve-se falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando a sua escolha, evitando-se fazer uma síntese da história, mas procurando despertar no leitor a curiosidade não sobre o fato, mas sim sobre como aconteceu; iii) deve-se realizar apresentação física da obra (leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais), pois as informações e críticas trazidas nas orelhas ou na contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações

importantes para a sua interpretação.

A leitura é a etapa de contato direto do aluno com a obra literária na sua integralidade. Cosson (2013) destaca que professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades. Durante esse tempo, cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura nos chamados intervalos, que pode ser feito por meio de uma simples conversa ou de atividades mais específicas. Ressalta que esse tempo para a realização da leitura deve ser negociado com os alunos e que os intervalos não devem ultrapassar o número de três, para se evitar que leitura seja muito longa e corra o risco de se perder o foco da atividade.

A última etapa desta sequência didática é a interpretação, etapa na qual o aluno começa a construir o significado do texto em uma relação dialógica entre autor, leitor e mundo. Cosson (2013) propõe pensar a interpretação em dois momentos: um interior e outro exterior. O momento interior refere-se ao encontro do leitor com a obra, encontro este de caráter individual e que compõe o núcleo da experiência de leitura literária. O momento exterior é a materialização da leitura do texto literário em uma determinada comunidade, relacionando-o com o mundo e significando-o.

Segundo o autor, é por meio do compartilhamento de suas interpretações que os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia os seus horizontes de leitura. Explica que as atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, ou seja, o seu registro pelo aluno. Destaca que esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, podendo ser desde um desenho de uma cena narrativa a uma resenha ou dramatização de trechos.

Cosson (2012) explica que as sequências, tanto a básica, quanto a expandida, procuram sistematizar a abordagem do material literário em sala de aula integrando fundamentalmente três perspectivas metodológicas: i) a oficina, pois alterna atividade de leitura e escrita, sendo que para cada atividade de leitura há uma de escrita ou registro; ii) a técnica do andaime, pois o professor atua como um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos; iii) o portfólio, pois oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas durante o curso, permitindo comparar os resultados iniciais com os últimos.

Em relação à avaliação, o autor defende que o professor deve romper com práticas e concepções que pouco têm a ver com o letramento literário. Assim, propõe que o professor não deve procurar pelas respostas certas, mas sim pela interpretação a que o aluno chegou. Por isso, propõe que a leitura do aluno deve ser discutida, questionada e analisada, devendo apresentar coerência com o texto e a experiência de leitura da turma.

Segundo o autor, a sequência básica traz três grandes pontos de apoio para a avaliação da leitura literária. O primeiro são os intervalos de leitura, que são os momentos de checagem do andamento da leitura, nos quais o professor e os alunos compartilham suas impressões iniciais e, nas obras mais longas, reveem as hipóteses lançadas na introdução.

O segundo e o terceiro são a discussão e o registro da interpretação. Explica que na discussão é possível que as correções da leitura sejam feitas e que a correção é apenas um momento da avaliação que aponta um caminho a ser seguido após um diagnóstico do percurso percorrido e a ser perseguido para que o objetivo seja alcançado. Quanto ao registro de interpretação realizado após a discussão, explica que permite verificar se o objetivo da leitura foi alcançado. Destaca que mais importante que a nota a ser atribuída no final desse processo, é que essa nota reflita o processo de leitura como um todo e não apenas o seu resultado final.

5 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos a descrição dos procedimentos metodológicos que adotamos para a realização da pesquisa acerca da formação do leitor no 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Teresina-PI e, também, a análise dos dados obtidos, expondo as nossas conclusões à luz da fundamentação teórica apresentada.

A primeira seção apresenta a caracterização da pesquisa quanto aos objetivos, à análise dos dados e aos procedimentos. A segunda, a descrição dos sujeitos e do campo de pesquisa. A terceira, a caracterização do instrumento de coleta de dados. A última, a análise dos dados, que, por sua vez, está dividida em duas subseções, uma que apresenta a análise do livro didático de Língua Portuguesa, e, a outra, a análise de uma atividade de estudo do texto proposta pelo livro didático de Língua Portuguesa (doravante LDLP) com caráter diagnóstico.

5.1 Caracterização da pesquisa quanto aos objetivos, à análise dos dados e aos procedimentos

Para se traçar o diagnóstico acerca da formação do leitor no 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Teresina-PI e, assim, elaborar uma proposta de leitura infantil e juvenil para esses alunos, desenvolvemos uma pesquisa descritiva, de cunho qualitativo que adotou como procedimento a pesquisa de campo.

Segundo Gil (2002), uma pesquisa descritiva tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. No caso específico desta pesquisa, buscamos descrever o processo de formação do leitor no 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Teresina-PI a partir da análise do livro didático adotado pela escola e da análise das respostas da atividade de estudo do texto aplicada para os alunos.

Para alcançar esses objetivos, adotamos como procedimento a pesquisa de campo. Esse tipo de pesquisa procede de observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real, coleta de dados e, finalmente, análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica consistente,

objetivando compreender e explicar o problema pesquisado. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo (GIL, 2002).

Depois de coletados, os dados da pesquisa foram analisados de forma qualitativa. Diferentemente da pesquisa quantitativa, que procura estabelecer generalizações e relações de causa e efeito, um estudo qualitativo “procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Nesta circunstância, envolvemo-nos no processo de prática de leitura, procurando compreender de que forma está se dando o processo de formação de leitores no 6º ano da referida escola.

5.2 Descrição dos sujeitos e do campo de pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma unidade escolar estadual de ensino fundamental, localizada no centro da cidade de Teresina – PI, em uma sala de aula de 6º ano, turma A, com 35 alunos, dos quais 11 meninos e 14 meninas, com idade entre 10 e 13 anos.

A escola oferta educação básica do 6º ao 9º ano no turno matutino. No turno vespertino, funciona apenas o programa *Mais Educação*, que oferece aulas de Português, Matemática, orientação de leitura, capoeira, judô, dança e jogos, como vôlei, futebol e queimada. Possui 165 alunos, distribuídos em 7 turmas: 2 turmas de 6º ano, 2 de 7º ano, 2 de 8º ano e 1 de 9º ano.

A gestão escolar é formada por 1 diretor, 1 coordenadora pedagógica, 1 orientadora educacional, 1 coordenadora do *Mais Educação*, 4 agentes de portaria, 3 auxiliares de secretaria e 1 merendeira.

A escola possui 6 salas de aula, 1 pequena biblioteca, 1 sala de informática, 1 sala para a diretoria, 1 sala para os professores e coordenadora, 1 secretaria, 1 sala para a coordenação do *Mais Educação*, 1 sala para depósito, 1 cantina, que fica numa pequena área onde há uma espécie de refeitório com algumas mesas com cadeiras e um bebedouro, 4 banheiros, dos quais 2 para alunos e 2 para os funcionários e 1 quadra de esportes sem cobertura. A escola não é climatizada, somente a diretoria possui ar-condicionado. Há ventiladores em todas as salas, exceto na biblioteca.

Todas as salas de aula possuem quadro de acrílico. A biblioteca é limpa e arejada, com grandes janelas. Conta com 1 televisão, 1 projetor, 1 aparelho de DVD, um quadro digital (*smartboard*), boas mesas e cadeiras, além de um acervo de livros formado principalmente pelos livros do PNBE, e por doações, contudo não possui funcionário para mantê-la sempre aberta. A orientadora pedagógica e a coordenadora ficam com a chave para abri-la sempre que solicitado. A sala de informática, apesar de estar completamente montada, está desativada, também devido à ausência de funcionário.

A escola possui uma localização privilegiada no centro da cidade e fica muito próxima à avenida Maranhão e à Ponte Metálica, que dá acesso à cidade de Timon – MA. Essa localização explica a matrícula de um grande número de alunos que moram em Timon. Dos 35 alunos da sala de aula onde foi realizada a pesquisa, apenas 3 não moram em Timon. Desses 3 alunos, 1 mora na zona rural de José de Freitas, cidade próxima a Teresina, e os outros 2 moram em Teresina. A maioria desses alunos explicaram que foram matriculados nessa escola em razão dos pais virem trabalhar no Centro de Teresina, como no caso da criança de José de Freitas; outros, em virtude de seus pais considerarem que é uma boa escola, melhor do que as que eles teriam acesso mais próximo de suas casas.

Por ser uma escola bastante antiga, fundada em 1965, precisa passar por uma ampla reforma. Poucas salas têm portas e janelas. Além do telhado, as instalações hidráulica e elétrica estão bem deterioradas. Apesar da desgastada aparência física, a escola é muito bem administrada e organizada, contando com funcionários zelosos e comprometidos. O calendário e aulas fluem regularmente e a falta de professores não se constitui uma rotina na escola.

5.3 Instrumento de coleta

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos o livro didático de Língua Portuguesa “Para Viver Juntos: português”, dos autores Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti e Jairo J. Batista Soares (3ª edição. São Paulo: Edições SM, 2012) e elegemos a atividade de estudo do texto de um fragmento de um texto literário de ficção desse mesmo livro para aplicarmos, em caráter diagnóstico, buscando analisar a proposta da elaboração da atividade para a prática de leitura e formação do leitor,

além do desempenho dos alunos quanto à compreensão e resolução das questões propostas.

O livro didático analisado, que faz parte do PNLD (doravante Programa Nacional do Livro Didático), para os anos de 2014 a 2016, foi o livro adotado pela escola para o 6º ano do Ensino Fundamental. O livro está dividido em 9 capítulos que se organizam em seções que estão, por sua vez, divididas em subseções, conforme pode ser visualizado no sumário em anexo, da seguinte forma:

- i. **Leitura 1:** estudo do texto, produção de texto, reflexão linguística, língua viva.
- ii. **Leitura 2:** estudo do texto, produção de texto, reflexão linguística, língua viva, questão de escrita.
- iii. **Oralidade:** traz gêneros orais, nos capítulos 1, 2, 4, 5, 7, 8.
- iv. **Caixa de ferramentas:** traz procedimentos de pesquisa: consulta ao sumário, no capítulo 3.
- v. **Projeto:** traz a subseção “jogos: os segredos da aventura”, no capítulo 6.

Conforme já foi explicado, cada capítulo traz o estudo de um gênero textual e propõe duas leituras de textos do mesmo gênero, denominadas *Leitura 1* e *Leitura 2*. A seguir, descreveremos apenas essas seções, pois sua organização e conteúdo são importantes para a análise dos dados desta pesquisa.

O capítulo é sempre iniciado com uma imagem que sugere o gênero textual a ser estudado. Ao lado da imagem, há as questões da seção chamada “Converse com os colegas” que analisam a imagem relacionando-a ao gênero textual proposto. Ao final das questões, há um pequeno parágrafo que sintetiza algumas características do gênero e explica que este será aprofundado com base em textos que o representam.

No início de cada texto, há uma seção intitulada “O que você vai ler”, que traz informações sobre o autor, a obra e o contexto de produção. Ao final do texto, há um quadro que traz um glossário. Em algumas páginas das atividades relacionadas ao texto, há quadros com informações adicionais sobre o gênero, obra, época, temática, linguagem e/ou curiosidades.

Os gêneros textuais trabalhados no livro são: romance de aventura, conto popular, história em quadrinhos, notícia, relato de viagem e diário de viagem, poema, artigo expositivo de livro paradidático, artigo de divulgação científica e entrevista. O capítulo 9, intitulado Revisão, traz ainda um texto do gênero conto popular e outro do gênero notícia. Na seção oralidade, os gêneros textuais são: parlenda, relato de

história familiar, diálogo em roteiro de cinema, comunicado, exposição oral, jornal falado.

As atividades de estudo dos textos das *Leituras 1* e *2* seguem um padrão de organização e abordagem. Segundo o manual do professor, os textos da *Leitura 1* e *2* são exploradas de modo diferente e contempla as atividades citadas abaixo.

As atividades da *Leitura 1* são divididas nas seguintes seções: i) “Para entender o texto”, que trabalha as informações explícitas e implícitas do texto; as características próprias do gênero; a intencionalidade etc; ii) seção de título variável com questões que abordam elementos estruturais do gênero estudado em cada capítulo como “Personagem”, “O tempo narrativo”, “A relação entre o texto e a imagem”, “Estrutura da notícia”, “Seleção e organização de informações”, “A sonoridade e o ritmo do poema”, “A estrutura do texto: organização em rede”; “Ponto de vista e organização”; iii) o contexto de produção, que aborda especificidades da produção do texto e de sua circulação, relacionando-as ao seu suporte e função social; iv) a linguagem do texto, que destaca os recursos linguísticos e gramaticais usados para criar efeitos de sentido; e v) boxe de valores: relaciona os temas estudados nos capítulos às questões de convivência e de valores, procura-se nessa seção discutir os temas e aproximá-los da realidade dos alunos.

As atividades da *Leitura 2* são as seguintes: i) “Para entender o texto”, que complementa os conceitos introduzidos na “Leitura 1”; ii) “O texto e o leitor”, que levanta as marcas que o texto apresenta ao leitor ao qual se dirige; iii) “Comparação entre os textos”, que compara os dois textos principais do capítulo, reconhecendo as características gerais do gênero; e iv) “Sua opinião”, que estimula o aluno a expressar sua opinião a respeito do que leu e aprendeu.

Por sua vez, a atividade aplicada com caráter diagnóstico foi a proposta para o estudo do texto da *Leitura 1*, que se trata de um fragmento da obra “Robinson Crusóé”, do capítulo 1 desse mesmo livro, que traz o gênero literário romance de aventura. Passemos à caracterização da atividade de estudo desse texto, cuja cópia se encontra nos anexos deste trabalho.

As duas primeiras páginas do capítulo (p. 10-11) trazem a fotografia de uma cena do filme *Fúria de Titãs*, de Louis Leterrier, 2010. As personagens estão vestidas com armaduras e armas de guerra da época, descendo um enorme penhasco. Esse filme retrata a luta entre o semideus Perseu, filho de Zeus, contra o enorme titã

Kraken, libertado pelo deus Hades, na Grécia Antiga. Essas informações sobre o filme não constam no livro. Ao lado da fotografia há uma seção denominada “Converse com os colegas” que traz quatro questões sobre ela, pedindo para analisar o cenário, as vestimentas e fisionomia das personagens, as armas, e fazer suposições sobre o tipo de história que retrata, a época, a atitude das personagens, o fim da história etc. No final, destaca que os elementos observados na cena descrita são característicos do romance de aventura.

As três páginas seguintes (p. 12-14) trazem o texto proposto para a *Leitura 1*. Trata-se de um fragmento do livro “Robinson Crusóe: a conquista do mundo numa ilha”, obra de Daniel Defoe, publicação da editora Scipione, ano 2001, p. 85-89, adaptado para o português por Werner Zotz. Acima do texto há um box denominado “O que você vai ler” que traz uma foto do autor Daniel Defoe e breves informações a seu respeito, além de um breve resumo da obra.

O fragmento narra uma batalha travada entre os personagens Robinson Crusóe e Sexta-Feira contra indígenas canibais. Esses indígenas são de uma tribo inimiga da tribo de Sexta-Feira. Eles se dirigiram para a ilha de Crusóe para realizar um ritual de canibalismo contra os prisioneiros que traziam consigo, que são um homem branco e um indígena. Crusóe e Sexta-Feira se mobilizam para salvarem as vidas desses prisioneiros. Após a luta, é descoberto que o prisioneiro indígena libertado trata-se do pai de Sexta-Feira.

Abaixo do texto há um glossário com 11 palavras.

As cinco páginas seguintes (p. 15-19) trazem as seções das atividades do chamado “Estudo do Texto”: i) “Para entender o texto”, com 6 questões; ii) “A personagem”, com 8 questões; iii) “O contexto de produção”, com 5 questões; e iv) “A linguagem do Texto”, com 3 questões.

Além das questões, essas páginas trazem quadros com informações sobre os elementos que estruturam o gênero de aventura, como espaço e personagens, linguagem e algumas curiosidades.

Na página 16, há três quadros em destaque com informações do gênero, explicando os conceitos de personagens principais e secundárias, características do gênero sobre o espaço e qualidades das personagens, além de outro com o título “Heróis do cinema”, com as imagens e comentários dos seguintes personagens: Zorro, Indiana Jones, Wolverine e Harry Potter.

Na página 18, há quatro quadros em destaque com informações sobre outros romances de aventura que retratam o mar, como “A ilha do Tesouro” e “Moby Dick”; características do enredo e inspiração do autor, Daniel Defoe.

Na página 19, há dois quadros, um com informações sobre recursos linguísticos comumente usados em narrativa de aventura, e outro, que fala sobre o sucesso que piratas fazem no cinema, exemplificando com informações acerca do filme “Piratas do Caribe”.

Essa atividade descrita anteriormente foi aplicada segundo as orientações didáticas contidas no manual do professor (doravante MP) e desenvolvida em 4 horas/aula, divididas em dois dias seguidos, 02 e 03 de dezembro de 2014. Das 35 atividades aplicadas, utilizamos 17 nas análises, adotando como critério de inclusão aquelas que estavam completamente respondidas e exclusão, as que estavam incompletas.

Na seção seguinte, faremos a análise dos dados.

