

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES - CELA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS PROFLETRAS**

JOCILENE D'ÁVILA DA SILVA

**A LITERATURA NA ESCOLA E AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA: CAMINHOS
PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE NO 9º ANO**

RIO BRANCO

2019

JOCILENE D'ÁVILA DA SILVA

**A LITERATURA NA ESCOLA E AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA: CAMINHOS
PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE NO 9º ANO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Acre – UFAC, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora Profa. Dra. Rosane Garcia Silva

RIO BRANCO
2019

JOCILENE D'AVILA DA SILVA

A LITERATURA NA ESCOLA E AS ESTRATÉGIAS LEITURA: CAMINHOS PARA A
FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE NO 9º ANO

Dissertação aprovada pelo programa de Mestrado Profissional em Letras, da
Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre.

Aprovada em 11 de abril de 2019.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Rosane Garcia Silva
Orientadora – Universidade Federal do Acre – UFAC

Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos
Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof. Dr. Genivaldo Rodrigues Sobrinho
Membro externo – Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT

Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro
Suplente – Universidade Federal do Acre - UFAC

RIO BRANCO
2019

Aos meus grandes amores: Thomas Augusto e Thiago Augusto, que me fortalecem, diariamente para enfrentar todas as dificuldades.

AGRADECIMENTOS

Foram vários os que me ajudaram na materialização deste trabalho.

Meus sinceros agradecimentos...

A Deus por ser força maior em minha vida, guiar meus passos e me apoiar nas horas difíceis.

Aos meus queridos pais (*in memoriam*) por me conduzirem sempre no caminho do bem, mostrando-me a importância dos estudos como um meio de tornar as pessoas melhores.

Aos meus filhos, Thomas e Thiago, pelo incentivo e apoio desde sempre em entenderem minhas ausências e falhas;

Às minhas irmãs, Gecineide e Dores, por estarem sempre disponíveis a ajudar-me.

À minha comadre e amiga, professora Francisca Iris, pelo exemplo e incentivo.

À minha amiga irmã, Ana Maria, por acolher-me em sua residência todas as semanas, que precisei estar no curso em Rio Branco.

Especialmente, devo a realização deste trabalho à minha orientadora professora doutora Rosane Garcia Silva, que a essa altura, é mais que orientadora, mas uma grande amiga que o Mestrado me deu. Obrigada por me fazer crescer através do seu incentivo, disponibilidade, doçura em cada palavra e principalmente pela lição de simplicidade.

Sou grata pelo auxílio financeiro proporcionado por um ano pela Capes, proporcionando minhas idas e vindas a Rio Branco.

Aos professores doutores, Tatiane de Castro dos Santos (UFAC) e Genivaldo Rodrigues Sobrinho (UNEMAT), membros nas bancas de qualificação e defesa pelas grandiosas contribuições.

Aos professores do programa PROFLETRAS pelos conhecimentos compartilhados.

À amiga e diretora, Nilda Gadelha, pela sua compreensão e generosidade comigo.

Aos amigos e colegas que, de alguma forma, incentivaram-me e encorajaram-me a seguir firme nessa conquista.

A todos que comungaram comigo esse sonho, meu muito obrigada!

A Leitura do mundo e a leitura da palavra são processos concomitantes na constituição dos sujeitos. Ao lermos o mundo, usamos palavras. Ao lermos as palavras, reencontramos leituras do mundo. Em cada palavra, a história das compreensões do passado e a construção das compreensões do presente se projetam como futuro. Na palavra, passado, presente e futuro se articulam.

