
LETRAMENTO LITERÁRIO: UM DELINEAR DE PRÁTICAS NO ESPAÇO DA SALA DE AULA

Hilda Mendes da Silva Freitas (IEAF)¹³
hilda_mendes@hotmail.com

Resumo: Este estudo teve por tema as práticas de leitura do texto literário, com ênfase naquelas que favorecem o desenvolvimento da subjetividade dos alunos e contribuem para o letramento literário. Os objetivos foram investigar a compreensão do texto literário por alunos do 6º ano do ensino fundamental, mais especificamente, elaborar uma proposta de prática de leitura que favoreça o desenvolvimento da subjetividade e o letramento literário. Foi desenvolvida uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo, tendo como procedimento o estudo de campo. A coleta de dados ocorreu a partir da realização de uma sondagem acerca do contato dos alunos com o objeto livro fora do ambiente escolar; da observação das atividades de leitura literária e textos propostas pelo livro didático de língua portuguesa adotado em uma escola pública de Teresina-Pi e aplicação de uma atividade diagnóstica, que possibilitou a observação do desempenho dos alunos ao realizarem as atividades de compreensão, construção e de linguagem do texto literário, investigando se o que propõe o livro, atende às necessidades de leitura dos alunos do referido ano, com vistas à compreensão, ao desenvolvimento da subjetividade e ao letramento literário. A partir dos dados coletados elaborou-se uma proposta de leitura direcionada aos alunos do nível de escolarização em foco. O estudo fundamentou-se em Candido (2004), Cosson (2010; 2014), Graça Paulino (2010), Soares (1998), Giroto e Souza (2010), Bortoni-Ricardo (2013), dentre outros. Os resultados evidenciam que apesar da presença do texto literário no livro didático de língua portuguesa, essa precisa ser ampliada com outros textos, com sugestões de atividades e, principalmente, inserindo a leitura do livro de literatura no cotidiano das aulas, com vistas ao letramento literário.

Palavras-Chave: Práticas de leitura. Livro didático de língua portuguesa. Letramento literário.

1 Introdução

Este estudo tem como objetivos investigar a compreensão do texto literário por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, mais especificamente, elaborar uma proposta de prática de leitura que favoreça o desenvolvimento da subjetividade e o letramento literário.

Para o alcance dos objetivos foi desenvolvida uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo, tendo como procedimento um estudo de campo realizado com alunos do 6º ano em uma escola da rede pública estadual, em Teresina-Pi. A coleta de dados ocorreu a partir da realização de uma sondagem acerca do contato dos alunos com o objeto livro fora do

¹³ Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Professora do Instituto de Educação Antonino Freire –IEAF.

ambiente escolar; da observação das atividades de leitura literária e textos propostas pelo Livro Didático de Língua Portuguesa e aplicação de uma atividade diagnóstica, que possibilitou a observação do desempenho dos alunos ao realizarem as atividades de compreensão, construção e de linguagem do texto literário, considerando se o que propõe o Livro Didático adotado pela escola atende às necessidades de leitura dos alunos do referido ano, com vistas ao desenvolvimento da subjetividade e ao letramento literário.

Para tanto, na primeira seção, apresenta-se considerações sobre o processo de compreensão da leitura, Na seção seguinte, discute-se acerca do letramento literário no contexto escolar. Na terceira, faz-se uma análise do desempenho dos alunos ao realizarem uma atividade do livro. A quarta e última seção, descreve a proposta de prática de leitura.

2 O Processo de Compreensão da Leitura

A compreensão de leitura é afetada pelo conhecimento prévio que o leitor tem acerca do assunto, bem como, pelo conhecimento das palavras presentes no texto. Assim, existem duas conclusões pedagógicas a se considerar como regra básica no ensino da compreensão da leitura: adiantar-se na conversa sobre o tema do texto que será lido; desenvolver de forma intencional e explícita o léxico dos alunos.

De acordo com Sim-Sim (2007, p. 9) a compreensão da leitura

[...] é um processo complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre processos e estratégias específicas para obtenção do significado da informação registrada através da escrita. O ensino da compreensão da leitura tem de incluir, portanto, estratégias pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico [...], para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o Mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura.

Portanto, o ensino da compreensão da leitura visa ao desenvolvimento da capacidade da leitura fluente de um texto, o que implica precisão, rapidez e expressividade. Isso requer por parte do leitor o reconhecimento imediato de palavras, recuperação do significado da frase e do texto, além do treino da leitura expressiva. Entende-se que um leitor fluente reconhece as palavras de forma automática e sem esforço, agrupa-as, reconstrói o significado de frases e de expressões do texto.