5.4 Análise dos dados

Nessa seção, primeiramente, faremos uma breve explanação do aporte teórico que orientou a análise dos dados, visando retomar as ideias defendidas e que deram substância às nossas conclusões, para, em seguida, realizarmos a análise dos dados.

Neste estudo, filiamo-nos à concepção sócio-interacionista e discursiva de leitura, fundamentados, principalmente, nos estudos de Cosson (2012, 2014), Orlandi (2012) e Kleiman (2013), pois concordamos com a perspectiva, que entende a leitura como uma atividade multifacetada, que se realiza pela interação do autor/leitor/texto ou autor/professor/aluno/texto, e como um ato discursivo que leva o leitor a relacionar um texto com outros textos, em situação de réplica sempre aberta a novas contribuições. Assumimos essa perspectiva de leitura por entendemos que interessa formar um leitor que, ao ser instigado pelo texto, produza sentidos e dialogue com o que lê, podendo posicionar-se criticamente perante a escola e a sociedade.

Reconhecemos que a literatura tem papel fundamental nesse processo, pois consideramos que a leitura do texto literário é essencial na formação do aluno leitor, pois, como exige muitas habilidades de inferenciação e interpretação, estimula a curiosidade, a criatividade e o senso crítico, amplia os horizontes, ajudando a

compreender o mundo e a si mesmo.

Por isso, filiamos nosso trabalho à concepção humanista de literatura, pois, como já foi exposto anteriormente, concordamos com Compagnon (2001), Antonio Candido (2004) e Rouxel (2013), que a literatura confirma no homem a sua condição de sujeito, já que a experiência literária proporciona o conhecimento do mundo e dá forma e vazão aos sentimentos, contribuindo para que se construa a sua humanidade.

Nesse contexto, destacamos a escola como um dos mais relevantes mediadores na formação do leitor, pois, como explica Rouxel (2013), a sala de aula é um lugar de debate interpretativo, que ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza. Além disso, em um país onde grande parte da população não tem acesso a livros, a escola se torna um local importante para que ocorra o encontro dos alunos com os livros, por isso devem ser desenvolvidas práticas de ensino que incentivem e possibilitem a sua leitura.

Nas subseções a seguir, faremos a análise do livro didático e da atividade de estudo do texto.

5.4.1 Análise do livro didático de Língua Portuguesa

A análise das propostas de prática de leitura do texto literário do LDLP adotado pela escola nos levou a constatar que o livro não faz nenhuma distinção entre texto literário e texto não literário. A distinção entre os textos é feita, com base, apenas, na classificação dos gêneros textuais, de acordo com a orientação teórica de Bakhtin, de gêneros do discurso, segundo explica o MP. Para melhor visualizarmos essa classificação apresentada no MP, reproduzimos o quadro abaixo, apenas com a classificação, sem os exemplos apresentados:

QUADRO 01: Classificação dos gêneros do discurso na seção de produção de texto do MP

GÊNEROS DO DISCURSO	
Domínios sociais de comunicação Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
CULTURA LITERÁRIA FICCIONAL Narrar Mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	

DOCUMENTAÇÃO E MEMORIZAÇÃO DAS AÇÕES HUMANAS Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	
DISCUSSÃO DE PROBLEMAS SOCIAIS CONTROVERSOS Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	
TRANSMISSÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	
INSTRUÇÕES E PRESCRIÇÕES Descrever ações Regulação mútua de comportamentos	

Fonte: Costa; Marchetti; Soares (2012, p. 8,9)

A classificação acima apresentada, segundo o MP, está organizada de acordo com os domínios sociais de comunicação, aspectos tipológicos e capacidades de linguagem dominantes.

Essa classificação é apresentada na seção do MP referente às orientações sobre a prática de produção textual, e não na seção referente à leitura, que traz apenas alguns conceitos sobre leitura, orientando que o professor desenvolva atividades de leitura compartilhada nas quais

os professores realizam um estudo conjunto do texto a partir de pautas previamente organizadas, as quais apresentem aos alunos questões que os levem a explicitar recursos, procedimentos, pistas linguísticas utilizados por eles no processo de decifração dos enunciados. (COSTA; MARCHETTI; SOARES, 2012, p.7)

Analisando o quadro acima, que, enfatizamos, encontra-se na seção referente à produção de texto, e as orientações para a prática de leitura apresentadas na seção reservada à leitura, concluímos que os textos selecionados pelo livro para a leitura servem mais como pretexto para desenvolver as capacidades de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações nas produções de texto, evidenciando que a proposta do livro prioriza mais a prática de produção escrita do que a prática de leitura para a formação do leitor.

Com o objetivo de evidenciar nossas conclusões acima, utilizamos o quadro anterior para elaborarmos o quadro abaixo. Neste, preenchemos o espaço reservado aos exemplos, com os exemplos de gêneros textuais selecionados por este LDLP para leitura.

QUADRO 02: Gêneros textuais trabalhados no MDP

GÊNEROS DO DISCURSO	
Domínios sociais de comunicação Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros textuais orais e escritos
CULTURA LITERÁRIA FICCIONAL Narrar Mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Romance de Aventura Conto Popular História em quadrinhos
DOCUMENTAÇÃO E MEMORIZAÇÃO DAS AÇÕES HUMANAS Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de viagem e diário de viagem Notícia
DISCUSSÃO DE PROBLEMAS SOCIAIS CONTROVERSOS Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Entrevista
TRANSMISSÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Artigo expositivo de livro paradidático e artigo de divulgação científica
INSTRUÇÕES E PRESCRIÇÕES Descrever ações Regulação mútua de comportamentos	_____

Fonte: Costa; Marchetti; Soares (2012, p. 8,9) adaptado pela autora

Com a observação do quadro acima, concluímos que a seleção dos textos para leitura no 6º ano volta-se, principalmente, para exemplificar os gêneros textuais e possibilitar que os alunos assimilem as competências discursivas para a prática de produção escrita.

A seguir, analisaremos o quadro que apresenta a programação de Língua Portuguesa, com o objetivo de verificar orientações ou referências em relação à prática de leitura.

QUADRO 03: Programação de Língua Portuguesa para o 6º ano

GÊNEROS E CONCEITOS
<p>Narrar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Romance de Aventura Enredo e personagem - Conto Popular Tempo e espaço - História em quadrinhos Linguagem verbal e não verbal <p>Relatar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Notícia Estrutura da notícia: título, legendas, fotografias - Relato de viagem e diário de viagem Organização e seleção de informações <p>Linguagem poética</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poema Sonoridade, ritmo <p>Expor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artigo expositivo de livro paradidático e artigo de divulgação científica Estrutura em rede

Argumentar

- Entrevista
- Argumentação e ponto de vista

Reflexão linguística

- Língua e linguagem
- Texto e produção de sentidos
- Variação linguística: variedades regionais
- Variação linguística: variedades sociais e situacionais
- Substantivo
- Os substantivos e suas flexões
- Adjetivo
- Adjetivo e suas flexões
- Artigo e numeral
- Interjeição
- Pronomes pessoais e de tratamento
- Pronome demonstrativo
- Verbo
- Verbo: modo indicativo

Questões de escrita

- Letra e fonema
- Encontro consonantais e dígrafos
- Separação de sílabas
- Sílabas tônicas e acentuação das oxítonas e paroxítonas
- Acentuação das paroxítonas
- Acentuação de hiatos e ditongos
- alguns casos de acentuação
- Emprego do **g** e **j**

Fonte: Costa; Marchetti; Soares (2012, p.19)

Ao analisarmos esse quadro, concluímos que a programação de Língua Portuguesa para o 6º ano prioriza o estudo de gêneros textuais e seus conceitos, com destaque para a aprendizagem de competências para a produção escrita, além da reflexão linguística e questões de escrita, visando a assimilação dos conteúdos gramaticais pelos alunos. Nessa programação não há orientação para que sejam desenvolvidas estratégias de práticas de leitura que contribuam para a formação do leitor.

Nesse sentido, Solé (1998) alerta que o uso da leitura como pretexto para o ensino gramatical tende a restringir as possibilidades de construção e compreensão dos sentidos do texto lido e/ou produzido pelo educando.

Quanto aos gêneros textuais orais abordados pelo livro em estudo – parlenda, relato de história familiar, diálogo em roteiro de cinema, comunicado, exposição oral, jornal falado – o MP explica que propõe atividades de estudo a partir de dois eixos: elaboração da fala pública: gêneros orais; e coleta de gêneros de tradição oral:

pesquisa. Desse modo, observamos, também, que os textos orais são utilizados como pretexto para desenvolver outras aprendizagens como elaboração de textos orais e pesquisa.

Agora, passamos a analisar o LDLP com o objetivo de identificar o espaço reservado ao texto literário na sua programação de conteúdo. Para isso, buscamos classificar os textos para leitura contidos no livro em textos literários e não literários, conforme o critério explicitado a seguir. Sem entrar na discussão sobre a literariedade do texto, mas considerando a classificação dos gêneros textuais utilizadas pelo livro e apresentadas nos quadros acima, concluímos que são considerados textos literários aqueles que se enquadram no primeiro quadro sob o título “cultura literária ficcional”, incluindo os textos de estrutura narrativa e aqueles que possuem linguagem poética.

Apesar da polêmica discussão envolvendo o gênero história em quadrinhos, consideramo-lo como texto literário em razão de o LDLP incluí-lo como estrutura narrativa, nessa classificação: cultura literária ficcional/narrar/mímesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil.

QUADRO 04: Classificação dos textos em literários e não literários

TEXTOS LITERÁRIOS	TEXTOS NÃO LITERÁRIOS
romance de aventura conto popular história em quadrinhos poema parlenda	relato de viagem diário de viagem notícia entrevista artigo expositivo de livro paradidático artigo de divulgação científica relato de história familiar diálogo em roteiro de cinema comunicado exposição oral jornal falado

Fonte: elaborado pela autora

Consideramos fundamental termos realizado a classificação acima, pois podemos visualizar um desequilíbrio na proporção dos textos literários x não-literários no LDLP, demonstrando que os textos literários ocupam um espaço menor em relação

aos textos não literários no conteúdo de leitura do 6º ano do ensino fundamental.

Acrescentamos que o MP, na seção sobre leitura, sugere que o professor utilize os livros do acervo do PNBE para ampliar os conteúdos trabalhados no livro didático e assim busque uma leitura que auxilie na formação do leitor literário; contudo não há nenhuma orientação sobre como desenvolver essa prática de leitura, demonstrando que a leitura literária realmente não tem espaço no LDLP e nas aulas de Língua Portuguesa, consistindo em uma atividade extraclasse.

Além disso, a análise dos textos propostos para as *Leitura 1* e *Leitura 2*, especificamente do capítulo da qual foi selecionada a atividade diagnóstica, demonstrou que se tratam de fragmentos de obras literárias, a saber, *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, e *A criatura*, de Laura Bergallo, conforme pode ser visualizado no sumário em anexo. Tratam-se de fragmentos incompletos e descontextualizados de um capítulo das obras originais, os quais os alunos leem o início do capítulo, mas não podem ler o seu fim, que está indicado com reticências.

Diante disso, pela análise do LDLP, concluímos que os textos literários tem ocupado espaço reduzido no LDLP em relação aos textos não literários. Além disso, os textos literários utilizados no LDLP são predominantemente fragmentados e, não raramente, utilizados como pretexto para desenvolver outras atividades e aprendizagens, pois estão voltados, principalmente, para exemplificar os gêneros textuais e possibilitar que os alunos assimilem as competências discursivas para a prática de produção escrita desses gêneros nessa seção.

Tal panorama corrobora com a discussão de que a literatura não tem ocupado uma posição de destaque na educação dos jovens, mais especificamente, posto que o nosso estudo se realiza no 6º ano do ensino fundamental, do público infantil e juvenil. E, segundo Cosson (2012), a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas para que possa cumprir seu papel humanizador, pois nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos.

Na próxima seção, analisaremos a atividade de estudo do texto e os resultados obtidos com a sua aplicação.

5.4.2 Análise da atividade de estudo do texto

A análise da atividade de estudo do texto, conforme já explicamos, realizada

com caráter diagnóstico, realizou-se sob dois pontos de vista: um para responder às seguintes questões: A atividade favorece a interação com a turma e a troca de ideias e experiências? A atividade proporciona o encontro do leitor com o texto de tal forma que favoreça a construção de novos sentidos? A atividade é utilizada como pretexto para desenvolver outras aprendizagens? A atividade é motivadora? E o outro, visando analisar o desempenho dos alunos na resolução das questões propostas pelo LDLP, principalmente, no que tange à sua compreensão e à autonomia em respondê-las, ou seja, sem a constante intervenção do professor.

As questões da atividade de estudo do texto apresentam-se dividida no LDLP em quatro seções: a) “Para entender o texto”, b) “A personagem”, c) “O contexto de produção” e d) “A linguagem do texto”. As questões propostas e as respostas dos alunos foram analisadas a cada seção. Seguem as análises.

a) Para entender o texto

1. Quantos anos Robinson Crusó já havia vivido naquela ilha?
2. Durante quanto tempo ele permaneceu sozinho naquela ilha?
3. Crusó teve de aprender a viver em um espaço bem diferente daquele ao qual estava acostumado. Com base no texto, complete e copie a tabela a seguir, apontando as características da ilha e o que ele precisou construir para ali sobreviver.
 A vegetação da ilha:
 As características do mar da região da ilha:
 O clima da ilha:
 Como Robinson Crusó se alimentava:
 Instrumentos e objetos que Robinson Crusó precisou fabricar para obter alimentos e armazená-los:
 As características da moradia de Robinson Crusó:
4. Releia.
 “Acalmei-o. Claro que não tinham vindo até a ilha por causa dele! Já haviam passado muitos anos...Mas, de qualquer forma, o perigo era grande. Estavam tão próximos que poderiam descobri-nos facilmente. Se quiséssemos ter alguma chance de sobrevivência, precisávamos atacá-los primeiro, quando não esperassem. Era fundamental fazer da surpresa nosso terceiro guerreiro.”
 a) Que fatos da narrativa esse parágrafo permite antecipar?
 b) Nesse trecho também é revelado um dos elementos principais do plano de Robinson Crusó. Qual é esse elemento?
 c) Releia o quadro *O que você vai ler*. Por qual motivo os selvagens habitualmente vinham à ilha?
 d) Se para Crusó estava claro que os selvagens não tinham ido à ilha com a intenção de capturar Sexta-Feira, por que, mesmo assim, ele decidiu atacá-los?
 e) No texto há outro fato que justifica a ação violenta de Crusó contra os selvagens? Qual é esse fato?
5. Releia.
 “Também me assustei. Não contava com o inesperado: os selvagens não vinham à ilha no tempo das chuvas. Espiei-os do alto da paliçada, com os binóculos. Desembarcavam muito próximos do meu ‘castelo’, logo depois do ribeirão. O perigo nunca fora tão iminente...”

Com base nesse trecho, podemos concluir que Robinson Crusóé estava preparado ou não para um ataque dos selvagens? Justifique a sua resposta.
6. O que pode explicar o pai de Sexta-Feira ter sido aprisionado pelos selvagens e levado à ilha para ser sacrificado?

As questões de nº 1 a 3 procuram situar o leitor em relação ao tempo e ao espaço da narrativa. Os alunos respondem a questão de nº 1 sem dificuldade, já a questão de nº 2 exigia um maior raciocínio, pois o texto diz apenas que era o vigésimo sétimo aniversário naquela ilha e que os últimos 3 anos tinham sido agradáveis, em virtude da convivência com Sexta-Feira, logo, ele vivera 24 anos sozinho na ilha. Nenhum deles chegou a essa resposta sem auxílio do professor, as respostas foram predominantemente “3 anos” ou “27 anos”.

Quanto à questão de nº 3, em relação à vegetação, eles localizaram que havia árvores, identificaram em que se baseava sua alimentação e que Crusóé fabricou moringas. Contudo, em relação às características do mar, do clima e da moradia, o texto dá poucas pistas para respondê-las. A sugestão de resposta dada pelo livro é que os alunos supusessem que o mar fosse agitado, porque no texto havia a informação que Crusóé esperava a melhor época para sair da ilha, e que o clima fosse tropical, porque o texto cita que havia “época de chuvas”. Dificilmente os alunos chegariam a essa resposta, com as informações contidas no texto. Quanto à moradia, os alunos responderam apenas “castelo”, não relacionaram que o fato de haver uma paliçada fosse para protegê-lo. Concluímos que essa questão parece pretender que o aluno preencha uma caracterização pré-estabelecida pelo MP, pois ele necessariamente precisaria da ajuda do professor para respondê-la, já que o fragmento utilizado não oferece as informações necessárias para o aluno fazê-lo.

Em relação à questão de nº 4, os alunos demonstraram dificuldade em responder as letras “a” e “b”, pois não conseguiram compreender o que seria “antecipar” e qual seria o elemento principal do plano de Crusóé, necessitando de explicação extra para esclarecer as questões. A letra “c” requer apenas que se localize uma informação, que está clara. Na letra “d”, a maioria das respostas foi “para proteger a ilha”, “para salvar a vida”, “porque eles são uma ameaça”, sem nenhuma dificuldade. Na letra “e”, a maioria dos alunos responderam “porque eles matam as pessoas para fazer rituais”, “para não devorar as pessoas”. Apenas dois alunos responderam “porque ele viu um homem branco amarrado para ser devorado”. Os alunos não relacionam a “ação violenta” de Crusóé ao fato de o prisioneiro ser branco e cristão,

como a resposta sugerida pelo livro pretendia – “Ele viu um dos prisioneiros que seria devorado, branco e cristão como ele” – mas ao fato de uma pessoa, um ser humano ser devorado.