João Wanderley Geraldi

RESUMO

Esta dissertação teve por objetivo investigar como as estratégias de leitura empregadas na abordagem do texto literário do romance *Seringal*, de Miguel Jeronymo Ferrante, podem contribuir para a melhoria da competência leitora dos alunos, a fim de tornar a experiência da leitura mais significativa no Ensino Fundamental II, em dois 9º anos de uma escola pública no município de Sena Madureira (AC). O estudo baseia-se na análise comparativa entre duas turmas de 9º anos, denominadas turma A e turma B, respectivamente, grupo de controle e grupo de intervenção. A proposta foi realizada com vistas à compreensão da leitura literária do gênero romance e a possibilidade de uso de estratégias na perspectiva de desenvolvimento da competência leitora dos alunos. A pesquisa aproveitou-se de recursos tecnológicos, o *Facebook* que viabilizou a criação, por parte dos alunos, de um espaço para a discussão do romance *Seringal*. A base teórica para este estudo é constituída dos trabalhos de Koch e Elias (2006), Leffa (1999), Antunes (2009), Solé (1998), Koch e Travlaglia (2007), Smith (1999) e Marcuschi (1996), Solé (1998), Braggio (1992), Foucambert (1994), Tfouni (1988; 1995), Kleiman (1995; 1998; 2002; 2007), Soares (2000; 2002; 2004), Rojo (2012), Cosson (2006; 2012), Dias e Menezes (2014). A análise do desenvolvimento dos alunos considerou os descritores que norteiam as avaliações externas do SEAPE, com foco na leitura. Os resultados indicaram que as estratégias de leitura, quando bem direcionadas pelo professor, na sala de aula, contribuem significativamente para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos; quanto ao uso do *Facebook* para motivação e compartilhamento da compreensão do romance lido, mostrou-se um forte aliado à prática do professor. Conclui-se que, vários aspectos relacionados à prática da leitura em sala de aula são evidenciados, sobretudo aqueles que envolvem a utilização de estratégias de ensino.

Palavras-chave: Proletras. Estratégias de Leitura. Romance. Ensino Fundamental

ABSTRACT

This dissertation aimed to investigate how the reading strategies employed in the approach to the literary text of the novel *Seringal*, by Miguel Jeronymo Ferrante, can contribute to the improvement of the reading competence of the students, in order to make the reading experience more meaningful in Elementary School II, in two 9th years of a public school in the municipality of Sena Madureira (AC). The study is based on the comparative analysis between two groups of 9 years, denominated group A and group B, respectively, control group and intervention group. The proposal was made with a view to understanding the literary reading of the novel genre and the possibility of using strategies in the perspective of developing students' reading competence. The research took advantage of technological resources, Facebook that made possible the creation, by the students, of a space for the discussion of the novel *Seringal*. The theoretical basis for this study is the work of Koch and Elias (2006), Leffa (1999), Antunes (2009), Solé (1998), Koch and Travlaglia (2007), Smith (1999) and Marcuschi (1996). Solé (1998), Braggio (1992), Foucambert (1994), Tfouni (1988, 1995), Kleiman (1995, 1998, 2002, 2007), Soares, (2012), Dias e Menezes (2014). The analysis of student development considered the descriptors that guide the external evaluations of SEAPE, with a focus on reading. The results indicated that the strategies of reading, when directed by the teacher, in the classroom, contribute significantly to the development of reading competence of the students; as for using Facebook for motivation and sharing the understanding of the novel read, has proved to be a strong ally to the practice of the teacher. We conclude that, several aspects related to the practice of reading in the classroom are evidenced, especially those involving the use of teaching strategies.

Key words: Profletras. Reading Strategies. Romance. Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Romance <i>Seringal</i>	58
Figura 2	Barracão do seringal	77
Figura 3	Casa de moradia do seringueiro	77
Figura 4	Seringueiro no corte da seringa	78
Figura 5	Extração do látex	78
Figura 6	Saco encauchado	79
Figura 7	Barraca de defumação da borracha	80
Figura 8	Seringalistas que dominavam o processo da produção da borracha	80
Figura 9	O produto preparado para a exportação	81
Figura 10	Balsa transportando borracha no rio Acre	81