Nessa perspectiva, um nível satisfatório de compreensão da leitura é resultado, conforme Sim-Sim (2007, p. 9), da convergência de quatro pilares:

- (i) a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras (automatização na identificação das palavras);
- (ii) o conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical);
- (iii) a experiência individual de leitura e
- (iv) as experiências e o conhecimento do Mundo por parte do leitor.

Logo, no contexto da sala de aula, cabe ao professor usar estratégias de ensino que contemplem os quatro pilares citados, tendo em vista que quanto mais diversificadas forem as atividades de abordagem do texto por parte do leitor, mais significativa será a capacidade de compreensão. É na escola que o aluno-leitor aprende e aperfeiçoa algumas habilidades de leitura, que o auxiliarão a realizar diferentes leituras de um mesmo texto. Portanto, espera-se que nesse processo, a maturidade do leitor se faça presente na escolha de estratégias a serem utilizadas na leitura, o que dependerá também da natureza do texto, do lugar onde o leitor se encontra no texto e, conseqüentemente, do propósito da leitura.

No momento da leitura, para compreensão de um texto, o professor preocupa-se em buscar aquilo que está explícito (sentido literal), bem como o que está implícito (sentido inferencial). Segundo Bortoni-Ricardo *et al.* (2013), na compreensão do explícito, deve-se recuperar informações fornecidas pelo texto e analisá-las para identificar suas principais características de caráter literal, sendo necessário também deduzir o que está implícito para que se atinja a compreensão inferencial.

Dell'isola (2001) explica que a manifestação das inferências está relacionada aos estados afetivos individuais e reações socialmente marcadas, que constituem diferentes graus de crenças. Em outras palavras, a compreensão inferencial ocorre por ocasião da construção do sentido da leitura, revelando, assim, a conclusão de um raciocínio, a elaboração de um pensamento e o atendimento de expectativas.

A autora mencionada destaca ainda que a inferência relaciona-se com a noção de ler nas entrelinhas, ler o que não está no texto, mas "é uma operação que os leitores desenvolvem enquanto estão lendo o texto ou após terem completado a sua leitura. O texto serve como um estímulo para a geração de inferências" (DELL'ISOLA, 2001, p. 43).

Apesar de bastante amplo, o conceito de inferência, no entendimento de Dell'isola (2001, p. 44), é concebido como

[...] um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto.[...] operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os “vazios” textuais. [...] traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por contextos psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros.

Concorda-se com a autora, pois, ao inferir sobre informações implícitas no texto, o leitor ativa seus conhecimentos armazenados na memória e gera novas informações, que são desenvolvidas antes da leitura, ou enquanto lê um texto ou após ter completado uma leitura. Dessa forma, o ensino-aprendizagem da leitura apresenta-se como um desafio a ser enfrentado pelos alunos, professores e pela escola.

Geralmente, na atividade de compreensão parte-se de informações textuais e de informações não-textuais, para assim se construir os sentidos e estabelecer a compreensão do texto. Admite-se que a compreensão textual se dá na maioria das vezes como um processo inferencial de construção de sentidos em que compreender não significa simplesmente extrair informações do texto, mas produzir sentidos. Isso significa que a compreensão não pode ser entendida como uma atividade com regras determinadas, nem como uma atividade imprecisa e de adivinhação. Ela se caracteriza como uma “atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que uma certa margem de criatividade é permitida” (MARCUSCHI,1996, p.74).

Nesse processo, se o professor organiza o tempo para a leitura e se os alunos sabem o motivo, a razão da leitura, naturalmente vão solicitando momentos em sala de aula para praticarem o ato de ler e, conseqüentemente, mobilizando as estratégias de acordo com as exigências dos textos lidos, bem como, das tarefas estabelecidas.

3 O Letramento Literário na Escola

Em um contexto bem recente, estudos realizados por Kato (1995) e Soares (2001) mostram que o conceito de letramento se amplia e que há diferentes formas de letramento.

Surgem práticas sociais diversificadas e passa-se a falar de letramentos, no plural, como uma forma de designar a amplitude do fenômeno, também entendido como multiletramentos¹⁴.

E dessa ampliação faz parte o termo letramento literário, que integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Porém, ao contrário dos demais letramentos, entende-se que o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita, tendo em vista ser utilizado no campo dos estudos literários, quando se compreende seu uso dentro das especificidades do texto literário, o que exige compreensão e sistematização. Daí ser caracterizado como um tipo de letramento singular.