A questão de nº 5 parece ter uma elaboração confusa, se levarmos em conta as informações do trecho dado e a resposta esperada pelo MP. A maioria respondeu que Crusoé não estava preparado para o ataque dos selvagens, porque eles não costumavam ir para a ilha na época de chuvas. Alguns responderam que ele estava preparado pelo fato de possuir armas (essa informação está no texto, mas não no trecho selecionado pela questão). A resposta sugerida pelo MP é que ele estava preparado, apesar de surpreso, porque havia construído uma fortaleza para se proteger.

Na questão de nº 6, sem dificuldades, os alunos respondem, por exemplo, que os selvagens eram de “tribos diferentes” ou “tribos inimigas”.

A realização da atividade acima descrita e analisada, demonstra que os alunos sentem dificuldade em entender a sua linguagem e/ou objetivo das questões, necessitando de constante auxílio do professor. Além disso, algumas questões exigem respostas que são de difícil localização ou que apenas com a leitura da obra poderiam responder, tornando a atividade desestimulante para o aluno.

b) A personagem

1. Quem são as personagens do trecho do romance de aventura que você leu?
 2. Quem lidera as ações principais da narrativa?
 3. Quem auxilia o líder a alcançar esses objetivos?
 4. Quem são as personagens que representam uma oposição aos objetivos e ações do líder?
 5. Copie e complete o quadro a seguir em seu caderno, identificando as personagens principais e o modo como foram caracterizadas.
- Papel na narrativa/ Quem é?/ Características
- Protagonista ou herói:
- Antagonistas ou vilões:
6. No texto, Robinson Crusoé menciona como estava se sentindo após viver tanto tempo na ilha e qual era seu plano para o futuro. Com base nisso, descreva que tipo de atitude ele demonstra ter diante das adversidades. Esse é o comportamento geralmente esperado para uma personagem de narrativa de aventura? Explique sua resposta.
 7. Releia o texto e copie no caderno um trecho que caracterize o relacionamento entre Robinson Crusoé e Sexta-Feira.
 8. Reúna-se com mais dois colegas e discuta as questões a seguir. Depois anote as conclusões no caderno.

- a) Que participação tem Sexta-Feira na elaboração e execução do plano de ataque contra os selvagens?
- b) Sexta-Feira poderia impedir a morte de seu pai sem a interferência de Crusoé? Explique.

As questões dessa subseção apenas procuram identificar características das personagens que os enquadrem na definição de personagens principais – protagonista e antagonista - e secundárias, sem qualquer outra análise mais aprofundada.

Os alunos não sentem dificuldade em responder as questões de nº 1 a 5, contudo, na questão de nº 4 pedem explicação por não entenderem o que seria “representar uma oposição”. Em relação à questão de nº 6, os alunos não a compreendem, precisando de orientação para chegar até a resposta desejada pelo MP, que objetiva destacar as características de um protagonista.

Na questão de nº 7, os alunos não conseguem identificar trechos do texto que caracterizem o relacionamento de amizade e companheirismo dos dois, pois o fragmento utilizado pela leitura não é suficiente para levá-los a essa compreensão, mas apenas a leitura integral da obra. O MP sugere as seguintes possibilidades: “Os últimos três anos haviam sido particularmente agradáveis ao lado de Sexta-Feira.”; “Você pode lutar? – perguntei ao meu companheiro.”; “– Sexta-Feira guerrear com o patrão. Só dizer o que fazer...”. Novamente, como na seção anterior, a elaboração da questão parece querer forçar uma resposta ao aluno que ele não poderá encontrar apenas nesse fragmento, sem a leitura da obra, a não ser que o professor os guie, para atingir a resposta requerida pelo manual.

A questão de nº 8 sugere uma situação de interação, que soa artificial e superficial, pois constitui-se apenas um motivo para que os alunos percebam o papel de personagem protagonista e secundário de Robinson e Sexta-Feira, respectivamente, sem que eles se coloquem criticamente em relação a valores e atitudes das personagens.

c) O contexto de produção

1. Com base no texto do quadro *O que você vai ler*, responda.
- a) Em que ano saiu o romance cujo trecho você estudou?
- b) Indique em que século o autor situou as aventuras de Robinson Crusoé?
- c) Qual é o país de origem do autor Daniel Defoe?
- d) E o de Robinson Crusoé?

e) Ao longo de todo o romance, há um espaço que, constantemente, favorece o contato de Robinson Crusóe com o perigo. Qual é esse espaço?

2. Nos séculos X VII e XVIII – caracterizados pelo intenso contato entre os povos por meio da navegação – foram escritos muitos romances de aventura ambientados no mar. Quais seriam os principais motivos para que esse cenário fosse tão frequente nos romances dessa época?

3. Embora tenha passado muitos anos isolado, Crusóe procurou organizar seu ambiente e seu cotidiano de acordo com os referenciais de modo de vida europeu. Copie no caderno o quadro abaixo e preencha-o com informações do texto que comprovem essa afirmação.

Moradia:

Alimentação:

Objetos:

Religião:

4. Imagine uma história de aventura que acontecesse nos tempos atuais. Em sua opinião, qual seria o espaço mais desafiador para as personagens dessa história? Justifique sua resposta.

5. Releia.

“Por fim, desmancharam a roda que ocultava o condenado à morte e o arrastaram para perto do fogo. Meu Deus, o prisioneiro era um homem branco! Não, não iria aguardar os acontecimentos. Um homem cristão como eu estava prestes a ser devorado por selvagens antropófagos...Na minha ilha. Eu não podia deixar aquela bestialidade prosseguir!”

O encontro de Robinson Crusóe com os indígenas antropófagos mostrou algumas diferenças culturais e religiosas entre eles.

a) Quais são essas diferenças?

b) Como Crusóe reagiu a elas?

c) A que personagem Crusóe comparou os indígenas com quem deparou? Justifique sua resposta com palavras do texto.

As respostas das letras “a” a “d” da questão de nº 1, são facilmente encontradas pelos alunos, ao passo que a elaboração da questão “e” é inconsistente, pois afirma que ao longo de todo o romance há um espaço que, constantemente, favorece o contato de Crusóe com o perigo e, em seguida, questiona qual é esse espaço. A leitura traz apenas um fragmento da obra, desse modo não é adequado elaborar uma questão que se refere a todo o romance. Por esse motivo, os alunos responderam “ilha” e não “o mar”, como esperava a resposta sugerida pelo MP.

Em relação à questão de nº 2, os alunos sentiram dificuldade em respondê-la, necessitando de orientação do professor para que pudessem chegar à resposta pretendida, que seria “por ser o maior desafio da época”.

A questão de nº 3 apenas exigia que os alunos preenchessem algumas informações. Na questão de nº 4, os alunos responderam “florestas”, “rios”, “cidade”, alcançando a resposta sugerida pelo MP, “o espaço sideral”, apenas quando instigados a pensar sobre um lugar onde o homem ainda não havia explorado, fora da Terra etc.

A questão de nº 5 necessitou de orientação do professor para ser respondida pelos alunos, pois, como já foi explicado anteriormente, os alunos não perceberam a atitude de Crusoé em salvar os prisioneiros como uma questão cultural ou religiosa – homem branco, cristão – pois viram apenas a atitude humana de salvar uma pessoa de ser devorada, principalmente em relação à resposta sugerida pela letra “b”. O MP sugere como resposta que Crusoé via os indígenas como povos que deveriam ser combatidos ou transformados para que assimilassem o modo de vida europeu, impondo uma cultura “superior” sobre outra “inferior”. A letra “c” também precisou de orientação do professor, chamando a atenção para o significado de “bestialidade”.

As questões dessa seção também provocaram muitas dúvidas nos alunos, deixando-os igualmente desmotivados.

d) A linguagem do texto

1. observe algumas frases extraídas do trecho de romance de aventura que você leu.

“ – Patrão, patrão! Três canoas chegar. Muitos inimigos. Já estar muito perto...”

“Agora, Sexta-Feira! – berrei.”

“Eu não podia deixar aquela bestialidade prosseguir!”

a) Quanto à pontuação, o que essas frases têm em comum?

b) Com qual finalidade esse tipo de pontuação é utilizado?

c) Leia essas frases em voz alta, procurando dar-lhes a entonação adequada às situações vividas pelas personagens.

2. Releia.

“Sexta-Feira andava pela praia, à cata de tartarugas. Voltou correndo, **apavorado**. [...] Também me **assustei**. Não contava com o **inesperado**: os selvagens não vinham à ilha no tempo das chuvas. **Espiei-os** do alto da paliçada com os binóculos. Desembarcavam muito próximos do meu ‘castelo’, logo depois do ribeirão. O **perigo** nunca fora tão **iminente**...”

Que ideia as palavras destacadas sugerem ao leitor?

3. Releia.

“De repente, a máscara de guerra, em que se transformara o rosto de Sexta-Feira, tornou-se doce e suave ao avistar o velho homem, imóvel no chão do barco.

Sexta-Feira tratou-o com muito cuidado, dedicação e carinho. Soltou o velho, sentou-o, abraçou-o, apoiou sua cabeça contra seu forte peito, enquanto afagava com mão de criança seus cabelos...”

Nesse trecho, há uma mudança no comportamento de Sexta-Feira.

a) Qual expressão indica como Sexta-Feira se mostrava até aquele momento?

b) Como o narrador caracteriza Sexta-Feira depois de avistar o velho homem?

c) Qual foi o motivo dessa mudança?

Essa seção, principalmente a questão de nº 1, serve como pretexto para ensinamento linguístico. A questão de nº 2 necessitou de esclarecimento pelo professor, pois os alunos sentiram dificuldade em compreender “sugerir”. Após as explicações, responderam “susto”, “medo”. A questão de nº 3 foi respondida sem maiores dificuldades.

Finalmente, pela análise das questões propostas na atividade de estudo do texto e pela análise das respostas dos alunos, concluímos que a sua elaboração possui uma linguagem que dificulta a compreensão dos alunos investigados, que dificilmente poderiam resolvê-las sem a constante intervenção do professor, levando a crer que as atividades não foram desenvolvidas para o aluno responder, mas para ser orientado pelo professor a chegar a determinadas conclusões, de tal maneira que, ao final da atividade, o aluno tenha conseguido estabelecer as características do gênero literário proposto naquele capítulo.

As questões propostas também não favorecem a interação entre os alunos, não oportunizando a troca de opinião, ideias, experiências, a reflexão, a produção de novos sentidos. De modo contrário, parecem pretender conduzir o leitor a uma determinada interpretação, não permitindo outras possíveis.

Podemos evidenciar a fragmentação do texto literário e o seu uso como pretexto para ensinar as características do gênero literário, e não como incentivo à leitura de obras literárias, lembrando em muito o ensino de literatura no nível médio, no qual o estudo dos fragmentos das obras é utilizado com o objetivo de caracterizar as escolas literárias. Desse modo, vislumbramos que as práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa propostas pelo LDLP têm se restringido sobretudo às questões de estudo do texto, em sua maioria, fragmentados e descontextualizados do seu suporte original, servindo apenas como pretexto para outros conteúdos e/ou aprendizagens.

A atividade de estudo do texto é muito extensa e cansativa, fazendo com que o aluno relacione a leitura do texto literário a uma atividade enfadonha.

Pelo exposto, verificamos que a escolarização da literatura nesses moldes realizada, não contribui para a promoção do letramento literário dos alunos, ou seja, a apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Cosson explica que

o letramento literário não é a conquista de uma determinada habilidade, o 'ler literatura', mas sim uma interação permanente que se constrói e reconstrói ao longo da vida (...) também não se trata do conhecimento sobre uma determinada área, a 'literatura', ou de um tipo de texto, o 'texto literário', mas sim da interação verbal que se efetiva dentro de um repertório cultural que é a literatura. Essas interações verbais, diferentemente de outras que constituem os usos mais ou menos correntes da linguagem humana, caracterizam-se pela intensidade, porque feita de palavra pela palavra, e pela liberdade absoluta de ser e viver, que conduz a uma forma única de experiência de mundo e de nós mesmos – a construção literária de sentidos. (2011, p. 282-283)

O livro didático, por ser o principal livro ao qual os alunos da rede pública têm acesso, deveria propor práticas de leitura que realmente colaborassem com o ideal de leitor que se quer formar e não apenas um leitor que possa diferenciar os diferentes gêneros textuais que ocorrem no contexto social.

Por essa razão, concluímos, diante dos resultados, que as aulas de Língua Portuguesa do 6º ano do ensino fundamental da escola investigada, se se concentrarem apenas na proposta do LDLP, não oportunizará aos alunos um espaço para o estudo significativo do texto literário, aquele que leve à formação do leitor. Portanto, para que isso não aconteça, propomos no capítulo seguinte uma proposta de intervenção, que se configura como um projeto de leitura do texto literário para ser desenvolvido em sala de aula voltado para o público infantil e juvenil.

6 PROPOSTA DE LEITURA

No início desse trabalho, ressaltamos a importância da escola na formação do aluno leitor. Concordamos com o posicionamento de Aguiar (2011), que propõe uma escola sensível à diversidade, onde o aluno tenha oportunidade de entrar em contato com objetos culturais múltiplos, dentre os quais o livro de literatura. Nesse contexto, a autora destaca que a sala de aula passa a ser a variedade de sujeitos, de objetos de leitura e de práticas sociais.

Destacamos também a função humanizadora que tem a literatura, por isso, entendemos que a literatura deve estar presente efetivamente no contexto escolar, posto que contribui para o aluno construir a sua própria humanidade. Nesse sentido, Aguiar (2013) explica que a leitura de ficção não consiste em entrar em um mundo de fantasia, mas de captar a realidade, desvelando ao homem a sua identidade.

Ler ficção, por conseguinte, não é entrar num mundo mágico, irreal e alienado, mas captar a realidade mais intangível, aquela sedimentada no imaginário a partir das ingerências do cotidiano da história individual e social. Talvez, nessa caminhada, o prazer maior seja nos descobrirmos capazes de descobrir, porque o grande saldo da arte é o de desvelar ao homem sua própria humanidade (2013, p. 160-161).

Sobre os ganhos obtidos com a literatura lida em sala de aula, trazemos o seguinte ensinamento de Rouxel.

A literatura lida em sala convida também a **explorar a experiência humana**, a **extrair dela proveitos simbólicos** que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. **Enriquecimento do imaginário**, **enriquecimento da sensibilidade** por meio da experiência fictícia, **construção de um pensamento**, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão em ato na leitura (2013, p. 25, grifo nosso).

Apesar do exposto, conforme abordado nos capítulos anteriores, a literatura não tem ocupado uma posição de destaque na educação do público infantil e juvenil, e, a maior parte dele não tem tido acesso a livros de literatura. Azevedo (2007) expõe muito bem essa realidade ao explicar que muitas crianças - e boa parte dos adultos - ainda confundem livros didáticos com livros de literatura, principalmente nas camadas mais pobres da população, onde as crianças têm acesso quase que exclusivamente somente aos livros e textos didáticos fornecidos gratuitamente pelas escolas, e que,

por isso, para elas o livro é sinônimo de escola, informações e lições.

Além disso, a falta de espaço-tempo na escola para as aulas de literatura contribui para o agravamento desse quadro, principalmente no Ensino Fundamental, onde o ensino de literatura tem se reduzido em sua maioria à leitura de fragmentos trazidos no LDLP e à resolução de atividades de leitura propostas para esse texto. Desse modo, as práticas de leitura em sala de aula costumam seguir um padrão rígido, orientado principalmente pelo livro didático, que normalmente inicia o capítulo com um texto, geralmente um fragmento, e, em seguida, propõe questões de estudo do texto.

Diante dessa realidade do ensino de Literatura no Ensino Fundamental, constatamos que essa prática pouco tem contribuído para a formação do leitor, e, por isso, apresentamos a seguir, uma proposta de leitura de literatura para o público infantil e juvenil, que possa complementar ou ampliar a prática de leitura do texto literário do LDLP, visando oferecer a esses alunos da rede pública maior contato com os livros de literatura e uma experiência de leitura literária a partir do 6º ano do Ensino Fundamental que contribua para a formação do leitor.

Nesse contexto, entendemos que desenvolver um projeto de leitura é importante porque permite que o professor utilize procedimentos didáticos, metodológicos, realize seleção de conteúdo e a distribuição de horas-aula de forma mais livre e autônoma do que nas aulas tradicionais. Como explica Kleiman

Quando o professor opta, ainda, por trabalhar com projetos, ele passa a decidir questões relativas à seleção dos saberes e práticas que se situam entre aqueles que são locais, funcionais para a vida na comunidade imediata dos alunos e os que são socialmente relevantes para a participação na vida social de outras comunidades e que, um dia, poderão ser utilizadas para a mudança e a melhoria do futuro do próprio aluno e seu grupo (2007, p. 17).