LISTA DE QUADROS

- | | | |
|----------|---|----|
| Quadro 1 | Matriz de referência de Língua Portuguesa - Seape 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental | 25 |
| Quadro 2 | Resultado de desempenho e participação no Seape, por município, na Rede Estadual. Língua Portuguesa, 9º ano do Ensino Fundamental ano: 2016. Sena Madureira, Acre | 27 |

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A LEITURA PROFICIENTE DOS ALUNOS NOS 9º ANOS	15
2.1	Concepções de Leitura	15
2.2	Estratégias de Leitura	28
2.3	A Leitura em Sala de Aula na Perspectiva do Letramento	36
2.3.1	Leitura do texto literário na escola	38
2.3.2	Letramento literário no gênero textual romance	43
2.4	Redes Sociais: O <i>Facebook</i> em sala de aula	52
2.5	Considerações sobre a obra	57
2.5.1	Sobre o autor	57
2.5.2	O romance <i>Seringal</i>	58
2.5.1.1	<i>Os personagens</i>	60
2.5.1.2	<i>O enredo do romance</i>	66
3	METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	69
3.1	Caracterização da Pesquisa	72
3.2	Campo de Investigação	74
3.3	Descrições da Proposta de Leitura aplicada na turma A	74
3.3.1	Primeira etapa: apresentação da obra	74
3.3.2	Segunda etapa: apresentação do autor	75
3.3.3	Terceira etapa: leitura do romance	75
3.3.4	Quarta etapa: compreensão da obra	75
3.4	Descrições da Proposta de Leitura aplicada à turma B	76
3.4.1	Primeira etapa: Proposta de motivação que antecede a leitura	76
3.4.2	Segunda etapa: Compreensão da leitura	82
3.4.3	Terceira etapa: Concretização da leitura	85
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	86
4.1	Descritor D1: Localizar informações explícitas em um texto	90
4.2	Descritor D3: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	90
4.3	Descritor D4: Inferir uma informação implícita em um texto	91
4.4	Descritor D6: Identificar o tema de um texto	92
4.5	Descritor D14: Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	92
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS	100

1 INTRODUÇÃO

Alunos do 9º ano do ensino básico, em sua maioria, não são incentivados a ler obras literárias como romances na íntegra. E, na busca de realizar essa prática, desencadeia-se um grande conflito pessoal tanto no aluno quanto no professor, tendo em vista a pouca leitura de obras literárias e o mínimo prazer pela literatura que esses alunos possuem. Então, o que fazer para que os alunos venham a ter um contato prazeroso, crítico e reflexivo com as obras literárias?

Nesta dissertação, realizamos uma intervenção sobre a prática da leitura na sala de aula, tendo como suporte o gênero textual romance, de modo a favorecer experiências de letramento em leitura, a fim de contribuir para minimizar o cenário exposto. Assim, a partir da leitura e análise da obra literária *Seringal*, de Miguel Jeronymo Ferrante, propõe-se uma discussão sobre atividades de leitura com o gênero romance em dois 9º anos do Ensino Fundamental II.

Dessa forma, numa perspectiva de verificar a eficácia do planejamento de leitura com foco nas estratégias sugeridas por Solé (1998), desenvolvemos um estudo com base na análise comparativa entre duas turmas de 9º anos, denominadas turma A e turma B, respectivamente, grupo de controle¹ e grupo de intervenção². A perspectiva adotada no estudo parte da compreensão de que a abordagem do romance em sala de aula tem o objetivo de despertar o prazer pela literatura, que traz, por meio da ficção, realidades possíveis para o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos alunos.

Com tais propósitos, apontamos os resultados comparativos de estratégias de leitura do grupo de intervenção e do grupo de controle. A comparação se deu por meio da análise de atividades de intervenção sobre a prática da leitura do romance na sala de aula, com a perspectiva de promover práticas de letramento em leitura e análise da obra literária *Seringal*, de Miguel Jeronymo Ferrante, tendo como suporte uma página na rede social *Facebook* como meio de motivação dos alunos em ler e escrever sem imposição e que serviu como espaço de discussão da obra.