Para Cosson (2014), a singularidade do letramento literário reside no fato de: (i) ser diferente dos outros tipos de letramento, pelo fato de a literatura ocupar um lugar único em relação à linguagem; (ii) por partir de textos literários, apresenta-se como um privilégio de inserção no mundo da escrita: é o domínio da palavra a partir da palavra; e (iii) precisar da escola para sua concretização, pois caracteriza-se como um processo educativo específico.

Maria Zélia Versiani Machado, professora da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, em entrevista sobre "Letramento Literário", enfatiza que, desde cedo, a audição e oralização de histórias, provérbios, ditos populares, adivinhas e parlendas, por meio de muitas vozes que não se restringem àquelas do universo familiar mais próximo, já conduz ao letramento literário. A autora mencionada acrescenta ainda que a chegada à escola, o aprendizado da leitura e da escrita, o contato com os impressos – livros, jornais, revistas e as telas como portadores de textos literários – passam a fazer parte desse processo de letramento, tendo em vista a autonomia dada ao leitor em processo de formação.

Nessa perspectiva, a partir do ciclo da alfabetização¹⁵, a criança já poderá interagir mais com a cultura escrita literária presente no seu cotidiano escolar. Nesse momento, já faz escolhas sobre o que quer ler e indica os livros de que gostou. O cenário é propício para os professores atuarem como agentes de letramento, ampliando, a cada etapa da escolaridade, as experiências literárias de seus alunos.

¹⁴ O termo **multiletramento** surgiu no intuito de englobar as atuais discussões referentes às novas pedagogias do letramento e difere de letramentos por este se referir à multiplicidade e variedade das práticas letradas da sociedade hodierna fazendo referência à multiplicidade cultural quanto à semiótica de constituição dos textos (cf. ROJO, 2012).

¹⁵ O ciclo da alfabetização corresponde aos três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, que visa ampliar a todos os alunos a oportunidade de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas.

No Brasil, o termo “letramento literário” foi usado pela primeira vez por Graça Paulino, em 1990, ano em que a expressão “letramento literário” foi apresentada à Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação – ANPED, a partir de estudos realizados por Magda Soares, coordenadora do Centro de Alfabetização e Leitura – CEALE, que desenvolve projetos sobre diferentes usos sociais da escrita e da leitura, que se apresentam em diferentes tipos e níveis de letramento, entre eles o literário. Surge então, o Grupo de Pesquisa do Letramento Literário – GPELL, que estuda os modos de apropriação dos livros literários pelos leitores. A partir de então, e cada vez com mais intensidade, são desenvolvidas pesquisas versando sobre o tema em diversas instituições do país.

No entendimento de Paulino (2010, p. 89), letramento literário é o “processo ativo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. A autora acrescenta ainda que o letramento literário configura a existência de um “repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico” (p. 90).

Nesse entendimento, o termo letramento literário, usado aqui como o estado ou condição de quem faz usos da literatura, supõe um processo que pode ter início antes de se saber ler e escrever convencionalmente, dependendo do contexto em que a criança está inserida. Na mesma direção, Cosson (2014, p. 12) enfatiza que o “processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”.

Daí a importância da instituição escolar no processo de desenvolvimento do letramento literário e da figura do professor como mediador das práticas de letramento¹⁶ literário que acontecem no espaço escolar. Nesse sentido, Cosson (2014) apresenta três etapas do processo de leitura que guiam toda a proposta de letramento, que são: Antecipação, Decifração e Interpretação.

A etapa de Antecipação refere-se às várias operações que o leitor executa antes de penetrar no texto propriamente dito, tais como: objetivos da leitura; propósito comunicativo; qual é o gênero: um poema, uma receita, uma notícia; o que o leitor espera ao escolher uma leitura: prazer, conhecimento, curiosidade?

¹⁶ Práticas de letramento, maneira como nos portamos em um evento de letramento (SOARES, 2003).

Na Decifração acontece a entrada do leitor no texto a partir das letras e das palavras, bem como, da familiaridade e domínio delas. Se for iniciante, despenderá um tempo considerável na decifração. Já o leitor maduro decifra o texto com fluidez, chegando muitas vezes a ignorar palavras escritas de modo errado; não se detém se desconhece o significado de algumas palavras, pois o recupera no contexto (COSSON, 2014).

Por fim, na Interpretação ocorre a criação do sentido do texto em um diálogo que envolve leitor, autor, convenções e inferências do leitor através de seu conhecimento de mundo, enciclopédico etc. O contexto¹⁷ é dado pelo autor e reconhecido pelo leitor. É uma convergência necessária para que a leitura adquira sentido.