Não resta dúvida de que o planejamento elaborado para o projeto dá uma direção ao trabalho, pois fornece uma programação das atividades a partir de escolhas de acordo com os objetivos traçados, distribuição do tempo, organização das atividades e do espaço.

Assim, após todos os dados levantados e analisados na pesquisa, apresentamos uma proposta que direciona o planejamento de estratégias de leitura do texto literário a serem aplicadas em sala de aula, tendo como base as discussões promovidas por Cosson (2012, 2014), que sugere estratégias de ensino de literatura

na perspectiva do letramento literário e destaca práticas de leitura que possam contribuir para o diálogo da leitura literária, tendo como cenário principal a escola.

Após todos os dados levantados e analisados na pesquisa, apresentamos, então, uma proposta que direciona o planejamento de estratégias de ensino de literatura a serem aplicadas em sala de aula. O livro tomado como objeto dessa proposta será trabalhado dentro de uma sequência básica de ensino de literatura de Cosson (2012).

O livro escolhido foi *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, cujo fragmento encontra-se no livro didático, seguido de uma atividade de leitura que constitui o *corpus* analisado nessa pesquisa. Trata-se de um livro de ficção do gênero romance de aventura que narra as aventuras de um jovem inglês, único sobrevivente de um naufrágio, que luta pela sobrevivência em uma ilha deserta. Adotamos a obra adaptada em português de Paulo Bacellar, da coleção Elefante, da editora Ediouro.

Esperamos que, com a leitura dessa obra, os alunos tenham a oportunidade de realizar a leitura do texto literário do início ao fim, em uma proposta de ensino de literatura diferente daquela usualmente proposta no livro didático: leitura de um fragmento do texto seguido de questões de estudo do texto, que, como já debatemos, não tem contribuído para a formação do leitor. Também pretendemos com essa proposta proporcionar maior tempo-espço para as aulas de literatura na aula de Língua Portuguesa, tão restritas no planejamento escolar e no livro didático.

A escolha dessa obra se orientou pelas lições trazidas na fundamentação teórica desse trabalho: i) trata-se de um texto literário; ii) possui temática que atrai o interesse do público infantil e juvenil, sendo uma obra que esse público também lê; iii) oferece uma leitura que desafia o leitor, ampliando o seu horizonte de expectativas; iv) sua linguagem e temática não estabelece uma distância entre o leitor a ponto de interromper a comunicação; v) proporciona uma leitura significativa; e vi) é uma obra atual, mesmo sem ser contemporânea. Além disso, a leitura dessa obra oportuniza aos alunos investigados a leitura integral de uma obra literária, cujo conteúdo era conhecido apenas de forma limitada pelo fragmento contido nos seus livros didáticos.

Sem aprofundar a polêmica discussão a respeito das adaptações dos clássicos, consideramos bastante pertinente a lição de Machado (2002) sobre o tema. A escritora explica que o uso de uma boa adaptação para o primeiro contato da criança e do adolescente com um clássico pode servir como uma ponte para se chegar aos textos

integrals, embora além de destacar que a leitura dos clássicos, por tratar de experiências humanas universais, permanece na memória do leitor.

Portanto, consideramos que a leitura desse livro é significativa, pois proporciona ao leitor a exploração da experiência humana, da qual pode extrair proveitos simbólicos, além do enriquecimento do imaginário e da sensibilidade, contribuindo para a formação do leitor.

Após a justificativa da escolha da obra e da exposição dos critérios que a fundamentaram, passamos à explanação da nossa proposta.

Como a sequência básica de ensino de literatura proposta por Cosson (2012) é formada por quatro etapas – motivação, introdução, leitura e interpretação –, organizamos a sequência em 5 módulos, com duração total de 5 semanas, sendo 1 módulo em cada semana, em um total de 10h/a. Essa distribuição permite que a leitura do livro seja realizada com dois intervalos e que as outras horas-aula semanais restantes sejam utilizadas para os outros conteúdos de Língua Portuguesa. O livro não é extenso, são 28 capítulos, distribuídos em 125 páginas.

Cada módulo deverá ter uma duração mínima de duas horas-aula ininterruptas, a fim de que se garanta a sequência e melhor desenvolvimento das atividades propostas.

Abaixo, o quadro com o cronograma:

SEQUÊNCIA BÁSICA DE ENSINO DE LITERATURA ROBINSON CRUSOE, de Daniel Defoe	
CRONOGRAMA	
MÓDULO 1 / SEMANA 1 - 2h/a	APRESENTAÇÃO MOTIVAÇÃO INTRODUÇÃO
MÓDULO 2 / SEMANA 2 - 2h/a	1º INTERVALO DE LEITURA
MÓDULO 3/ SEMANA 3 - 2h/a	2º INTERVALO DE LEITURA
MÓDULO 4/ SEMANA 4 - 2h/a	INTERPRETAÇÃO
MÓDULO 5/ SEMANA 5 - 2h/a	ENCERRAMENTO

Destacamos que essa sequência não é plano fechado, mas é flexível e passível de adaptações e ajustes em cada situação de aprendizagem da língua, conforme explica Cosson (2002), trata-se de uma sequência exemplar e não modelar. Além

disso, a obra *Robinson Crusoe*, como é um clássico, conta com diferentes traduções e adaptações, de diferentes editoras, com diferentes trabalhos de ilustração e com preços muito acessíveis. Cabe ao professor escolher o exemplar que reúna os melhores critérios de escolha.

Considerando que o professor já tenha acordado a leitura do livro com a turma e envidado esforços para a sua aquisição, todos os alunos já devem contar com o livro no início das atividades.

A proposta de leitura a seguir procura sistematizar a abordagem do material literário, integrando as três perspectivas metodológicas, conforme a lição de Cosson (2012): a oficina, a técnica do andaime e o portfólio, posto que se propõe a desenvolver atividades de leitura associadas a escrita, de forma autônoma pelos alunos e com possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas durante o curso, permitindo comparar os resultados finais com os últimos.

1º MÓDULO: APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO, MOTIVAÇÃO E INTRODUÇÃO	
OBJETIVO GERAL	
Apresentar a proposta de leitura do livro <i>Robinson Crusoe</i> , de Daniel Defoe, incentivando os alunos a realiza-la.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
<ul style="list-style-type: none"> - compreender o cronograma da proposta de leitura; - conhecer a obra, o autor e o gênero da obra; - ler os capítulos 1 e 2 do livro <i>Robinson Crusoe</i>; 	
CONTEÚDOS	
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da proposta de trabalho com sequência didática básica de Rildo Cosson (2012) a partir da leitura da obra <i>Robinson Crusoe</i>; - Atividade de motivação para a leitura da obra <i>Robinson Crusoe</i>; - Introdução da obra, do autor e do gênero da obra, romance de aventura. 	
TEMPO DE DURAÇÃO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO
15 min	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da proposta de trabalho da sequência básica de ensino de literatura através de slides com o cronograma; - Explicação de que todas as atividades produzidas farão parte de um portfólio que será apresentado no encerramento do programa de leitura; - Realização da atividade de motivação “Busca ao tesouro”:

25 min	<ul style="list-style-type: none"> • O professor pergunta aos alunos: O que é um naufrágio? Como alguém pode salvar-se de um naufrágio? (O professor estimula a formulação de hipóteses) Como alguém poderia sobreviver sozinho em uma ilha deserta?; • O professor abre uma caixa explicando que é um baú e que dentro dele há o nome de alguns objetos (cartões são confeccionados com os nomes dos objetos). Pede a alguns alunos que retirem os cartões com os nomes: dinheiro, relógio, bússola, papel, lápis, joias, potes, pólvora, armas, enxada, pá, sementes, agulha e linha (esses cartões serão reutilizados no módulo 3). Pergunta se esses objetos seriam úteis para um náufrago vivendo em uma ilha deserta e por qual razão? Os alunos debatem (o professor não deve ajudá-los a responder para não antecipar detalhes da narrativa);
60min	<p>- Realização da atividade de introdução:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O professor pede que os alunos manuseiem o livro, observando a capa, a contracapa e as orelhas. Pede que identifiquem o título, nome do autor, nome do responsável pela adaptação em português (nessa oportunidade explica aos alunos que se trata de uma adaptação do texto original, incentivando-os a lerem o texto original, por haver mais detalhes das outras aventuras vividas pelo personagem, além daquelas narradas na obra em estudo), nome do ilustrador, nome da editora e ano de publicação. Explica que na contracapa e orelhas costuma haver informações sobre o autor e a própria obra. • O professor pede que os alunos analisem as ilustrações da capa e das páginas internas do livro, fazendo inferências sobre ela, considerando, por exemplo, o aspecto físico da personagem, o seu vestuário, o aspecto da ilha: clima, vegetação, recursos naturais, animais, etc. • O professor pede que os alunos abram o capítulo do livro didático (COSTA, 2012, p. 12) no qual há o fragmento da obra. No capítulo, há um quadro bem elaborado com informações sobre o autor e as possíveis inspirações que o levaram à criação da narrativa. O professor conduz a leitura das informações sobre o autor. Em seguida, pede aos alunos que leiam silenciosamente a página do livro que traz as informações do autor e comparem com o texto do livro didático, apontando as diferenças (as informações são complementares, sendo esta apenas uma opção para que obtenham mais informações possíveis). É ideal que o professor faça anotações no quadro para que no final os alunos possam visualizar todas as informações;

	<ul style="list-style-type: none"> • O professor comenta com a turma o slide sobre o gênero romance de aventura e pede que os alunos vejam os outros exemplos de obras desse mesmo gênero que há em quadros nas páginas seguintes do capítulo do livro didático (COSTA, 2012, p. 16-19); • O professor explica que o texto para leitura disponível nesse capítulo do livro didático trata-se de um fragmento da obra em estudo e que este conteúdo será lido no decorrer da leitura do próprio livro; • O professor lê os capítulos 1 e 2 da obra de ficção em voz alta para a turma; • O professor pede aos alunos para comentarem os aspectos mais interessantes dos capítulos lidos; • O professor, dialogando com a turma, propõe que os alunos leiam até o capítulo 14 da obra de ficção (ou seja, antes de Crusoé encontrar os primeiros sinais da presença humana na ilha), mas explica que esse é um planejamento e que os alunos poderão ler além desse capítulo.
<p>RECURSOS DIDÁTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Slides com o cronograma e outro com as características do gênero romance de aventura; - Livro didático; - Caixa pequena (preferencialmente que lembre um baú) contendo com cartões com nomes de objetos (atividade de motivação); - Pincel, apagador, quadro de acrílico. 	
<p>RESULTADO ESPERADO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entendimento da proposta de trabalho; - Motivação para a leitura da obra; - Compreensão das informações sobre a obra, o autor e o gênero romance de aventura. 	
<p>AValiação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação nas discussões. 	

A atividade inicial do quadro acima tem como objetivo apresentar a proposta de trabalho a partir do quadro do cronograma e a realização das duas primeiras etapas da sequência básica: a motivação e a introdução.

A motivação consiste em uma atividade de preparação dos alunos no universo do livro a ser lido, proporcionando a aproximação do aluno com a obra objeto da leitura literária. A atividade de motivação foi elaborada abordando o aspecto temático. Inicialmente são realizados questionamentos para se conhecer o horizonte de expectativas dos alunos e estimular o imaginário deles sobre o tema. Em seguida, a

atividade “Em busca do tesouro” objetiva levar os alunos a refletirem sobre o que é importante para um náufrago sobreviver em uma ilha deserta, além de despertar a curiosidade sobre a grande aventura que Crusoe irá viver e os desafios que enfrentará. Essa atividade proporciona a criação de empatia do leitor com a personagem.

Após a motivação, segue a etapa de introdução. De acordo com Cosson (2012), a introdução é a apresentação do autor e da obra literária. Na atividade, os alunos são instigados a conhecer o livro, manuseando-o, subtraindo as informações sobre o autor da história e inferindo alguns fatos da narrativa através das ilustrações e das informações fornecidas na contracapa.

Há na atividade a proposta para que os alunos leiam o quadro do livro didático com informações sobre o autor e a obra. Desse modo, os alunos terão acesso a mais de um texto sobre o autor, comparando-os. O objetivo é promover o acesso a mais informações e, também, evitar que esse momento seja apenas um momento de leitura sem nenhuma interação com a turma.

Como também é importante que os alunos tenham contato com informações sobre o gênero, há o momento da apresentação dos slides com as principais características e a estrutura do gênero romance de aventura. O livro didático traz outros exemplos de romance de aventura, por isso pedimos aos alunos que vejam os quadros com esses exemplos, com o objetivo de estimular o encontro com outros textos, outras linguagens e personagens.

A atividade de leitura dos capítulos 1 e 2 da obra de ficção é importante para que os alunos tenham o primeiro contato com a história, estimulando-os à continuação da leitura extraclasse. Propomos que essa leitura seja realizada em voz alta pelo professor. Cosson (2012) explica que a leitura expressiva do professor é mais usual porque ele conhece bem o texto e, por isso, pode realizá-la com mais qualidade, além disso, destaca que a leitura realizada pelos alunos demanda um trabalho prévio. Como o professor é um leitor mais experiente, pode realizá-la com uma entonação que prenda mais a atenção dos alunos, possibilitando maior compreensão e causando mais emoção no ouvinte. O entusiasmo do professor pode incentivar o aluno a se interessar mais pela leitura da obra.

A atividade seguinte requer que os alunos opinem sobre o que julgaram mais interessante nos capítulos lidos, promovendo a interação da turma com o texto e o

compartilhamento de significados.

Por último, o professor sugere a leitura dos capítulos 3 ao 14 da obra de ficção. A escolha da leitura desses capítulos foi de ordem temática, pois conta as aventuras e descobertas de Crusoé para sobreviver na ilha. A partir do capítulo 15 a personagem encontra pegadas na ilha e a narrativa muda o foco para narrar a expectativa de Crusoé em encontrar outros moradores na ilha e o temor de que sejam canibais. Além disso, essa divisão coincide em ser praticamente a metade do livro, o que favorece a realização do primeiro intervalo de leitura. Essa é uma sugestão para a leitura, pois Cosson (2012) explica que o tempo de leitura deve ser negociado com os alunos e que se deve fixar prazos para a finalização da leitura, em um período razoável para que todos tenham a possibilidade de realizá-la.

2º MÓDULO: 1º INTERVALO DE LEITURA	
OBJETIVO GERAL	
- Acompanhar a leitura dos alunos, realizando um diagnóstico da etapa de leitura, observando as dificuldades específicas enfrentadas pelo aluno na sua realização como, por exemplo, compreensão do texto, interação com o texto, desajuste das expectativas em relação ao texto, etc, e incentivar a continuação da leitura do livro.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
- realizar leitura silenciosa do texto; - fazer anotações sobre o texto (diário de leitura); - interagir com a turma, produzindo novos sentidos; - refletir sobre o valor dado às coisas pela sociedade; - fazer um desenho que retrate o conteúdo que escolherem;	
CONTEÚDOS	
- Leitura do texto; - Atividade de acompanhamento da leitura;	
TEMPO DE DURAÇÃO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO
30 min	- O professor explica aos alunos que eles farão a leitura silenciosa do texto e que eles ficarão à vontade nesse tempo para dar continuidade à leitura do livro ou reler o que desejarem, podendo também aproveitar para ler os textos complementares do livro didático sobre outros romances de aventura e sobre

20 min	<p>aventuras no mar;</p> <p>- O professor explica que durante a leitura gostaria que eles fizessem anotações relacionadas às invenções de Crusoé para sobreviver na ilha e sobre como ele interagiu com a natureza, inclusive a convivência dele com os animais do local (diário de leitura);</p>
15 min	<p>- Após o período de leitura silenciosa, o professor pede aos alunos que façam um círculo e comentem as suas anotações;</p>
15 min	<p>- O professor pega o baú usado na aula 1, divide os alunos em grupos de 4 ou 5 alunos e pede que peguem as fichas com os nomes dos objetos até que todos sejam retirados. Explica aos alunos que cada grupo deverá comentar sobre a utilidade ou não daqueles objetos na ilha, baseando-se no que foi lido. Pede que, se possível, eles encontrem no livro referências que comprovem a necessidade ou não desses objetos na ilha (o professor pode ajudá-los a encontrar). O professor pede que comparem as informações com as inferências realizadas na aula 1;</p>
20 min	<p>- Os alunos compartilham com a turma as suas descobertas;</p>
20 min	<p>- O professor pede aos alunos que façam um desenho sobre algo que consideraram importante e explica que esse desenho fará parte de um varal no encerramento do trabalho;</p> <p>- O professor propõe a leitura dos capítulos seguintes da obra de ficção, 16 ao 28, e combina quais alunos farão a leitura dos parágrafos dos capítulos 18 e 19 na aula da semana seguinte.</p>
<p>RECURSOS DIDÁTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Livro <i>Robinson Crusoé</i>; - Livro didático; - Caixa pequena e cartões com as palavras escritas (atividade de motivação); - Pincel, apagador, quadro de acrílico; - Papel, lápis, caneta; - Lápis para colorir. 	
<p>RESULTADO ESPERADO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização da leitura do livro e compreensão do que foi lido; - Realização de comentários pelos alunos sobre a leitura; - Interação dos alunos com a turma, produzindo novos significados; - produção de desenho; 	
<p>AValiação</p>	

- Participação nas discussões;
- Realização das atividades propostas.