¹ Grupo de controle - turma de 9º ano, em que foi desenvolvida a atividade de leitura do romance *Seringal sem intervenções de estratégias de leitura* apontadas por Solé (2018), bem como sem a utilização da sequência básica de Cosson (2012).

² Grupo de intervenção - turma de 9º ano, em que foi desenvolvida a atividade de leitura do romance *Seringal com intervenções de estratégias de leitura* apontadas por Solé (2018), bem como a utilização da sequência básica de Cosson (2012).

Para a turma de controle foram consideradas atividades tradicionais, envolvendo a leitura do mesmo romance. Ambas as turmas, sob a regência da pesquisadora, pertencem a uma escola periférica do município de Sena Madureira, no estado do Acre.

A proposta desta dissertação surgiu a partir de inquietações, presentes na trajetória como professora de Língua Portuguesa, pela prática cotidiana de atividades de leitura descontextualizadas da vida do aluno, sem dinâmica, sem motivação e limitadas aos fragmentos de romances dos livros didáticos.

A relevância deste estudo está associada à possibilidade de produção de conhecimentos, quando especificamente se fala do trabalho de intervenção em sala de aula. Sendo assim, a proposta foi realizada com vistas à compreensão de um dos tantos aspectos no ensino da língua materna: a leitura literária de gênero romance e a possibilidade de uso de estratégias na perspectiva de desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Ao desenvolvermos um trabalho de leitura com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, temos a possibilidade de auxiliar o estudante no desenvolvimento da leitura, da análise, da comparação e do desenvolvimento crítico por meio de obras literárias, em especial neste trabalho, o gênero romance.

O objetivo geral deste trabalho foi, portanto, investigar como as estratégias de leitura e abordagens do texto literário do romance *Seringal* podem contribuir para melhoria da competência leitora dos alunos, a fim de tornar a experiência da leitura mais significativa no Ensino Fundamental II.

Nesse sentido, como objetivos específicos da pesquisa foram:

- a) Proporcionar o desenvolvimento e a aplicação das estratégias de leitura para ampliar a compreensão leitora dos alunos;
- b) Possibilitar aos alunos a interação com a obra lida por meio das relações socioculturais dos estudantes como forma de valorização da realidade local;
- c) Analisar a importância da realização de leituras dirigidas como instrumento de desenvolvimento no processo de formação de leitores proficientes;
- d) Oportunizar o uso da mídia social *Facebook* na sala de aula para mediar o contato com a obra lida;
- e) Apontar resultados comparativos de estratégias de leitura do grupo de intervenção e do grupo de controle.

Sendo assim, a exploração da leitura literária do gênero romance aparece

como uma possibilidade metodológica para a formação de leitores proficientes. Buscamos, assim, proporcionar ao aluno, por meio de intervenções, o entendimento de que a leitura do texto literatura é de fundamental importância para a formação crítica do leitor, possibilitando ao discente reconhecer que o acesso à experiência literária pode propiciar formação humana, emoção, sensibilidade, reflexão sobre a própria vida, sobre o outro e sobre o mundo, experiência essa que se torna limitada quando se realiza apenas leituras de fragmentos de obras.

Desenvolver atividade de leitura, análise e compreensão do romance *Seringal* que retrata histórias pertencentes à realidade do aluno é inserir a leitura de gênero romance no seu dia a dia, na tentativa de romper com as práticas pedagógicas que só valorizam a função caracterizadora da literatura em detrimento de trabalho com textos literários em sua essência.