Compreende-se que letramento e cidadania estão imbricados, portanto, cabe à escola cumprir o papel de agência que compreende letramento como uma prática que faz parte do cotidiano do aluno, considerando que “todo professor é por definição um agente de letramento, todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora” (BORTONI-RICARDO, *et al.* 2013, p. 16).

4 O Desempenho dos Alunos

Neste estudo, especificamente, a análise foi feita após a coleta dos dados, a partir das observações registradas durante o período de pesquisa.

A realização da atividade diagnóstica transcorreu em 6 horas/aula, por se entender que 2 horas/aula para cada tópico a ser trabalhado em sala eram suficientes para a promoção de uma discussão sobre as questões e ainda para que a professora observasse o desempenho dos alunos.

Em relação às observações em sala de aula, optou-se por apresentar alguns recortes considerados pertinentes para ilustrar o desempenho dos alunos ao realizarem as atividades de compreensão da leitura literária propostas pelo LDLP, bem como, os diálogos que ocorreram durante o período considerado relevante para verificar as condições proporcionadas para o desenvolvimento da subjetividade.

¹⁷ Segundo Oliveira (2014, p. 50) “o contexto é parte integrante do evento de letramento, é o elemento que o caracteriza. Não se trata de algo que o circunda ou está ao redor dele”.

No transcorrer do processo de realização do estudo, deu-se início à análise dos resultados, etapa em que, pela apresentação dos dados de forma descritiva, houve a necessidade de quantificar somente os casos em que essa quantificação forneceria possibilidades para a compreensão do resultado ao qual se chegaria.

Durante o trabalho realizado em sala de aula, mais especificamente, por ocasião da realização da atividade diagnóstica, emergiram histórias reveladoras que possibilitaram conhecer e analisar aspectos importantes vivenciados pela pesquisadora e alunos, o que remete ao entendimento de Girotto e Souza (2010, p. 67) ao afirmarem que “os leitores fazem naturalmente conexões entre os livros e fatos de suas vidas”.

Isso posto, as respostas dadas pelos alunos às 6 (seis) questões propostas pelo LDLP referentes à compreensão do texto (p. 21 do LDLP) foram analisadas com base no referencial teórico deste trabalho, procurando-se observar o desempenho dos alunos no momento da construção de suas respostas.

Após a leitura do texto, perguntou-se o que eles consideraram mais interessante no conto e se conheciam alguma história engraçada. Dentre as respostas, uma chamou a atenção e é digna de nota: um aluno respondeu que sua avó usava chapa e que um dia ela estava comendo e a dentadura caiu dentro do prato de comida. Foi um momento de descontração, pois todos sorriram devido à forma espontânea e natural como o aluno falou. Ao responder, o aluno usou a expressão ‘chapa’¹⁸, em vez de ‘dentadura’, o que pode revelar desconhecimento desse segundo vocábulo ou influência cultural da língua falada pelos seus familiares. Com efeito, o que ficou perceptível foi a conexão texto-leitor que o aluno conseguiu estabelecer com episódios de sua própria vida (GIROTTI; SOUZA, 2010).

A professora, então, esclareceu que antigamente era comum a pessoa usar dentadura, que era feita por pessoas que, devido à prática, eram conhecidos como protéticos¹⁹ e que a palavra ‘chapa’, pode ser considerada um arcaísmo²⁰, pois se encontra em desuso. Foi uma discussão muito proveitosa que envolveu a todos e possibilitou o relato oral de outras histórias engraçadas vivenciadas pelos alunos. A escola “ não pode ignorar as

¹⁸ O termo **chapa**, do dialeto gaúcho, falado no Rio Grande do Sul e em parte do Paraná e Santa Catarina e equivale a dentadura.

¹⁹ Protético ou (protésico), aquele que se dedica exclusivamente à prótese dentária, quase que artesanais na sua maioria.

²⁰ Arcaísmos são as palavras da língua que estão em desuso, “esquecidos”, adormecido nos dicionários e nos textos antigos. Pode ressurgir a qualquer momento, ou porque o objeto designado volta a ser usado, ou porque um autor o ressuscita por algum motivo.

diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15).

Dos 21 (vinte e um) alunos que responderam às perguntas (por escrito), que exigiam localização de informações, constantes no tópico compreensão, apenas 01(um) demonstrou bastante dificuldade no momento de localizar as informações explícitas no texto. Acredita-se que tal dificuldade se deve ao fato de o aluno ter um nível de leitura bem elementar, no âmbito apenas da decodificação. Isso revela que os demais alunos já desenvolveram essa habilidade de localização de informações e que demonstram certa competência de leitura, pois já conseguem seguir as pistas linguísticas necessárias, o que não impede que tais questões continuem sendo trabalhadas em sala de aula visando, assim, o aprimoramento de tal habilidade. Isso requer que, de forma gradativa, o aluno passe da decodificação da palavra escrita para a conotação daquilo que pode ou não estar implícito nas entrelinhas.