Iniciamos esse primeiro intervalo de leitura acima com a prática de leitura silenciosa, observando, segundo a lição de Cosson (2014), que a leitura silenciosa deve ter um propósito e não deve ser utilizada para preencher o espaço que sobra entre os conteúdos, perto do intervalo ou da saída. Cada aluno fica à vontade para ler ou reler o capítulo que quiser, mas, durante a leitura devem fazer anotações que identifiquem alguma ideia ou invenção de Crusoé que facilita a sua vida ou momentos que abordam a sua convivência com os animais da ilha. Esses aspectos foram escolhidos para serem anotados porque demonstram a inventividade e criatividade de Crusoé para criar meios para sobreviver e mostram também que a personagem não está completamente só, pois há animais que lhe fazem companhia e outros que lhe proveem sustento. Baseamos essa atividade na proposta da prática de diário de leitura, pois os alunos devem fazer anotações durante a leitura para, posteriormente, compartilhar com a turma.

Em seguida, foi retomada a atividade do baú para que os alunos pudessem comprovar as inferências realizadas na atividade de motivação do módulo anterior. Nesse momento, eles poderão perceber como o valor das coisas é relativo, coisas aparentemente insignificantes se tornam muito importantes e coisas muito importantes passam a ter valor nenhum.

Por último, é solicitado que os alunos façam um desenho sobre um acontecimento da narrativa que consideraram interessante. O desenho, além de ser uma atividade lúdica, é uma oportunidade para que os alunos mais tímidos, que evitam participar dos comentários, possam também expor suas impressões através do desenho. Os desenhos serão expostos no encerramento do programa de leitura.

Dando continuidade ao programa de leitura, o professor pede aos alunos que continuem a leitura do livro e combina, com os que se manifestaram voluntariamente, a leitura prévia dos capítulos 18 e 19 para que sejam lidos em voz alta por eles na aula seguinte. Os parágrafos dos capítulos são divididos entre eles e o professor pede que pratiquem a leitura em casa.

3º MÓDULO: 2º INTERVALO DE LEITURA	
OBJETIVO GERAL	
Acompanhar a leitura dos alunos, realizando um diagnóstico da etapa de leitura, observando as dificuldades específicas enfrentadas pelo aluno na sua realização como, por exemplo, compreensão do texto, interação com o texto, desajuste das expectativas em relação ao texto, etc, e incentivando a continuação da leitura do livro.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
<ul style="list-style-type: none"> - ler os capítulos 18 e 19 do livro <i>Robinson Crusóé</i>; - Identificar as diferenças culturais entre Crusóé e Sexta-Feira; - interagir com a turma, produzindo novos sentidos; - produzir uma carta; 	
CONTEÚDOS	
<ul style="list-style-type: none"> - Leitura em voz alta pelos alunos dos capítulos 18 e 19 (o encontro com Sexta-Feira e o início de sua amizade com Crusóé); - Atividade de acompanhamento da leitura; - Proposta de produção de texto: uma carta de Crusóé para a família que está na Inglaterra. 	
TEMPO DE DURAÇÃO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO
40 min	<ul style="list-style-type: none"> - O professor organiza a sala em círculo e os alunos leitores realizam a leitura; - O professor divide os alunos em grupos de 4 ou 5 alunos e pede que identifiquem as diferenças entre Crusóé e Sexta-Feira e também o aprendizado que compartilharam um com o outro; - Os grupos comentam as diferenças entre Crusóé e Sexta-Feira e o aprendizado compartilhado entre eles;
40 min	<ul style="list-style-type: none"> - O professor explica a proposta de produção do texto: se Crusóé tivesse a oportunidade de enviar uma carta para a família dando notícias, como ela seria?
20 min	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos leem as cartas produzidas para a turma.
RECURSOS DIDÁTICOS	
<ul style="list-style-type: none"> - Livro <i>Robinson Crusóé</i>; - Pincel, apagador, quadro de acrílico; - Papel, lápis, caneta. 	
RESULTADO ESPERADO	
<ul style="list-style-type: none"> - Realização da leitura do livro e compreensão do que foi lido; 	

- Realização de comentários dos alunos sobre a leitura;
- Produção de texto;
- Interação dos alunos com a obra e com a turma, produzindo novos significados.

AVALIAÇÃO

- Participação nas discussões;
- Realização das atividades propostas.

O quadro acima, dando sequência à leitura da obra, contém a proposta para o 2º intervalo de leitura.

Inicialmente utilizamos a prática da leitura em voz alta, dessa vez realizada pelos alunos, sendo uma leitura já previamente organizada, pois a leitura realizada pelos alunos não deve ser de improviso. É preciso planejar com antecedência quem vai ler, qual o texto a ser lido e marcar o dia da leitura para que o responsável por ela possa praticá-la antes de sua apresentação para a classe.

Após a leitura do texto em voz alta, os grupos comentam as suas observações sobre as diferenças das personagens e sobre o aprendizado mútuo. Essa é uma atividade que promove a interação dos alunos acerca das personagens principais.

A atividade seguinte, uma carta endereçada à família de Crusoé, é uma maneira de verificar a realização da leitura dos alunos e a compreensão da trajetória da personagem, além de proporcionar ao aluno a oportunidade de colocar-se no lugar do outro, vivenciando, desse modo, a experiência e o sentimento da personagem.

4º MÓDULO: INTERPRETAÇÃO	
OBJETIVO GERAL	
- Realizar atividade de interpretação da obra proporcionando a interação com a obra e com a turma.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
- Realizar atividade escrita, externalizando a interpretação da obra por meio de seu registro;	
- Produzir uma nova capa para a obra;	
- Compartilhar a interpretação, construindo um novo sentido do texto dentro de um diálogo que envolva autor, leitor e comunidade;	
CONTEÚDOS	
- Proposta de interpretação: os alunos elaboram um desfecho para a história.	
TEMPO DE	PROCEDIMENTOS DE ENSINO

DURAÇÃO	
1h10min	- O professor explica aos alunos que eles irão desenvolver uma continuação da história a partir do fragmento abaixo e, em seguida, produzir uma capa para esse texto, na qual deverá constar um título, nome do autor e do ilustrador (que serão os próprios alunos) e uma ilustração; PROPOSTA: Após 28 anos vivendo na ilha, dentre os quais 25 anos sozinho, Robinson Crusóé tem a oportunidade de partir em um navio, levando seu amigo Sexta-Feira. Dê continuação à história a partir do trecho abaixo: “Partimos a 19 de dezembro de 1686, levando apenas o papagaio, o diário e alguns objetos de uso pessoal, sem falar no armamento e na pólvora que tive de embarcar com antecedência” (COSTA, 2012, p. 125).
30 min	- Os alunos compartilham a leitura do texto produzido com a classe;
RECURSOS DIDÁTICOS	
<ul style="list-style-type: none"> - Livro <i>Robinson Crusóé</i>; - Pincel, apagador, quadro de acrílico; - Papel, lápis, caneta. 	
RESULTADO ESPERADO	
<ul style="list-style-type: none"> - Realização da atividade de produção de texto; - Compartilhamento com a turma dos textos produzidos; - Interação autor, leitor e comunidade, produzindo novos significados. 	
AVALIAÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> - Participação nas discussões; - Realização das atividades propostas. 	

A interpretação é a etapa na qual o aluno começa a construir o significado do texto em uma relação dialógica entre autor, leitor e o mundo. Nessa etapa de interpretação, o professor solicita que os alunos produzam um texto, dando continuidade à história. Escolhemos esse fragmento para a proposta por julgar que proporciona maior margem para o uso da imaginação, pois Crusóé e Sexta-Feira estão no navio para deixar a ilha, mas ainda não partiram.

O objetivo desta atividade, além de certificar-se sobre a apreensão global da leitura, é reconhecer o impacto da obra para o leitor e que este expresse o que sentiu no momento da leitura física, por isso o aluno deve experimentar a liberdade para elaborar suas próprias conclusões sobre o texto literário lido, assim quanto mais as leituras forem individuais maior será o enriquecimento da turma. Esse exercício tem como finalidade ressaltar para o aluno o valor que sua leitura tem dentro do processo

de letramento.

Após a produção do texto, os alunos compartilham com a turma os seus textos, pois, como explica Cosson (2012), é por meio do compartilhamento de suas interpretações que os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia os seus horizontes de leitura.

5º MÓDULO: ENCERRAMENTO DA PROPOSTA DE LEITURA	
OBJETIVO GERAL Compartilhar com a turma o material produzido nas etapas anteriores, verificando o crescimento alcançado no decorrer da proposta de leitura;	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS - Apresentar suas produções e conhecer as dos colegas; - Interagir com a turma; - Trocar experiência, produzindo novos sentidos;	
CONTEÚDOS - Apresentação do portfólio.	
TEMPO DE DURAÇÃO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO
1h20min	- Professor e alunos organizam um varal com os desenhos produzidos; as cartolinas com as cartas afixadas; uma mesa com os textos produzidos de tal forma que a capa com a ilustração e o texto produzido possa ser manuseado e lido; - Os alunos votam em uma urna os seguintes quesitos: melhor desenho, carta mais criativa, continuação da história mais original; - Apuração do resultado;
RECURSOS DIDÁTICOS - Portfólio dos alunos; - Pincel, apagador, quadro de acrílico; - Papel, lápis, caneta, fio para varal, grampeador, fita adesiva, pincel atômico, cola, cartolina, caixa para votação, papel de votação previamente formulado.	
RESULTADO ESPERADO - Exposição do portfólio. - Participação nas atividades propostas.	
AVALIAÇÃO	

- Participação na realização das atividades.

Essa última atividade objetiva a exposição dos trabalhos produzidos, tendo em vista que nas etapas anteriores o tempo não é suficiente para que haja a sua apreciação de forma global, com todos os trabalhos expostos.

A atividade de votação foi elaborada com o objetivo de incentivar a leitura e apreciação dos trabalhos de forma mais lúdica.

O compartilhamento dos registros de leitura proporcionado por esse módulo permite ao aluno construir e ampliar significados sobre o que foi lido e discutido, além de fazê-los sentir-se parte de uma comunidade de leitores.

Conforme a lição de Cosson (2012), a avaliação será feita individualmente, de forma que a nota reflita o processo de leitura como um todo e não apenas o seu resultado final.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a investigar a formação do leitor no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual localizada em Teresina-PI. Para isso, analisamos o LDLP, no que tange à sua proposta para a prática de leitura, e aplicamos uma atividade diagnóstica, que se tratou de uma atividade de estudo de um texto literário do próprio LDLP, que foi analisada sob dois pontos de vista, tanto em relação às questões, quanto às respostas dos alunos investigados.

Voltamos esta pesquisa para a análise do LDLP e de suas práticas de leitura, em razão de que, dentro do contexto de uma escola pública, o LDLP se destaca como uma das principais fontes de textos para a prática de leitura.

Com a análise do LDLP, verificamos que, apesar de propor a leitura de dois textos em cada capítulo, o seu foco principal não está na prática de leitura, mas na exemplificação das características e elementos estruturais do gênero em estudo naquele capítulo que deem suporte para a prática de escrita da seção seguinte. Verificamos também que o texto literário tem espaço reduzido no LDLP em relação aos demais gêneros textuais. Também verificamos que, no capítulo analisado, os dois textos para leitura constituem-se em fragmentos de obras literárias.

A análise das questões da atividade de estudo do texto comprovou que a atividade analisada não favorece a interação entre os alunos nem oportuniza a troca de opinião, ideias e experiências, a reflexão e a produção de novos sentidos, elementos fundamentais no processo de formação do leitor.

A análise das respostas dos alunos demonstrou que as questões possuem uma linguagem que dificulta a compreensão dos alunos, os quais necessitaram de constante orientação do professor, levando a crer que as atividades não foram desenvolvidas para o aluno responder, mas para que este seja guiado pelo professor até chegar a determinada interpretação ou resultado, como, por exemplo, conseguir estabelecer as características e estrutura do gênero literário em estudo naquele capítulo. Somado a isso, a falta de entusiasmo dos alunos no decorrer da atividade, demonstram que a atividade de estudo do texto é muito extensa e cansativa, desmotivando a sua realização. Tal atividade, assim formulada, não contribui para a formação do leitor.

Além disso, verificamos que a fragmentação do texto literário prejudicou a

interpretação dos alunos investigados, pois as informações contidas no fragmento não foram suficientes para que os alunos pudessem chegar a determinadas conclusões como esperavam as questões da atividade.

Tais resultados confirmaram a hipótese defendida de que a prática de leitura para a formação de bons leitores não deve se restringir apenas à leitura dos textos disponíveis no livro didático, simplificados e fragmentados, mas expandir-se para a leitura de textos literários na íntegra, como os da literatura infantil e juvenil.

Desse modo, tendo em vista a compreensão de que a leitura de fragmentos de obras literárias associada à proposta de prática de leitura baseada em lista de questões, somada à dificuldade dos alunos investigados na resolução dessas questões, concluímos pela necessidade de elaboração de uma proposta de leitura que pudesse complementar o livro didático, pois reconhecemos que não é razoável esperar que apenas as atividades de leitura do LDLP sejam suficientes para a formação de leitores, sendo imprescindível para isso a leitura de livros literários dentro de um processo de letramento literário.

Nesse contexto, apresentamos uma proposta de intervenção, que se consistiu em uma proposta de leitura do texto literário, baseada na sequência didática básica de ensino de literatura de Cosson (2012), que contribuiu para a formação do leitor, pois busca promover a construção literária de sentidos, fazendo com que o leitor dialogue com o que lê, realizando a interação entre o autor/leitor/texto ou autor/professor/aluno/texto adequadamente. Como já destacamos anteriormente, o ambiente de interação escolar com o texto literário e a interação com a turma favorecem a formação do jovem leitor (ROUXEL, 2013). Um leitor que produza sentidos e dialogue com o que lê, podendo posicionar-se criticamente perante a escola e a sociedade (WALTY, 2011). Além disso, concordamos que a literatura confirma no homem a sua condição de sujeito, já que a experiência literária proporciona o conhecimento do mundo e dá forma e vazão aos sentimentos, contribuindo para que o leitor construa a sua humanidade (CÂNDIDO, 2004).

Destacamos que essa proposta não consiste em um modelo, mas em um exemplo de prática de ensino de literatura que busca incentivar a leitura de livros pelo público infantil e juvenil e possa contribuir para a formação do leitor desde o Ensino Fundamental. Buscamos, também, proporcionar maior tempo-espço para a literatura nas aulas de Língua Portuguesa.

A realização deste trabalho trouxe relevantes contribuições para a nossa prática docente como a adoção de uma postura mais reflexiva no ensino de Língua Portuguesa e o aprofundamento nos mais recentes estudos sobre leitura e ensino de literatura, que resultarão em aulas que levem os alunos a uma leitura significativa do texto literário que contribua realmente para a formação do leitor.

Assim, discutimos neste trabalho questões importantes para a formação do leitor no 6º ano do ensino fundamental. Entendemos que, para que essa formação se efetive, é necessário que o aluno tenha acesso a obras literárias, em especial obras da literatura infantil e juvenil, e que essas obras façam parte da história de leitura dessa comunidade escolar. Por fim, esperamos ter colaborado com as práticas de ensino de literatura, com a finalidade de ampliá-las e aprimorá-las, buscando realizar uma leitura literária na escola que promova a formação do leitor.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O leitor competente à luz da teoria da literatura**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1996.

_____. **Leitura literária e escola**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (orgs). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **O saldo da leitura**. In: DALVI, Maria Amélia et al. (orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

AMORIM, Marcel Alvaro. **Literatura, adaptação e ensino: uma proposta de leitura**. In: GERHARDT, Ana Flávia et al. (orgs). *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

AZEVEDO, RICARDO. **A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores**. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

CÂNDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4 ed. reorg. Pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CHIARETTO, Marcelo. **A leitura literária diante da visão moderna de progresso**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (orgs). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte – MG. Ed, UFMG, 2001.

CORRÊA, Hercules Toledo. **Adolescentes leitores: eles ainda existem**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (orgs). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed., 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **A prática de letramento literário na sala de aula**. In: GONÇALVES, Adair Vieira et al. (orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

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

COSSON, Rildo; SOUSA, Renata Junqueira de. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula.** UNESP. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo J. Batista. **Para viver juntos: português, 6º ano: ensino fundamental.** 3.ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

DEFOE, Daniel. **Robinson Crusoe.** Adaptação para o português: Paulo Bacellar. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura na escola: propostas didático metodológicas.** In: DALVI, Maria Amélia et al. (orgs). *Leitura de literatura na escola.* São Paulo, SP: Parábola, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, Cecília M. A. **Questões de estilo no contexto do processo de letramento: crianças de 3ª série elaboram sinopses de livros literários.** *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces.* 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática.** 15. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. 11ª imp. Editora Ática: São Paulo, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PAIVA, Jane. **Literatura e neoleitores jovens e adultos – encontros possíveis no currículo?** In: PAIVA, Aparecida et al. (orgs). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces.* 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PAULINO, Graça. **Sobre leitura e saber de Anne-Marie Chartier.** In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (orgs). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.* 2.ed, 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RANGEL, Egon de Oliveira. **Letramento Literário e livro didático de língua portuguesa: Os amores difíceis.** In: PAIVA, Aparecida et al. (orgs). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces.* 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

REZENDE, Neide Luzia de. **O ensino de literatura e a leitura literária.** In: DALVI, Maria Amélia et al. (orgs). *Leitura de literatura na escola.* São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino de literatura.** In: DALVI, Maria Amélia et al. (orgs). *Leitura de literatura na escola.* São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca.** 10. ed. Campinas: Papirus, 2005.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins *et al.* (orgs). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** 2.ed, 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. Artigo publicado pela revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, pela Artmed Editora. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>
Acesso em: 10 jan. 2015.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto alegre: Artes médicas, 1998.