Acreditamos que o trabalho de leitura com textos literários, especialmente romances, que apresenta uma narrativa extensa, conduz o aluno a ampliar mais sua competência leitora, principalmente quando se explora aspectos que se comprovem no texto, aspectos que se relacionam com a realidade sociocultural dos estudantes. Daí a opção por trabalharmos uma narrativa que traz como pano de fundo, questões regionais, representações culturais e sociais que se relacionam com o universo dos alunos. Por esse motivo, sugerimos a leitura do romance *Seringal*.

Atividades desenvolvidas na sala de aula com gêneros textuais literários requerem do professor o conhecimento amplo e crítico acerca da temática nas obras literárias, sejam elas contos, poemas, crônicas e tantos outros gêneros que estão inseridos na literatura. No que se refere ao romance, tendo em vista ser um gênero com narrativa longa, há, hoje, várias possibilidades de estratégias e análises que podem permear a leitura da obra, às quais o professor precisa estar atento. Não estamos, porém, excluindo a atenção que deve ser dada às demais leituras literárias e não literárias, ao contrário, estamos provocando a discussão para a atenção que deve ser dada aos diversos gêneros literários em sala de aula.

Com esses propósitos, o presente trabalho é composto por cinco seções, sendo esta introdução, a primeira delas.

Na segunda seção, fatores que contribuem para a leitura proficiente dos alunos nos 9º anos, apresentamos subseções temáticas sobre a obra adotada, as concepções de leitura e suas estratégias, o trabalho com a leitura na sala de aula na perspectiva do letramento literário, e o uso de redes sociais.

A terceira seção, metodologia e proposta de intervenção, é destinada à descrição da metodologia da pesquisa bem como da proposta de intervenção, na qual se encontra a proposta de atividade de leitura desenvolvida, em sala de aula nos 9º anos.

Na quarta seção, resultados e discussões, apresentamos o relato da experiência e a discussão teórica dos resultados.

Na quinta seção, segue as considerações finais, baseada em nossas impressões acerca da experiência desenvolvida com o trabalho de leitura organizado em torno de estratégias e abordagens do texto literário do romance *Seringal* e sua contribuição para melhoria da competência leitora dos alunos do ensino fundamental II.

2 FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A LEITURA PROFICIENTE DOS ALUNOS NOS 9º ANOS

Nesta seção, realizamos uma abordagem teórica com diversos autores que dão sustentação à pesquisa e à proposta de intervenção, apoiamo-nos em autores das áreas de Língua Portuguesa e Literatura. Assim, na subseção 2.1 abordaremos as concepções de leitura, dialogando com Koch e Elias (2006), Kleiman (2002), Leffa (1999), Antunes (2009), Solé (1998), Cosson (2012), Koch e Travlaglia (2007), Smith (1999) e Marcuschi (2008). A subseção 2.2 trata sobre as estratégias de leitura, nas propostas de Kleiman (1998), Solé (1998), Braggio (1992) e Foucambert (1994) os quais oferecem contribuições para o embasamento da temática. Na subseção 2.3., abordaremos o trabalho com a leitura na sala de aula na perspectiva do letramento, subdividido nos subitens, 2.3.1 Leitura literária na escola e 2.3.2 Letramento literário no gênero textual romance com o aporte teórico de Tfouni (1988; 1995), Kleiman (1995; 1998), Soares (2000; 2000; 2004), Rojo (2012), Cosson (2006), Dias e Menezes (2014). A subseção 2.4 trata das redes sociais com a abordagem sobre o *Facebook* na sala de aula, nas contribuições de Fumian e Rodrigues (2012), Couto (2013) e Moran (2009) como suporte para a compreensão do uso de redes sociais na sala de aula. Na subseção 2.5 e nos seus subitens, tratamos sobre o romance *Seringal*, com a apresentação da obra, seus personagens e enredo.

Definindo leitura, buscamos mostrar que assumir uma concepção interacionista de leitura é fundamental para o desenvolvimento da competência leitora.