Nessa direção, Brandão e Rosa (2010, p.79) enfatizam que “embora retomar ou localizar este tipo de informação possa contribuir para a compreensão do texto, é preciso ter cuidado para não desconsiderar as capacidades do leitor”. Daí não se compreender o porquê das autoras do LDLP em questão optarem por apresentar um número tão elevado de questões literais e objetivas, cujas respostas são encontradas diretamente no texto, se, certamente, detêm conhecimento acerca das teorias que tratam do assunto, chegando a desconsiderar algumas outras capacidades do aluno-leitor.

Conforme as Matrizes de Referência do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica – SAEB (2008), a habilidade de localização de informações explícitas em um texto está relacionada à capacidade do aluno localizar, no percurso do texto, o que está presente na sua superfície, entre várias outras informações que ali estão expressas, o que se entende como bastante elementar.

As respostas dadas à questão 3ª, do tópico *compreensão*, que treinava a capacidade de inferir o sentido das palavras e/ou expressões, mostraram que 05 (cinco) alunos sentiram certa dificuldade no momento de decidir qual a opção usada no texto, com base no contexto, o que pode ser observado na questão 3 das perguntas de compreensão, repetida abaixo:

(1) Complete no caderno a frase a seguir com as palavras e expressões adequadas ao comportamento de cada um.

Quando estavam em volta da mesa a família ■, ■ e ■; enquanto o bisavô ■, ■ e ■.

ouvia	cochichava	falava pouco
falava muito	brincava	sorria

A resposta, de acordo com o texto era: “quando estavam em volta da mesa a família cochichava, falava muito e brincava, enquanto o bisavô ouvia, falava pouco e sorria”. Todavia, a resposta retornada por alguns dos alunos era, por exemplo:

(2) “quando estavam em volta da mesa a família falava muito, brincava e sorria, enquanto o bisavô cochichava, ouvia e falava pouco”.

Tal fragilidade, observada nas respostas dos alunos, releva uma dificuldade de realizar inferências, não apenas pelo número limitado de perguntas inferenciais no livro, mas também pela falta de prática no cotidiano das atividades em sala de aula. Tal fato requisitou uma assistência diferenciada no momento das discussões, e na realização das atividades propostas. Compreende-se a necessidade de o professor inserir tais questões no momento em que estiver realizando as atividades propostas, como forma de suprir a carência de tais questões no LDLP.

Nessa perspectiva, entende-se que o professor não deve olhar apenas para as perguntas propostas pelo livro como única possibilidade de trabalho, o que requer uma ampliação, principalmente no que se refere às operações inferenciais, pois “exige dos leitores um raciocínio que toma por base informações já conhecidas para que ele chegue a informações novas que não estão objetivamente marcadas no texto” (SAEB, 2008, p.28).

O tópico *construção da narrativa* (p. 22 a 24 do LDLP), segundo Borgatto *et al.* (2012) está voltado para a composição de inferências provocadas pelos efeitos de sentido da estrutura do texto. Antes da atividade, as autoras apresentam um breve esquema sobre os elementos que compõem uma narrativa, para a partir deles propor questões literais e objetivas, cujas respostas estão explícitas no texto.

Ao serem solicitados a responder as questões propostas nas atividades, os alunos não sentiram tanta dificuldade, haja vista a prevalência de questões que exigiam apenas a localização de informações explícitas. A esse respeito, Brandão e Rosa (2010, p.81) pontuam que

Ainda que a localização ou a retomada de informações presentes em um texto literário seja uma habilidade de leitura importante, já que pode ajudar a reconstituir a cadeia temporal ou causal dos episódios narrados, esta é apenas uma parte da questão, não dando conta da construção de significados implícitos que precisam ser elaborados pelo leitor/ouvinte nem assegurando a compreensão do sentido mais amplo da narrativa como um todo.

Compreende-se como uma ação extremamente relevante propor aos alunos questões que tratem dos elementos da narrativa, mas outros aspectos também precisam ser trabalhados com vistas a ajudar os alunos a construir significados e ampliar sua compreensão e, ainda, a desenvolverem a subjetividade, o que pode funcionar como uma estratégia do professor para ensinar a compreensão, algo geralmente esquecido na escola. Diante disso, surge a necessidade de o professor complementar os textos propostos pelo LDLP com livros de literatura cujos temas sejam facilmente reconhecidos pelos alunos, pois permitem que eles estabeleçam relações com suas vivências.