VERSIANE, Zélia. **Escolhas Literárias e julgamento de valor por leitores jovens.** *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins *et al.* (orgs). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2.ed, 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WALTY, Ivete Lara Camargos. **Literatura e escola: antilições.** *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins *et al.* (orgs). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2.ed, 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ZILBERMAN, Regina. **Letramento Literário: não ao texto, sim ao livro.** *In*: PAIVA, Aparecida *et al.* (orgs). Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Porque a leitura da literatura na escola.** *In*: GERHARDT, Ana Flávia *et al.* (orgs). Linguística aplicada e ensino: língua e literatura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Anuência**DECLARAÇÃO**

Eu _____, na qualidade de responsável pela _____, autorizo a realização de a pesquisa intitulada **A PRÁTICA DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR: uma proposta de leitura infantil para o 6º ano do ensino fundamental**, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **ESTELA KNITTER BARROS**, e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da UESPI para a referida pesquisa.

Teresina, _____ de _____ de 20__.

ASSINATURA E CARIMBO

APÊNDICE B - Termo de Assentimento



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “A PRÁTICA DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR: uma proposta de leitura infanto-juvenil para o 6º ano do ensino fundamental”. Neste estudo pretendemos, de modo geral, investigar a formação do leitor no 6º ano do ensino fundamental e de maneira mais específica: (i) Apontar as concepções de leitura e literatura assumidas pela escola; (ii) Elencar os aspectos importantes para a formação do leitor; (iii) Aplicar atividade diagnóstica para avaliar a habilidade de leitura dos alunos; (iv) Caracterizar o texto da literatura infanto-juvenil como atividade importante para a prática de leitura; (v) Propor um projeto de prática de leitura a partir da leitura de textos da literatura infanto-juvenil.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é porque volta-se para um grande desafio da educação brasileira que é a formação de leitores pensantes e críticos, que possam formular suas próprias ideias e se tornarem fator de modificação da realidade social. Além disso, ele contribui para a formação de professores de língua portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, aumentando a qualidade de ensino dos alunos do ensino fundamental.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): faremos pesquisa de campo e fundamentaremos com pesquisa bibliográfica, quanto ao método de análise ele terá cunho quantitativo e os dados serão coletados de setembro a novembro de 2014. Neste caso, os dados serão coletados a partir dos seguintes procedimentos: seleção de um texto do livro didático; aplicação da atividade de leitura e interpretação do texto selecionado; análise das respostas dos alunos à atividade aplicada, aplicação e análise de questionário. Ao final será sistematizada uma proposta de trabalho a fim de promover a formação do leitor a partir da leitura de livro da literatura infanto-juvenil.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta como risco mínimo para o menor, o fato de ele sentir alguma espécie de constrangimento ou incômodo ao participar das atividades de leitura de livros da literatura infanto-juvenil. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de

Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

EP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI
RUA OLAVO BILAC, 2335
TERESINA (PI) - CEP: 64001-280
FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: ESTELA KNITTER BARROS
ENDEREÇO: RUA MELVIN JONES, 3863, BL01, APTO 301.
TERESINA – PI - CEP: 64.055-420
FONE: (86) 9994 6684 / E-MAIL: ESTELAKNITTER@GMAIL.COM

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “A PRÁTICA DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR: uma proposta de leitura infanto-juvenil para o 6º ano do ensino fundamental”. Neste estudo pretendemos, de modo geral, investigar a formação do leitor no 6º ano do ensino fundamental e de maneira mais específica: (i) Apontar as concepções de leitura e literatura assumidas pela escola; (ii) Elencar os aspectos importantes para a formação do leitor; (ii) Aplicar atividade diagnóstica para avaliar a habilidade de leitura dos alunos; (iii) Caracterizar o texto da literatura infanto-juvenil como atividade importante para a prática de leitura; (iv) Propor um projeto de prática de leitura a partir da leitura de textos da literatura infanto-juvenil.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é porque volta-se para um grande desafio da educação brasileira que é a formação de leitores pensantes e críticos, que possam formular suas próprias ideias e se tornarem fator de modificação da realidade social. Além disso, ele contribui para a formação de professores de língua portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, aumentando a qualidade de ensino dos alunos do ensino fundamental. O benefício pessoal advindo da revelação do estado de competência leitora/escritora e textual dos alunos, oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de intervenção que poderá contribuir para melhorar a competência comunicativa desses sujeitos. Mais especificamente, a relevância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem pretensão de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para adoção de uma prática voltada para o uso da língua escrita nas demandas cotidianas, o que favorecerá aos sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): faremos pesquisa de campo e fundamentaremos com pesquisa bibliográfica, quanto ao método de análise ele terá cunho quantitativo e os dados serão coletados de setembro a novembro de 2014. Neste caso, os dados serão coletados a partir dos seguintes procedimentos: seleção de um texto do livro didático; aplicação da atividade de leitura e interpretação do texto selecionado; análise das respostas dos alunos à atividade aplicada, aplicação e análise de questionário. Ao final será sistematizada uma proposta de trabalho a fim de promover a formação do leitor a partir da leitura de livros da literatura infanto-juvenil.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Esta pesquisa apresenta como risco mínimo para o menor, o fato de ele sentir alguma espécie constrangimento ou incômodo ao participar das atividades de leitura de livros da literatura infanto-juvenil. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

EP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI
RUA OLAVO BILAC, 2335
TERESINA (PI) - CEP: 64001-280
FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: ESTELA KNITTER BARROS
ENDEREÇO: RUA MELVIN JONES, 3863, BL01, APTO 301.
TERESINA – PI - CEP: 64.055-420
FONE: (86) 9994 6684 / E-MAIL: ESTELAKNITTER@GMAIL.COM

ANEXOS

ANEXO A – Sumário do livro didático

Sumário

1	Romance de aventura	11
Leitura 1	"Robinson Crusóé", de Daniel Defoe	12
	Estudo do texto	15
	Produção de texto: Narrativa de aventura	20
	Reflexão linguística: Língua e linguagem	22
	Língua viva: O diálogo entre os textos	27
Leitura 2	"A criatura", de Laura Bergallo	28
	Estudo do texto	31
	Produção de texto: Narrativa de aventura	34
	Reflexão linguística: Texto e produção de sentidos	36
	Língua viva: O contexto de produção e a linguagem	40
	Questões de escrita: Letra e fonema	41

Oralidade		
Parlenda		46

2	Conto popular	49
Leitura 1	"O marido da Mãe-d'Água", de Luís da Câmara Cascudo	50
	Estudo do texto	53
	Produção de texto: Conto popular	58
	Reflexão linguística: Variação linguística: variedades regionais	60
	Língua viva: A variação linguística e a caracterização de personagens	62
Leitura 2	"A moça que pegou a serpente", de Yves Pinguilly	64
	Estudo do texto	67
	Produção de texto: Conto popular	70
	Reflexão linguística: Variação linguística: variedades sociais e situacionais	72
	Língua viva: Linguagem e adequação à situação discursiva	77
	Questões de escrita: Encontro consonantal e dígrafo	78

Oralidade		
Relato de história familiar		82

3	História em quadrinhos	85
Leitura 1	"Zé Pequeno Voluntário", de Antonio Luiz Ramos Cedraz	86
	Estudo do texto	87
	Produção de texto: História em quadrinhos	92
	Reflexão linguística: Substantivo	94
	Língua viva: O substantivo em classificados e poemas	101
Leitura 2	"A estrela misteriosa", de Hergé	102
	Estudo do texto	104
	Produção de texto: História em quadrinhos	106
	Reflexão linguística: O substantivo e suas flexões	108
	Língua viva: O valor semântico da flexão dos substantivos	113
	Questões de escrita: Separação de sílabas	114

Caixa de ferramentas		
Procedimentos de pesquisa: consulta ao sumário		118

4	Notícia	121
Leitura 1	"Bloqás substitui lenha no Sertão", de Verônica Falcão	122
	Estudo do texto	124
	Produção de texto: Notícia	128
	Reflexão linguística: Adjetivo	130
	Língua viva: O adjetivo na notícia	135
Leitura 2	"Grande concentração de urubus e de andorinhas compromete energia em Parintins", de Elaíze Farias	136
	Estudo do texto	138
	Produção de texto: Notícia	140
	Reflexão linguística: O adjetivo e suas flexões	142
	Língua viva: O valor semântico da flexão dos adjetivos	147
	Questões de escrita: Sílabas tônicas e acentuação das oxítonas e proparoxítonas	148

Oralidade		
Diálogo em roteiro de cinema		152

5	Relato de viagem e diário de viagem	155
Leitura 1	"Partir" e "Uma foca solitária", de Amyr Klink	156
	Estudo do texto	159
	Produção de texto: Relato de viagem	164
	Reflexão linguística: Artigo e numeral	166
	Língua viva: A determinação e a indeterminação	169
Leitura 2	"Projeto Expedição Estrada Real I", de Guilherme Chaves Correa de Figueiredo	170
	Estudo do texto	173
	Produção de texto: Diário de viagem	176
	Reflexão linguística: Interjeição	178
	Língua viva: A interjeição e a construção de sentidos	181
	Questões de escrita: Acentuação das paroxítonas	182

Oralidade		
Comunicado		186



121	122	124	128	130	135
136	138	140	142	147	148
152					

155	156	159	164	166	169
170	173	176	178	181	182
186					

Verônica Almeida/DFP

Foto: O mundo em alta cor: uma arquitetura de Fernando Souto

6	Poema	189
Leitura 1	"O menino que carregava água na peneira", de Manoel de Barros	190
	Estudo do texto	193
	Produção de texto: Poema	198
	Reflexão linguística: Pronomes pessoais e de tratamento	200
	Língua viva: Pronomes de tratamento e seus usos	205
Leitura 2	"Ritmo", de Mario Quintana	206
	Estudo do texto	207
	Produção de texto: Poema	210
	Reflexão linguística: Pronome demonstrativo	212
	Língua viva: O pronome na coesão do texto	215
	Questões de escrita: Acentuação de hiatos e ditongos	216

Projeto	Jogos: os segredos da aventura	220
----------------	---------------------------------------	-----

7	Artigo expositivo de livro paradidático e artigo de divulgação científica	223
Leitura 1	"As runas", de Ricardo da Costa, Tatyana Nunes Lemos e Orlando Paes Filho	224
	Estudo do texto	225
	Produção de texto: Artigo expositivo de livro paradidático	228
	Reflexão linguística: Verbo	230
	Língua viva: O presente histórico	236
Leitura 2	"O paradoxo de Fermi (ou Onde estão os extraterrestres?)", de Marcelo Gleiser	238
	Estudo do texto	240
	Produção de texto: Artigo de divulgação científica	242
	Reflexão linguística: Verbo: modo indicativo	244
	Língua viva: O verbo em textos expositivos	248
	Questões de escrita: Alguns casos de acentuação	249

Oralidade	Exposição oral	254
------------------	-----------------------	-----

8	Entrevista	257
Leitura 1	Entrevista com Fernanda Takai (Pato Fu), de André Azenha	258
	Estudo do texto	260
	Produção de texto: Entrevista	264
	Reflexão linguística: Verbo: modo subjuntivo	266
	Língua viva: O verbo na construção da argumentação	269
Leitura 2	Entrevista com Carlos Saldanha: "A produção brasileira é pouco conhecida lá fora", de Catarina Cicarelli	270
	Estudo do texto	273
	Produção de texto: Entrevista	276
	Reflexão linguística: Verbo: formas nominais	278
	Língua viva: O gerundismo	281
	Questões de escrita: Emprego do q e do j	282

Oralidade	Jornal falado	286
------------------	----------------------	-----

9	Revisão	289
Leitura 1	"Piratas sem piedade...", de Suely Mendes Brazão	290
	Estudo do texto	293
Leitura 2	"Expedição crê ter achado tesouro em ilha chilena"	294
	Estudo do texto	296
	Reflexão linguística: Revisão	298

Referências bibliográficas	302
Fontes da internet	303



Fabiana Sacramento/DFP

Ilustração: Rogério/DFP

Foto: Jerry Heenan/Getty Images

Ilustração: José Ilustrações/DFP

ANEXO B – Atividade de estudo do texto

Romance de aventura

Cena do filme *Fúria de Titans*,
de Louis Leterrier, 2010.



O que você vai aprender

- # Características principais do romance de aventura
- # Enredo, personagem e espaço
- # Interpretação de textos verbais e não verbais
- # Texto e produção de sentidos
- # Letra e fonema

Professor, com esta atividade é possível levantar hipóteses, verificar conhecimentos prévios, antecipar características sobre o gênero a ser estudado no capítulo e instrumentalizar os alunos para a leitura de imagens, ao mesmo tempo que se promove a integração dos colegas. Peça a eles que anotem no caderno tudo o que julgarem importante nessa discussão, pois assim, durante o estudo do capítulo, poderão avaliar o que já sabiam, o que não sabiam e em quais assuntos terão de se empenhar para conhecer melhor.

Warner Bros/Courtesy Everett Collection/Lainetock

Converse com os colegas

Responda sempre no caderno.

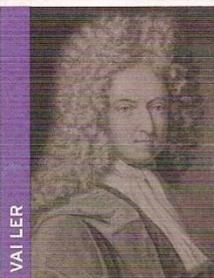
1. Observe as personagens da cena ao lado, especialmente o homem que está na frente.
 - a) Descreva-o, considerando o modo como está vestido e a atitude que ele exhibe. Ele usa uma armadura e porta um escudo, vestimenta própria de um guerreiro.
 - b) Descreva detalhadamente o espaço onde as personagens estão. Elas estão em uma região rochosa, de altas montanhas, um lugar aparentemente inóspito.
2. Esta cena representa um momento da história vivida por essas personagens. Ao observá-la, é possível identificar o tipo de história da qual a cena faz parte e imaginar como seriam o começo, o meio e o fim.
 - a) O espaço e as personagens da cena descrita caracterizam que tipo de história? Espera-se que o aluno reconheça uma história de aventura.
 - b) Com base nas características que você observou no homem que caminha à frente do grupo, você diria que ele é o vilão ou o herói da história? Justifique sua resposta.
 - c) Imagine e escreva em seu caderno onde e como começou a história. Resposta pessoal. (MP)
 - d) Você acredita que o espaço retratado na cena é o mesmo do começo da história? Justifique sua resposta.
 - e) Que tipo de situação você acredita que as personagens terão de enfrentar a partir desse momento?
 - f) Como você supõe que terminará a história? Resposta pessoal. (MP)
3. Que título você daria para essa história? Justifique sua resposta. Resposta pessoal. Professor: como se trata de cena de filme, e alguns alunos podem conhecê-lo, seu título não é uma resposta válida.
4. Cite nomes de personagens de filmes e livros que viveram histórias parecidas com a que você imaginou. Resposta pessoal. (MP)
 - 2b. Pela vestimenta que usa, pelo ar decidido, pela postura destemida e pelo fato de aparentemente liderar e guiar o grupo, formado também por mulheres, é de esperar que os alunos o reconheçam como herói.
 - 2d. Espera-se que o aluno, com base em seus conhecimentos prévios, demonstre a noção de que, em uma narrativa como essa, há mudanças de espaços em razão das ações das personagens.

Os elementos observados na cena ao lado são característicos do **romance de aventura**. Neste capítulo, aprofundaremos o estudo sobre personagens e enredo com base em textos representativos desse gênero.

2e. Uma vez que todos portam armas e caminham compenetrados, possivelmente vão enfrentar uma batalha.

LEITURA 1

Romance de aventura



Daniel Defoe
(1660-1731),
escritor inglês,
publicou em 1719
sua mais conhecida
obra, *As aventuras
de Robinson Crusóe*.
Retrato de 1722.

O QUE VOCÊ VAI LER

No livro *As aventuras de Robinson Crusóe* são narradas as aventuras de um jovem que, em 1652, decide deixar a Inglaterra para enfrentar os mais diversos desafios que as viagens pelo mar podiam lhe oferecer.

Depois de escapar de um naufrágio e de libertar-se de piratas, chega ao Brasil, onde se estabelece como proprietário de uma lucrativa plantação que o torna muito rico. Mesmo assim, resolve partir em busca de novas aventuras... Mas o navio em que viajava naufraga e, como único sobrevivente, ele passa a viver em uma ilha deserta, ao norte da América do Sul. Com o que recupera do naufrágio e com os recursos disponíveis no lugar, constrói tudo o que é necessário para sua sobrevivência. Desse modo, reproduz na ilha muitos aspectos de seu ambiente de origem, a sociedade inglesa do século XVII.