2.1 Concepções de Leitura

Como professores no século XXI, necessitamos conceber que leitura não é somente a apropriação do ato de decodificar um texto que está escrito, simplesmente. Sua prática abrange o domínio de um conjunto de mecanismos que envolvem a compreensão do mundo, além daquilo que já conhecemos e entendemos. Sobre isso, Koch; Elias (2006, p. 11) afirmam que:

Um leitor com a potencialidade de perceber além do que está explícito no texto, sendo capaz de atribuir sentidos a informações implícitas, é um sujeito ativo que interage com o material escrito, pois a leitura possui as seguintes

particularidades: é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.

Portanto, é perceptível que a problemática que envolve o ensino da leitura está exatamente em como concebemos a atividade leitora. Dizer que os alunos não gostam de ler ou quando leem não conseguem compreender e interpretar, pois ficam apenas na decodificação, é relativamente simples, mas até que ponto esses alunos são conduzidos a se prover de compreensão, a construir significado àquilo que leem?

Isso se constitui uma tarefa complexa para o professor, haja vista que o processo de domínio da leitura envolve habilidades que necessitam ser desenvolvidas paulatinamente. Diante dessa afirmação, Koch; Elias (2006, p. 10-11) orientam que,

[...] há sempre a interação, para que o sentido seja alcançado, em uma constante interlocução entre diferentes vozes, porque o foco na interação entre autor-texto-leitor pressupõe que: na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem, e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Nessa perspectiva, professores das mais diversas áreas, e não apenas da área de Língua Portuguesa, devem considerar as relações entre o texto e o leitor, bem como suas concepções de leitura, a fim de promoverem procedimentos que poderão melhorar qualitativamente o ensino dessa competência.

De acordo com Solé (1998, p. 18),

poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada.

No entanto, o trabalho com a leitura exige uma postura consciente do professor, para isso, torna-se necessário que ele conheça diferentes campos dos saberes linguísticos, das concepções de leituras, de modo que os textos não sejam

utilizados apenas como pretexto para realização de atividades metalinguísticas, haja vista que,

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc. [...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência [...] (BRASIL, 1998, p.69).

Quando nos referimos à leitura, observamos que no ambiente escolar apresentam-se níveis diferentes de leitura entre os estudantes. Há aqueles que apresentam níveis elevados de leitura e compreensão, mas também aqueles que apresentam sérios problemas quanto à leitura e compreensão dos textos estudados.

Considerando a necessidade de uma definição clara do que é a leitura, tomamos como base as discussões de Leffa.

Segundo Leffa (1996), o processo de leitura pode ser definido, restritamente, a partir das seguintes concepções: a) ler é extrair significado do texto, b) ler é atribuir significado ao texto, c) ler é interação entre o leitor e o texto.

Na primeira concepção, Leffa (1996, p. 12) aponta que ler é extrair significado do texto, a direção é do texto para o leitor:

Essa leitura extração-de-significado está associada à ideia de que o texto tem um significado preciso, exato e completo, que o leitor minerador pode obter através do esforço e da persistência. Como o texto contém o significado, esse texto precisa ser apreendido pelo leitor na sua íntegra. A leitura deve ser cuidadosa, com consulta ao dicionário sempre que uma palavra desconhecida for encontrada e anotação da palavra para revisões posteriores e enriquecimento do vocabulário.

O autor destaca que, o significado está inserido no texto, pronto, completo, esperando que o leitor esforce-se e o encontre. Nessa perspectiva, diferentes sentidos também serão construídos, pois temos diferentes leitores com diferentes experiências de vida. O que facilitará ou não a extração coerente do texto lido.

Assim, a concepção de leitura apenas com foco no texto apresenta limitações, uma vez que o leitor não extrai um conteúdo do texto, como se o texto fosse um depósito de informações estanques, mas o conteúdo antes se reproduz no leitor, com seus conhecimentos prévios, suas inferências.