A única pergunta inferencial proposta no tópico em análise (pergunta 2 do item *Personagens*) foi respondida por todos os alunos sem apresentar muita dificuldade.

Os alunos conseguiram perceber que as terminações demonstravam carinho afetividade, intimidade e, mais uma vez, estabeleceram a conexão texto-leitor, comprovando uma aproximação do tema do texto com o ambiente e a vivência deles, visto que tudo isso lhes pareceu bastante familiar. Por outro lado, não conseguiram estabelecer a conexão texto-texto, ou seja, não relacionaram o texto lido no LDLP com outros textos do mesmo gênero ou de gêneros diferentes.

Tomando por base a Matriz de Referência de língua portuguesa (2008, p. 30), quando se refere ao descritor 04 (inferir uma informação implícita no texto), esclarece que

Numa perspectiva discursivo-interacionista, assumimos que a compreensão de um texto se dá não apenas pelo processamento de informações explícitas, mas, também, por meio de informações implícitas, ou seja, a compreensão se dá pela mobilização de um modelo cognitivo, que integra as informações expressas com os conhecimentos prévios do leitor ou com elementos pressupostos no texto.

Portanto, entende-se que o professor ensina o aluno a compreender um texto quando formula perguntas interessantes sobre ele, tanto no que se refere aos explícitos quanto aos implícitos, quando escuta as respostas dos alunos e as complementa com informações relevantes e, além disso, quando reage às respostas dos alunos.

No ponto de vista de Brandão (2006, p. 63), nos momentos de realização das atividades de interpretação dos textos literários presentes nos LDLP

[...] a meta é, muitas vezes, apenas a de investigar se os alunos entenderam o que leram, verificando se todos respondem de modo uniforme, às perguntas formuladas pelo livro ou pelo professor, ou seja, não se abre espaço para uma real conversa e exploração do texto, refletindo-se e discutindo-se no grupo sobre as respostas às perguntas formuladas, sejam essas respostas esperadas ou não.

Contudo, deve-se chamar a atenção para o fato de que o professor precisa reconhecer a existência de tipos diferentes de perguntas de compreensão a fim de ter mais subsídios para propor perguntas interessantes que orientem sua conversa a partir da leitura de textos literários, visando, assim, promover uma discussão mais ampla sobre o que foi lido.

No tópico *Linguagem do texto* (p. 24-25 do LDLP), constatou-se a ocorrência de mudanças nas categorias de perguntas propostas nas atividades. As autoras deixam o foco até então, de apenas localizar informações, e passam a expor o descritor 13 das Matrizes de Referências do SAEB (identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto), com o predomínio de questões inferenciais e subjetivas.

As respostas dadas às questões inferenciais revelam que apenas 06 (seis) alunos conseguiram construir uma resposta coerente com o que foi proposto na pergunta. Os demais, um total de 15 (quinze), sentiu dificuldade, possivelmente devido ao fato de ainda não saberem diferenciar linguagem formal de linguagem informal, ou ainda o não reconhecimento das variações lingüísticas, o que se entende como aceitável em uma turma em que os alunos apresentam muitas limitações, em se tratando de leitura e escrita.

Compreende-se que no momento de se propor questões do tipo inferencial, a habilidade que se vai exigir do aluno é que ele consiga realizar a identificação das variações lingüísticas, percebendo que a língua passa por transformações devido às influências diversas, conforme as Matrizes de Referências do SAEB, 2008, p.72)

[...] resultantes de [...] fatores, como grupo social a que o falante pertence, o lugar e a época em que ele nasceu e vive [...] quem fala no texto e a quem ele se destina, [...] marcas lingüísticas [...] registros usados, vocabulário [...] gírias, níveis de linguagem.

Confirmam-se as dificuldades descritas anteriormente, pois ao ser solicitado responder à questão “em sua opinião, a fala reescrita com alterações de linguagem ficaria mais adequada a um conto popular?” (BORGATTO *et al.* 2012, p. 24), os alunos revelaram nas respostas dado certo grau de dificuldade, o que se acredita decorrer do fato de ainda não terem construído conhecimentos sobre o assunto em pauta.

Quanto às demais questões subjetivas, constatou-se que os alunos não apresentaram tanta dificuldade, isso porque o ponto de vista pessoal e individual está evidente na proposta das questões.