Robinson Crusóe vive ali durante muitos anos e as únicas pessoas que avista são alguns indígenas do continente que, de tempos em tempos, desembarcavam nas praias da ilha para realizar rituais de canibalismo. Mantendo-se sempre escondido, Crusóe consegue soltar um prisioneiro indígena que seria sacrificado em uma dessas cerimônias. Esse indígena, em homenagem ao dia em que foi libertado, recebe o nome de Sexta-Feira e torna-se o grande companheiro de Crusóe, auxiliando-o em seus planos para deixar a ilha.

O trecho que você vai ler narra uma batalha que eles, juntos, travam contra os indígenas inimigos do povo de Sexta-Feira. Nesse episódio, acabam libertando alguém muito importante...

Robinson Crusóe

Celebrei o vigésimo sétimo aniversário da minha vida na ilha de modo especial. Tinha muito a agradecer a Deus, agora mais do que antes, já que os três últimos anos haviam sido particularmente agradáveis ao lado de Sexta-Feira. Tinha também o estranho pressentimento de que este seria o último aniversário comemorado na ilha.

O barco estava guardado, em lugar seco e protegido, esperando a época das chuvas terminar para **emprender** a viagem até o continente.

Enquanto aguardava tempo bom para lançar-me ao mar, eu preparava todos os detalhes necessários ao sucesso da jornada: armazenar milho, fazer pão, secar carne ao sol, confeccionar **moringas** de barro para transportar água...

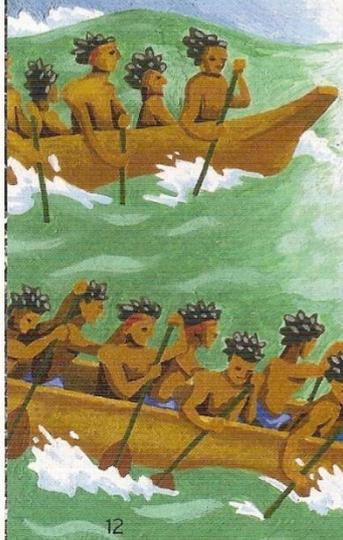
Sexta-Feira andava pela praia, à cata de tartarugas. Voltou correndo, apavorado.

– Patrão, patrão! Três canoas chegar. Muitos inimigos. Já estar muito perto...

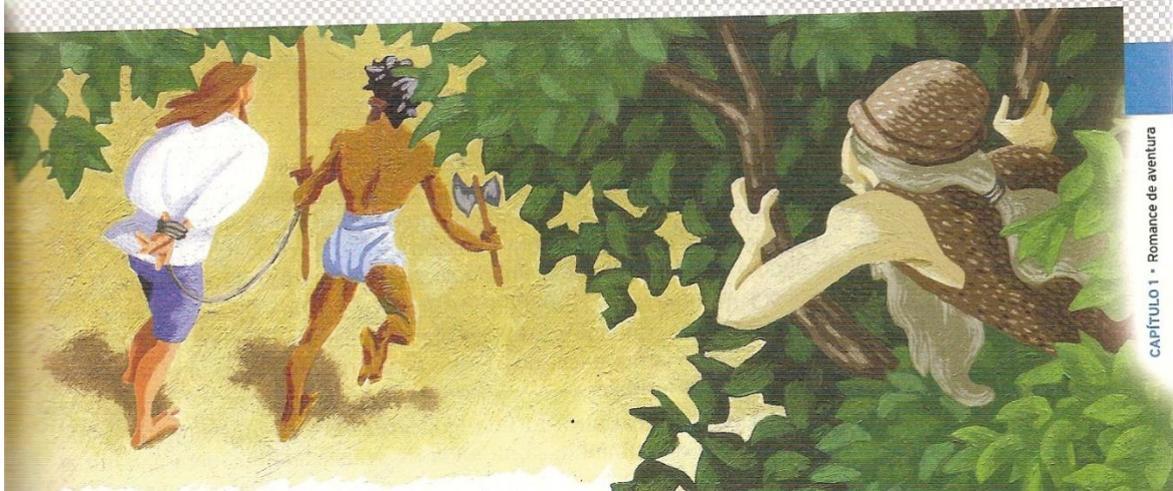
Também me assustei. Não contava com o inesperado: os selvagens não vinham à ilha no tempo das chuvas. Espiei-os do alto da **paliçada**, com os binóculos. Desembarcavam muito próximos do meu “castelo”, logo depois do ribeirão.

O perigo nunca fora tão **iminente**...

– Não são gente do seu povo, Sexta-Feira?



Guilherme Viana/DBR



- Não, patrão. Ser inimigos. Eu ver direito.
- Assim de tão longe? Como é que você sabe?
- Eu saber. Estes são inimigos. Talvez até vir aqui pra pegar Sexta-Feira.

Acalmei-o. Claro que não tinham vindo até a ilha por causa dele! Já haviam passado muitos anos... Mas, de qualquer forma, o perigo era grande. Estavam tão próximos que poderiam descobrir-nos facilmente. Se quiséssemos ter alguma chance de sobrevivência, precisávamos atacá-los primeiro, quando não esperassem. Era fundamental fazer da surpresa nosso terceiro guerreiro!

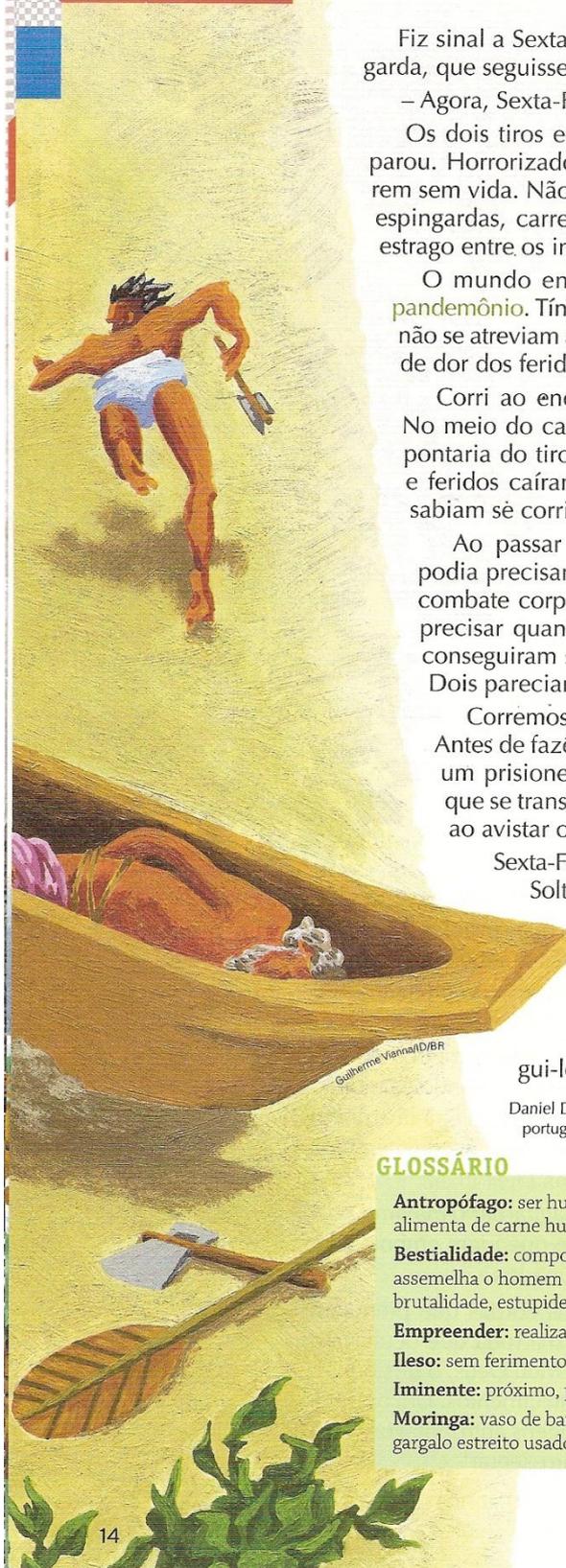
- Você pode lutar? – perguntei ao meu companheiro.
- Sexta-Feira guerrear com patrão. Só dizer o que fazer...

Carreguei duas espingardas e quatro **mosquetes** com chumbo grosso, para dar a impressão de muitas balas. E preparei ainda duas pistolas. Reparti as armas de fogo com Sexta-Feira e rumamos para o acampamento dos **antropófagos**. Eu levava também a espada, presa à cintura, e meu companheiro, seu inseparável machado.

Protegidos pelas árvores, chegamos a menos de quarenta metros do inimigo. Na hora, não pude contá-los todos. Posteriormente, somando os mortos e os fugitivos, descobri que eram vinte e um. As chamas da fogueira já ardiam, como línguas **vorazes** à espera da gordura humana, que pingava de membros e partes cortadas, para alimentar sua gula.

Eu relutava em atacá-los. Estava mesmo disposto a aguardar o máximo possível, escondido no meio do bosque. E, se descobrisse que iriam embora sem andar muito pela ilha, deixá-los-ia voltar sem importuná-los.

O grupo todo encontrava-se ocupado em soltar as cordas que prendiam mãos e pés de um prisioneiro. Por fim, desmancharam a roda que ocultava o condenado à morte e o arrastaram para perto do fogo. Meu Deus, o prisioneiro era um homem branco! Não, não iria aguardar os acontecimentos. Um homem cristão como eu estava prestes a ser devorado por selvagens antropófagos... Na minha ilha. Eu não podia deixar aquela **bestialidade** prosseguir!



Fiz sinal a Sexta-Feira. Estava pronto? Então que atirasse com a espingarda, que seguisse meu exemplo...

– Agora, Sexta-Feira! – berrei.

Os dois tiros ecoaram **simultaneamente**. Por um instante, o mundo parou. Horrorizados, os selvagens viram vários dos seus guerreiros caírem sem vida. Não conseguiam compreender de onde vinha a morte. As espingardas, carregadas com chumbo grosso, provocaram um enorme estrago entre os inimigos: cinco caíram mortos, três outros feridos. [...]

O mundo então pareceu vir abaixo: a praia virou um enorme **pandemônio**. Tínhamos sido descobertos, mas ainda assim os selvagens não se atreviam a atacar-nos. Gritos de guerra e raiva misturavam-se aos de dor dos feridos.

Corri ao encontro do inimigo, Sexta-Feira seguiu atrás de mim. No meio do caminho, já na areia da praia, paramos para garantir a pontaria do tiro do último mosquete carregado. Mais alguns mortos e feridos caíram ao chão. Os que ainda se mantinham em pé não sabiam se corriam ou se lutavam. Fomos ao seu encontro.

Ao passar pelo homem branco, entreguei-lhe minha pistola: podia precisar dela para defender-se. A luta prosseguia, agora num combate corpo a corpo. Matei mais dois, três, quatro – não posso precisar quantos – com a espada. [...] Ainda assim, três inimigos conseguiram saltar dentro de um dos barcos e fugiram para o mar. Dois pareciam **ilesos**; o outro sangrava, gravemente ferido. [...]

Corremos para a outra canoa, encalhada na areia da praia. Antes de fazê-la navegar, descobrimos, deitado no seu fundo, mais um prisioneiro amarrado. De repente, a máscara de guerra, em que se transformara o rosto de Sexta-Feira, tornou-se doce e suave ao avistar o velho homem, imóvel no chão do barco.

Sexta-Feira tratou-o com muito cuidado, dedicação e carinho.

Soltou o velho, sentou-o, abraçou-o, apoiou sua cabeça contra seu forte peito, enquanto afagava com mão de criança seus cabelos...

Sem o saber, Sexta-Feira acabara de salvar da morte o seu próprio pai.

Os fugitivos já iam longe no mar. Era inútil perseguí-los. [...]

Daniel Defoe. *Robinson Crusóe: a conquista do mundo numa ilha*. Adaptação para o português: Werner Zotz. 17. ed. São Paulo: Scipione, 2001. p. 85-89.

GLOSSÁRIO

Antropófago: ser humano que se alimenta de carne humana.

Bestialidade: comportamento que assemelha o homem à besta ("animal"); brutalidade, estupidez, imoralidade.

Empreender: realizar.

Ileso: sem ferimento.

Iminente: próximo, prestes a acontecer.

Moringa: vaso de barro bojudo e de gargalo estreito usado para acondicionar

e conservar fresca e potável a água.

Mosquete: arma de fogo similar a uma espingarda.

Paliçada: cerca feita com estacas apontadas e fincadas na terra, que serve de barreira defensiva.

Pandemônio: mistura confusa de pessoas ou coisas; confusão.

Simultaneamente: ao mesmo tempo.

Voraz: que devora.

Estudo do texto

Responda sempre no caderno.

Para entender o texto

1. Quantos anos Robinson Crusó já havia vivido naquela ilha? *Vinte e sete anos.*
2. Durante quanto tempo ele permaneceu sozinho na ilha?
3. Crusó teve de aprender a viver em um espaço bem diferente daquele ao qual estava acostumado. Com base no texto, copie e complete a tabela a seguir, apontando as características da ilha e o que ele precisou construir para ali sobreviver.

A vegetação da ilha	.....
As características do mar da região da ilha	.....
O clima da ilha	.....
Como Robinson Crusó se alimentava	.....
Instrumentos e objetos que Robinson Crusó precisou fabricar para obter alimentos e armazená-los	.....
As características da moradia de Robinson Crusó	.....

2. No texto ele afirma: "[...] já que os três últimos anos haviam sido particularmente agradáveis ao lado de Sexta-Feira". Logo, ele viveu sozinho durante vinte e quatro anos.
3. Crusó e Sexta-Feira esconderam-se dos selvagens atrás das árvores de um bosque; logo, havia árvores na ilha. / O mar devia ser bem agitado, pois Crusó estava aguardando a melhor época para sair da ilha. / Havia uma "época de chuvas", ou seja, um clima tropical. / Crusó armazenava milho e fazia pão; logo, cultivava espécies vegetais comestíveis; secava carne de aves e peixes ao sol para conservação; além disso, Sexta-Feira andava pela praia em busca de tartarugas marinhas, para servir de alimento. / Moringas de barro. / Havia a paliçada de um "castelo" que Crusó havia construído para abrigá-lo das condições ambientais adversas e de ataques dos selvagens.

4. Releia.

"Acalmei-o. Claro que não tinham vindo até a ilha por causa dele! Já haviam passado muitos anos... Mas, de qualquer forma, o perigo era grande. Estavam tão próximos que poderiam descobrir-nos facilmente. Se quiséssemos ter alguma chance de sobrevivência, precisávamos atacá-los primeiro, quando não esperassem. Era fundamental fazer da surpresa nosso terceiro guerreiro!"

- a) Que fatos da narrativa esse parágrafo permite antecipar? *Um confronto entre Crusó e Sexta-Feira e os selvagens.*
- b) Nesse trecho também é revelado um dos elementos principais do plano de Robinson Crusó. Qual é esse elemento? *Um ataque surpresa aos selvagens.*
- c) Releia o quadro *O que você vai ler*. Por qual motivo os selvagens habitualmente vinham à ilha? *Para realizar rituais de canibalismo.*
- d) Se para Crusó estava claro que os selvagens não tinham vindo à ilha com a intenção de capturar Sexta-Feira, por que, mesmo assim, ele decidiu atacá-los? *Porque os selvagens estavam tão próximos que poderiam descobri-los e, sendo muito violentos, os matariam.*
- e) No texto há outro fato que justifica a ação violenta de Crusó contra os selvagens. Qual é esse fato? *Ele viu um dos prisioneiros que seria devorado, branco e cristão como ele.*

5. Releia.

"Também me assustei. Não contava com o inesperado: os selvagens não vinham à ilha no tempo das chuvas. Espiei-os do alto da paliçada, com os binóculos. Desembarcavam muito próximos do meu 'castelo', logo depois do ribeirão. O perigo nunca fora tão iminente..."



Guilherme Viana/IDBR

Com base nesse trecho, podemos concluir que Robinson Crusó estava preparado ou não para um ataque dos selvagens? Justifique sua resposta.

6. O que pode explicar o fato de o pai de Sexta-Feira ter sido aprisionado pelos selvagens e levado à ilha para ser sacrificado? *Sexta-Feira os reconhece como inimigos de seu povo; provavelmente seu pai fora preso em uma batalha.*

Estudo do texto

A personagem

1. Quem são as personagens do trecho do romance de aventura que você leu? *Robinson Crusóe, Sexta-Feira, os selvagens, o homem branco liberto e o pai de Sexta-Feira.*
2. Quem lidera as ações principais da narrativa? *Robinson Crusóe.*
3. Quem auxilia o líder a alcançar esses objetivos? *Sexta-Feira.*
4. Quem são as personagens que representam uma oposição aos objetivos e ações do líder? *Os selvagens. Eles se opõem a Crusóe ao desembarcarem na ilha, ameaçando a vida do protagonista. Além disso, o canibalismo deles se opõe aos valores de Crusóe, principalmente quando praticado contra outro homem branco e cristão.*

ANOTE

As personagens podem desempenhar diferentes papéis em uma história.