Na segunda concepção exposta por Leffa (1996, p. 14), ler é atribuir significado ao texto, a direção é, portanto, do leitor para o texto. Assim,

A qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor. A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor.

O fato de ler um texto atribuindo-lhe significado, permite ao indivíduo absorver o pensamento do autor com base na sua experiência leitora, visto que cada ser humano é singular e possui a sua própria forma de conferir sentido ao texto. Para construir sentidos para o que lê, o leitor proficiente desenvolve diferentes procedimentos de leitura baseados nos conhecimentos prévios que possui. Então, as informações, que estão presentes, no texto, vão converter-se em significado para o leitor a partir das analogias que este consegue aferir com base no seu conhecimento externo ao texto.

E, por último, segundo Leffa (1996, p. 14), é preciso considerar também um terceiro elemento, a leitura como interação entre leitor e texto.

A leitura é um processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente; esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente.

Pensando no envolvimento do leitor com o texto, faz-se necessário também, refletir sobre como motivá-lo a participar desse processo de leitura. A leitura é concebida, então, como um processo interativo, já que o leitor se utiliza de seus conhecimentos, que na interação leitor e texto interagem entre si e, resultam na compreensão. Com isso, o leitor assume um papel importante em sua própria formação leitora, no desenvolvimento de habilidades de leitura, visto que é capaz de buscar conhecimento, aprimorar suas reflexões e buscar novas estratégias. Como nos apresenta o autor,

O papel do leitor é importante não só na compreensão do texto, mas também no desenvolvimento da habilidade da leitura. A capacidade que temos de refletir sobre o que fazemos pode também nos ajudar a desenvolver estratégias adequadas de leitura (LEFFA, 1996, p. 45).

Assim, desenvolver uma reflexão do modo de ler um texto contribui para o aprimoramento da leitura, pois o modo como se lê irá influenciar na atribuição de

sentido ao texto pelo leitor.

Diante dessas ponderações, Kleiman (2004, p. 17) apresenta três concepções de práticas de leitura, ainda muito utilizadas em salas de aula: (a) atividade de leitura como decodificação, (b) atividade de leitura como avaliação e (c) atividade de leitura na concepção autoritária. Tais práticas apresentam-se ineficazes para a formação de leitores proficientes.

Na primeira delas, a concepção de práticas baseadas na leitura como decodificação, Kleiman (2004, p. 20) a considera como uma prática empobrecedora e afirma que:

Essa concepção 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.

Logo, para a autora, tais atividades de leitura estão relacionadas ao “mapeamento entre a informação gráfica da pergunta e sua forma repetida no texto” (p. 20). Kleiman ainda faz menção ao que alguns livros didáticos propõem como atividade de “interpretação” do texto, as quais exigem apenas que “o aluno responda a perguntas sobre a informação que está expressa no texto”, sem, portanto, considerar as relações que se estabelecem no texto, uma vez que,

revela [...] a atitude de descaso em relação à voz do autor, dispensa a etapa da compreensão dessa voz, consiste em solicitar uma opinião dos alunos sobre um assunto logo após a ‘leitura’ do texto, sem sequer ter discutido o assunto tal como ele é tratado pelo autor. Nessa prática, a atividade de ‘interpretação’ precede à leitura (KLEIMAN, 1998, p. 21).

No entanto, as reflexões da autora estão relacionadas ao exame das práticas de leitura, não sendo desconsiderada a importância da decodificação no processo de leitura. Leffa (1999, p. 18) compreende “a decodificação do texto como processo do ato de ler, no qual a partir da decodificação de palavras o leitor compreende o texto, entende o seu sentido”.

Acerca do processo de decodificação, Dehaene (2012, p. 15-16), numa perspectiva neurológica, explica que:

O processo de decodificação inicia-se com a retina reconhecendo as letras e extraindo os componentes de base das palavras, como as sílabas. Os neurônios, então, especializados na resposta às formas elementares mais

simples, colocam em ação o sistema visual. Sucede, a esse primeiro deciframento, uma análise dupla: a do som e a do sentido.