O fato de os alunos não sentirem tanta dificuldade ao responder as questões retromencionadas, acredita-se ser pela relação dessas com os aspectos da linguagem em uso. Embora exigisse do aluno uma resposta pessoal, não fundada no objeto, a resposta está relacionada somente aos sentimentos e afirmações que não acompanham nem dependem de regras ou normas do sujeito. Ou seja, as respostas às questões subjetivas variam de pessoa para pessoa, e é dependente das crenças, conhecimentos e convicções de cada indivíduo.

5 A Proposta de Prática de Leitura

As atividades da proposta de prática de leitura foram organizadas considerando os tipos de pergunta de compreensão, organizadas em torno de três momentos: a) pré-textuais, b) textuais e c) pós-textuais, que serão detalhados a seguir, bem como apresentados os objetivos para cada momento e os resultados esperados.

a) Atividades pré-textuais

O antes da leitura é o momento de motivação e de preparação dos alunos para a recepção da leitura literária, partindo da apresentação do título, da capa, do autor, ilustrador e outros aspectos relacionados. Essas atividades provocam o desejo de ler e aguçam a curiosidade do leitor para conhecer a história. Os alunos são “convidados” para a leitura do

livro e encaminhados para as descobertas que decorrerão da leitura da obra. Nesse momento, o mais importante é motivar e surpreender o aluno desde o início, garantindo assim o seu envolvimento e, ainda, que compartilhem conhecimentos e experiências.

Nesse primeiro momento, além da apresentação do título do livro a ser trabalhado, incluindo apresentação do texto e diagramação, ilustração e ilustrador, faz-se também o levantamento de inferências a partir do título. Tais atividades permitem que os alunos socializem o que sabem e que acionem novos conhecimentos a respeito da temática do livro, necessários à construção da compreensão do lido.

De acordo com Leffa (1999, p. 26), “a leitura só é possível na medida em que o leitor usa seu conhecimento prévio para direcionar sua trajetória pelo texto, eliminando e antecipando as opções inválidas”. Isso contribui para que se evite retomadas durante o processo de leitura e para que haja uma compreensão adequada do que foi lido.

É importante que o professor, nesse momento de motivação, deixe claro para o aluno as aprendizagens pretendidas, bem como as atividades a serem realizadas.

Os objetivos propostos para o momento pré-textual são: estimular os alunos para a leitura em sala de aula, respondendo as questões propostas pelo professor a partir da apresentação da capa do livro; antecipar o conteúdo do texto a ser lido em função do reconhecimento de seu suporte, de seu gênero e de sua contextualização.

Quanto aos resultados, espera-se que os alunos se sintam motivados para a leitura propriamente dita, desenvolvam a capacidade de realizar inferências, conheçam, utilizem e valorizem os modos de manifestação e circulação da escrita literária na sociedade, com vistas ao letramento literário.

b) Atividades textuais

As atividades textuais são aquelas realizadas durante a leitura. É a etapa que corresponde à compreensão e interpretação do texto, momento em que o professor explora a leitura desde as imagens da capa, relacionando com as características da personagem. Faz, também, uma apresentação da autora e da ilustradora da obra, recria oralmente aspectos da estrutura composicional da narrativa, do vocabulário, do tema e das ilustrações do livro. Ao

interpretar o texto, é importante que os alunos estabeleçam uma relação da obra com o mundo real e suas ações cotidianas.

Nesse momento, as atividades propostas possibilitam a exploração do texto literário, o que significa a promoção da interpretação por meio de atividades diversificadas. Isso requer do professor a formulação de perguntas interessantes sobre o texto.

Durante a leitura, o aluno-leitor pode por em ação algumas estratégias, tais como “ [...] toma nota ou interrompe [...] para refletir sobre o que leu. [...], prevê o que vai acontecer. [...] a hipótese inicial sobre o que haveria no texto, [...] pode ser reavaliada e atualizada, conforme ele inicia a compreensão daquilo que lê” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p.50)

Vale ressaltar que o professor, à medida que realiza a leitura de cada página, deve chamar a atenção para os aspectos multimodais²¹, possibilitando-lhes desenvolverem a imaginação, a criatividade e a construção da subjetividade. No entendimento de Girotto e Souza (2010, p.50) “à medida que o leitor prossegue com a leitura, identifica informações importantes sobre o texto”.

Os objetivos pretendidos para esse momento são: desenvolver disposições favoráveis à leitura da obra literária; estimular a participação nas interações cotidianas em sala de aula, escutando toda a aula com atenção e compreensão, respondendo às questões propostas pelo professor.