As **personagens principais** desempenham papel central na história. Podem ser classificadas como:

- **Protagonista** – personagem cujos valores, objetivos e ações aparecem em primeiro plano. Nas narrativas de aventura, geralmente, o protagonista é caracterizado como herói.
- **Antagonista** – personagem que se opõe ao protagonista e a seus valores, ameaçando a concretização de seus objetivos, ou, muitas vezes, procurando vencê-lo. O antagonista costuma ser caracterizado como vilão.

As **personagens secundárias** têm uma participação menor na história. Classificam-se em:

- **Coadjuvantes** – auxiliam os protagonistas ou antagonistas a realizar seus objetivos.
- **Figurantes** – personagens cujas ações ou mera presença pouco ou nada alteram o desenvolvimento da narrativa.

5. Copie e complete o quadro a seguir em seu caderno, identificando as personagens principais e o modo como foram caracterizadas.

Papel na narrativa	Quem é?	Características
Protagonista ou herói	|||||	|||||
Antagonistas ou vilões	|||||	|||||

6. No texto, Robinson Crusóe menciona como estava se sentindo após viver tanto tempo na ilha e qual era seu plano para o futuro. Com base nisso, descreva que tipo de atitude ele demonstra ter diante das adversidades. Esse é o comportamento geralmente esperado para uma personagem de narrativa de aventura? Explique sua resposta.

ANOTE

Em geral, as histórias de aventura desenvolvem-se em espaços que oferecem grandes **desafios** às personagens.

HERÓIS DO CINEMA

Algumas personagens do cinema marcaram época e tornaram-se referências de heróis em diferentes gêneros. Você conhece algum destes?



Zorro, em produção para a tevê do final dos anos 1950.



Indiana Jones, em *Os caçadores da arca perdida*, 1981.



Wolverine, em *X-Men: o confronto final*, 2006.



Harry Potter, em *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*, 2004.

5. Protagonista ou herói: Quem é: Robinson Crusóe; características: homem branco, cristão e fiel a seus valores. Antagonistas ou vilões: selvagens; características: canibais e violentos.
6. Ele enfrenta os inimigos, salva um homem que seria devorado pelos antropófagos, procura maneiras de sobreviver na ilha e prepara seu retorno ao continente. / Sim. Os protagonistas de narrativas de aventura costumam ser caracterizados como heróis que, com coragem, vencem as batalhas e superam os perigos e obstáculos que a eles se apresentam.

possibilidades: "Os últimos três anos haviam sido particularmente agradáveis ao lado de Sexta-Feira." / "– Você pode lutar? – perguntei ao meu companheiro. – Sexta-Feira guerrear com patrão. Só dizer o que fazer..."

7. Releia o texto e copie no caderno um trecho que caracterize o relacionamento entre Robinson Crusóe e Sexta-Feira.
8. Reúna-se com mais dois colegas e discuta as questões a seguir. Depois anote as conclusões no caderno.
 - a) Que participação tem Sexta-Feira na elaboração e execução do plano de ataque contra os selvagens?
 - b) Sexta-Feira poderia impedir a morte de seu pai sem a interferência de Crusóe? Explique.

ANOTE

As personagens de narrativas de aventura são marcadas pela **coragem, inteligência, força, habilidade e determinação**, características necessárias para vencer os desafios que surgem durante a história.

✘ O contexto de produção

1a. Foi publicado em 1719.

1b. Crusóe partiu da Inglaterra em 1652; logo, suas aventuras se situam no século XVII.

1. Com base no texto do quadro *O que você vai ler*, responda.
 - a) Em que ano saiu o romance cujo trecho você estudou?
 - b) Indique em que século o autor situou as aventuras de Robinson Crusóe.
 - c) Qual é o país de origem do autor Daniel Defoe? *Inglaterra.*
 - d) E o de Robinson Crusóe? *Também a Inglaterra.*
 - e) Ao longo de todo o romance, há um espaço que, constantemente, favorece o contato de Crusóe com o perigo. Qual é esse espaço? *O mar.*
2. Nos séculos XVII e XIX – caracterizados pelo intenso contato entre os povos por meio da navegação – foram escritos muitos romances de aventura ambientados no mar. Quais seriam os possíveis motivos para que esse cenário fosse tão frequente nos romances dessa época?

ANOTE

As narrativas de aventura apresentam as **ações extraordinárias de personagens** fictícias diante de grandes perigos. Essas ações nem sempre são possíveis no mundo real, porém representam o desejo dos seres humanos de superar seus limites.

3. Embora tenha passado muitos anos isolado, Crusóe procurou organizar seu ambiente e seu cotidiano de acordo com os referenciais do modo de vida europeu. Copie no caderno o quadro abaixo e preencha-o com informações do texto que comprovem essa afirmação.

Moradia	.....
Alimentação	.....
Objetos	.....
Religião	.....

1088

AVENTURAS NO MAR



A *ilha do tesouro* é um dos romances de aventura mais célebres da literatura. Escrito por Robert Louis Stevenson, em 1883, conta a história de Jim Hawkins, um jovem que participa de uma expedição em busca de um tesouro escondido. Ao lado de seus companheiros, enfrenta terríveis perigos em uma disputa com assustadores piratas. Foi nesse livro que pela primeira vez apareceu um mapa com um grande X assinalando o local onde estaria escondido o baú do tesouro.

Outro romance de aventura de muito destaque na literatura mundial é *Moby Dick*, de Herman Melville. Publicado originalmente em 1851, apresenta as aventuras do marinheiro Ismael a bordo de um navio baleeiro que, rumo ao Pacífico Sul, encontra a imensa e enfurecida baleia-branca que dá nome à obra.

- 8a. Ele não participou da elaboração do plano de ataque e, na execução, somente seguiu as orientações de Crusóe, imitando-lhe as ações.
 - 8b. Não. Segundo o que a narrativa apresenta, sem a liderança e a influência de Crusóe, Sexta-Feira jamais teria a oportunidade de libertar seu pai e salvá-lo da morte.
2. Os mares representavam os maiores desafios da época. Assim, caracterizavam-se como um espaço propício para as histórias de aventuras, as quais geralmente se desenvolvem em cenários que oferecem riscos às personagens.
 3. Moradia: uma moradia fortificada, a qual ele chama de "castelo". Esse é um tipo de moradia europeia característico daquele período. / Alimentação: carne seca; além disso, o texto fala do armazenamento dos alimentos. / Objetos: binóculos, espingardas, mosquetes, pistolas e espada. / Religião: cristianismo.

Estudo do texto

ANOTE

O modo de o ser humano enfrentar os perigos que surgem diante de si transforma-se com a passagem do tempo e com as novas descobertas. Os romances de aventura **registram essas mudanças**.

Algumas obras de Júlio Verne, um dos maiores autores desse gênero, revelam os desafios para o europeu no século XIX. Romances como *A volta ao mundo em 80 dias* e *Cinco semanas em um balão* abordam as viagens em balões, expondo as descobertas da época em relação à aviação. Já *As aventuras do capitão Hatteras*, *As atribulações de um chinês da China* e *A jangada* (ambientado na Amazônia) revelam os mistérios e desafios que certos territórios e culturas apresentavam para as pessoas daquela época.

4. Imagine uma história de aventura que acontecesse nos tempos atuais. Em sua opinião, qual seria o espaço mais desafiador para as personagens dessa história? Justifique sua resposta.

5. Releia.

Resposta pessoal. Uma possibilidade de resposta, dentre inúmeras outras, é o espaço sideral, por ainda oferecer grandes desafios à realização humana. Professor: destaque que as características do momento histórico influenciam a produção das narrativas de aventura, bem como as produções artísticas em geral.

“Por fim, desmancharam a roda que ocultava o condenado à morte e o arrastaram para perto do fogo. Meu Deus, o prisioneiro era um homem branco! Não, não iria aguardar os acontecimentos. Um homem cristão como eu estava prestes a ser devorado por selvagens antropófagos... Na minha ilha. Eu não podia deixar aquela bestialidade prosseguir!”

O encontro de Robinson Crusóé com os indígenas antropófagos mostrou algumas diferenças culturais e religiosas entre eles.

- Quais são essas diferenças?
- Como Crusóé reagiu a elas?
- A que a personagem Crusóé comparou os indígenas com quem deparou? Justifique sua resposta com palavras do texto.

Aprender com a diferença

Você leu o trecho de um romance de aventura e conheceu as principais características desse gênero.

Embora o objetivo principal dessas histórias seja apresentar ações extraordinárias de personagens fictícias, nelas ficam registradas as visões de uma sociedade ou época sobre um lugar, um povo, seus costumes, etc. Nesse texto, Sexta-Feira passou a conviver com o modo de vida de Robinson Crusóé e adquiriu costumes muito diferentes dos que ele tinha antes de conhecê-lo.

Com seus colegas e com o professor, discuta as seguintes questões.

- O que Sexta-Feira provavelmente aprendeu com Crusóé além do que aponta o trecho lido?
- E o que Crusóé pode ter aprendido com Sexta-Feira?

A INSPIRAÇÃO DE DANIEL DEFOE

Para escrever seu romance, Daniel Defoe inspirou-se na história verídica de Alexander Selkirk, um marinheiro escocês. A seu próprio pedido, em razão das péssimas condições do navio em que viajava, Selkirk foi abandonado numa ilha do arquipélago Juan Fernández, no Pacífico Sul. Lá viveu de 1704 a 1709, quando foi resgatado por um navio inglês que passava pela ilha.



5a. Diferentemente dos indígenas, Crusóé era cristão e não admitia o canibalismo.

5b. Crusóé via os indígenas como povos que precisavam ser transformados ou mesmo combatidos por homens como ele, para que pudessem sair do estado de selvageria; ou seja, deveriam assimilar os modos de vida e os valores dos povos europeus. Nesse relacionamento, não haveria trocas culturais, mas a imposição da cultura de um povo supostamente “superior” sobre outro, “inferior”.

5c. Ele os comparou a animais, qualificando-os como “selvagens” e a atitude deles como “bestialidade”, ou seja, própria de “besta” – o animal –, algo estúpido e brutal.

❖ A linguagem do texto

1. Observe algumas frases extraídas do trecho de romance de aventura que você leu.

“– Patrão, patrão! Três canoas chegar. Muitos inimigos. Já estar muito perto...”

“– Agora, Sexta-Feira! – berrei.”

“Eu não podia deixar aquela bestialidade prosseguir!”

- a) Quanto à pontuação, o que essas frases têm em comum?
- b) Com qual finalidade esse tipo de pontuação é utilizado?
- c) Leia essas frases em voz alta, procurando dar-lhes a entoação adequada às situações vividas pelas personagens.

2. Releia.

“Sexta-Feira andava pela praia, à cata de tartarugas. Voltou correndo, **apavorado**. [...] Também me **assustei**. Não contava com o **inesperado**: os selvagens não vinham à ilha no tempo das chuvas. **Espiei-os** do alto da paliçada, com os binóculos. Desembarcavam muito próximos do meu ‘castelo’, logo depois do ribeirão. O perigo nunca fora tão **iminente**...”

Que ideia as palavras destacadas sugerem ao leitor?

Todas elas sugerem ao leitor uma atmosfera de perigo, tensão e medo.

3. Releia.

“De repente, a máscara de guerra, em que se transformara o rosto de Sexta-Feira, tornou-se doce e suave ao avistar o velho homem, imóvel no chão do barco.

Sexta-Feira tratou-o com muito cuidado, dedicação e carinho. Soltou o velho, sentou-o, abraçou-o, apoiou sua cabeça contra seu forte peito, enquanto aflagava com mão de criança seus cabelos...”

Nesse trecho, há uma mudança no comportamento de Sexta-Feira.

- a) Qual expressão indica como Sexta-Feira se mostrava até aquele momento? *“Máscara de guerra”.*
- b) Como o narrador caracteriza Sexta-Feira depois de avistar o velho homem? *Caracteriza-o como doce e suave.*
- c) Qual foi o motivo dessa mudança?
O fato de Sexta-Feira perceber que aquele homem era seu pai.

ANOTE

Uma narrativa de aventura procura **envolver emocionalmente** o leitor com as situações de perigo enfrentadas pelas personagens.

Recursos linguísticos, como o emprego de frases exclamativas e de determinadas palavras e expressões, contribuem para a criação do clima de emoção da história.

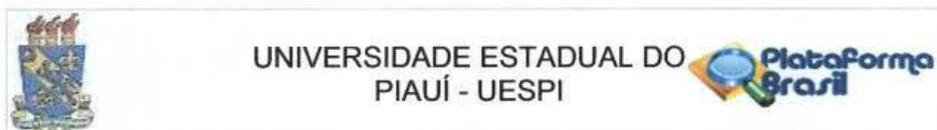
OS PIRATAS QUE ROUBAM A CENA

Mais recentemente, histórias de piratas e baús de tesouros voltaram a emocionar o público do cinema. Um exemplo disso é a série de filmes *Piratas do Caribe*, em que piratas sobrenaturais, em seus navios-fantasma, ressurgem com tesouros roubados e com as maldições que os acompanham.

- 1a. Todas elas apresentam um ponto de exclamação.
- 1b. Para representar a expressão de emoções em frases escritas.
- 1c. Professor: selecione alguns alunos e peça a eles que leiam as frases em voz alta para a classe. O exercício oral é importante para que os alunos percebam como esses recursos linguísticos são utilizados no texto com o intuito de representar as emoções das personagens.



ANEXO C – Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRÁTICA DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR: UMA PROPOSTA DE LEITURA INFANTO-JUVENIL PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: Estela Knitter Barros

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 38717314.6.0000.5209

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 880.989

Data da Relatoria: 19/11/2014

Apresentação do Projeto:

Este estudo desenvolve-se na linha de pesquisa "Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes". Ele investiga a formação do leitor no 6º ano do ensino fundamental, os dados serão coletados a partir dos seguintes procedimentos realizados com 35 alunos de uma turma do 6º ano de uma Unidade Escolar de Educação de Ensino Fundamental localizada no Centro da cidade de Teresina-PI: seleção de um texto do livro didático; aplicação da atividade de leitura e interpretação do texto selecionado; análise das respostas dos alunos à atividade aplicada; aplicação e análise de questionário. Os dados obtidos serão interpretados de forma qualitativa. Nesse tipo de análise o objetivo é sumarizar as observações, de forma que estas permitam respostas às perguntas da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar a formação do leitor no 6º ano do ensino fundamental.

Objetivo Secundário:

Os objetivos secundários são: (i) Apontar as concepções de leitura e literatura assumidas pela escola; (ii) Elencar os aspectos importantes para a formação do leitor; (iii) Aplicar atividade diagnóstica para avaliar a habilidade de leitura dos alunos; (iv) Caracterizar o texto da literatura

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul **CEP:** 64.001-280
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUI - UESPI



Continuação do Parecer: 880.969

infanto-juvenil como atividade importante para a prática de leitura; (iv) Propor um projeto de prática de leitura a partir da leitura de textos da literatura infanto-juvenil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Uma investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, poderá deixá-los suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico desse estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheia ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderia sofrer críticas depreciativas. Visando evitar o possível risco, será garantido o anonimato dos alunos envolvidos na pesquisa. Mesmo assim, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o aluno tem assegurado o direito à indenização por qualquer dano que venha a sofrer pela participação na pesquisa.

Benefícios:

Esse estudo trará grande benefício pessoal advindo da revelação do estado de competência leitora/escritora e textual dos alunos, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de intervenção que poderá contribuir para melhorar a competência comunicativa desses sujeitos. Mais especificamente, a relevância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem pretensão de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para adoção de uma prática voltada para o uso da língua escrita nas demandas cotidianas, o que favorecerá aos sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais. Além de tudo isso, o estudo não acarretará nenhuma despesa para o sujeito participante

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável e de grande alcance social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados e/ou Termo de Assentimento;- Carta de Anuência da Instituição Coparticipante em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada ou Declaração do Pesquisador Responsável; (PRESENTE APENAS NO PROJETO NA INTEGRA)

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 Fax: (86)3221-4749 E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUI - UESPI



Continuação do Parecer. 880.989

- Carta de Anuência da Instituição Coparticipante em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada ou Declaração do Pesquisador Responsável; - Carta de Anuência da Instituição Coparticipante em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada ou Declaração do Pesquisador Responsável; (PRESENTE APENAS NO PROJETO NA INTEGRA)
- Link do Currículo Lattes do pesquisador responsável;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Instrumento de coleta de dados (questionário/entrevista/formulário). - Carta de Anuência da Instituição Coparticipante em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada ou Declaração do Pesquisador Responsável; (PRESENTE APENAS NO PROJETO NA INTEGRA).

Recomendações:

- APROPRIAR-SE da Resolução CNS/MS Nº466/12 (que revogou a Res. Nº196/96) e seus complementares que regulamenta as Diretrizes Éticas para Pesquisas que Envolvam Seres Humanos.
- SUGERE-SE ALIMENTAR A PLATAFORMA BRASIL COM TODOS OS DOCUMENTOS EM SEPARADO E NÃO DENTRO DO PROJETO NA INTEGRA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por se apresentar dentro das normas de eticidade vigentes.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
 Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3221-6658 Fax: (86)3221-4749 E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAÚÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 880.989

TERESINA, 21 de Novembro de 2014

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador)

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul **CEP:** 64.001-280
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@hotmail.com