Quanto aos resultados, espera-se que os alunos desenvolvam as estratégias favoráveis à leitura e ao letramento literário, a partir das interações no contexto da sala de aula, realizando as atividades propostas pelo professor.

c) Atividades pós-textuais

Depois da leitura, é o momento de trazer o texto literário para o contexto vivenciado pelos alunos, explorando a ludicidade e o caráter de aprender e se desenvolver, assumindo o papel de personagem, autor e narrador ao mesmo tempo, usando a imaginação e a criatividade para as recriações. Essa etapa corresponde à transferência e aplicação da leitura.

²¹ A leitura de um texto manuscrito ou impresso em uma página de revista, ou na tela de um computador, caracteriza uma comunicação multimodal. [...] os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando fala-se ou escreve-se um texto, usa-se, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (cf. DIONÍSIO, 2005).

Conforme Girotto e Souza (2010, p.52), depois da leitura, “o aluno processa novamente o texto, seja relendo-o, seja sumarizando-o. O leitor irá refletir sobre o que acabou de ler e, provavelmente, avaliar a credibilidade do material lido”.

O objetivo da proposta para essa etapa é possibilitar ao aluno ir além do que está escrito no texto, estabelecendo um diálogo com o mundo real.

Como resultados, espera-se que os alunos extrapolem o texto lido, busquem outras leituras e adquiram uma postura diferente diante da diversidade na sociedade hodierna.

6 Considerações Finais

Investigar a compreensão do texto literário por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Teresina foi uma experiência que motivou a elaboração de uma proposta de leitura que viesse a ampliar o que propõe o LDLP, no que se refere ao trabalho com o texto literário e o livro de literatura infantil.

Durante essa investigação as respostas dadas às perguntas do questionário da sondagem revelaram que, embora os alunos gostem de ler, não têm acesso ao livro para ler fora do espaço da escola, tampouco são estimulados pelos pais.

A partir da observação, foi possível acompanhar e perceber o desempenho dos alunos diante das práticas de leitura literária presentes no cotidiano da sala de aula e ainda a distribuição dos textos propostos para a leitura no LDLP adotado pela escola.

Durante a realização da atividade diagnóstica, constatou-se que os alunos, na sua maioria, conseguiram responder de maneira satisfatória às perguntas de localização e mostraram-se interessados pela realização das atividades. Apenas nas questões inferenciais, que envolviam a geração de sentidos, os alunos sentiram dificuldade, o que se entende acontecer pelo fato de não conseguirem introduzir informações e conhecimentos pessoais às informações oferecidas pelo texto. No entanto, conseguiram surpreender ao apresentarem conhecimento de mundo, revelando as vozes do seu mundo real/imaginário.

Ainda no que se referem às questões inferenciais e subjetivas, os resultados da atividade diagnóstica demonstraram que para os alunos com os quais se desenvolveu a pesquisa, a subjetividade poderia ter sido trabalhada de modo mais eficaz.

Referências

- BORGATTO, Ana Trinconi. BERTIN, Terezinha. MARCHEZI, Vera. **Projeto Teláris: Português**. São Paulo: Ática, 2012.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. MACHADO, Veruska Ribeiro. CASTANHEIRA, Salette Flores. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2013.
- _____, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?: sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários nasala de aula: é conversando que a gente se entende. In: **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEEB, 2010 (Coleção Explorando o Ensino; v.20).
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: SOUZA, Ivane P.; BARBOSA, Maria Lúcia, F. (Orgs.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BRASIL, **Ministério da Educação**. PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação : Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.
- _____, **Guia de Livros Didáticos - PNLD 2014: Língua Portuguesa: Ensino Fundamental: anos finais**. Brasília: MEC/SEEB, 2014.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro - São Paulo: Ouro Sobre Azul – duas cidades, 2004.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula In: **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEEB, 2010 (Coleção Explorando o Ensino;v.20).
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira de. In: SOUZA, Renata Junqueira *et al.*(orgs). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2010.
- LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social: In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy. E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educar, 1999. p.13-37.
- MACHADO, Maria Zélia Versiani. Letramento (entrevista). Disponível em: <http://escritabrasil.blogspot.com.br/2008/07/letramento.html>. Acesso em: 26.12.2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua?** Revista em Aberto. Brasília: INEP-MEC, 1996.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. O professor como mediador das leituras literárias. In: **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEEB, 2010.

PAULINO, Graça. **Das Leituras ao Letramento Literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDGUFPEl, 2010.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SIM-SIM, Inês. **O Ensino da leitura: a compreensão de textos**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.