O que se coloca, portanto, é que a leitura não deve restringir-se apenas à decodificação realizada pelo leitor, é importante que haja compreensão, reflexão e que o leitor consiga extrapolar a decodificação, expondo seu ponto de vista acerca do que leu.

Sobre a segunda concepção de práticas de leitura: a atividade de leitura como avaliação, Kleiman (2002, p. 21) pondera que:

Esse é um outro tipo de prática que inibe, ao invés de promover a formação de leitores. Nas primeiras séries caracteriza-se essa prática por tal preocupação de aferimento da capacidade de leitura, que a aula se reduz quase que exclusivamente à leitura em voz alta.

Essa postura, adotada na formação de leitores, expõe a capacidade do aluno de pôr em prática simplesmente a oralidade, sem acrescentar compreensão e sem estabelecer a interação com o texto. A preocupação, nessa prática, é se o aluno leu bem e se conseguiu pronunciar bem as palavras, levando em conta a pontuação e acentuação etc. então a leitura foi bem-sucedida. Todavia, se o aluno não apresentou bom desempenho em voz alta e leitura fluente, há que se “treinar” mais.

Ainda, na concepção de práticas de leitura com foco na avaliação, a autora destaca, além do aferimento da capacidade de leitura, a leitura que é cobrada mediante resumos, relatórios e preenchimento de fichas. Kleiman (2004, p. 23) defende que,

é uma redução da atividade [leitora] e uma avaliação desmotivadora. A insistência no controle diminui a semelhança entre a leitura espontânea, do cotidiano, e a leitura escolar, ajudando na construção de associações desta última com o dever e não com o prazer.

Entendemos que nessa concepção de atividade de leitura, o aluno não desenvolve nenhuma habilidade capaz de torná-lo um leitor crítico. Essa prática não forma leitores capazes de debater sobre diferentes ideias em diferentes contextos e interagir diante da sociedade.

Ainda, de acordo com a segunda concepção, a pesquisadora inclui a leitura que é medida pelo número de páginas, como quando o professor solicita ler “da página 3 à página 7”. Nas palavras da autora,

é também uma forma de avaliação que justifica o passar dos olhos pelo número de páginas exigido, sem engajamento cognitivo ou afetivo. O aluno lê sem objetivos, lê apenas porque o professor mandou e será cobrado, desvirtuando efetivamente o caráter da leitura (KLEIMAN, 1999, p. 23).

E, por último, Kleiman (2004) aponta para a atividade de leitura autoritária. Essa concepção de leitura prevê a interpretação absoluta do professor. Nela, segundo Kleiman (2002, p. 23), a leitura “parte do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto, e uma interpretação a ser alcançada”.

Segundo essa prática, Kleiman (p. 2004, p. 24) afirma que:

A prática de sala de aula, não apenas da aula de leitura, não propicia a interação entre professor e aluno. Em vez de um discurso que é construído conjuntamente por professores e alunos, temos primeiro uma leitura silenciosa ou em voz alta do texto, e depois, uma série de pontos a serem discutidos, por meio de perguntas sobre o texto, que não leva em conta se o aluno de fato o compreendeu. Trata-se, na maioria dos casos, de um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa ser a versão autorizada do texto.

Portanto, os alunos não são estimulados a construir e se envolver na interpretação, assim como, a desenvolver aspectos cognitivos, sociais, afetivos e intelectuais, levando-se sempre em consideração a realidade social e cultural de cada um.

Solé (1998, p. 104) sustenta que,

frente à leitura na escola, parece necessário que o professor se pergunte com que bagagem as crianças poderão abordá-la, prevendo que esta bagagem não será homogênea. [...] esta condicionalmente a interpretação que se constrói e não se refere apenas aos conceitos e sistemas conceituais dos alunos; também está constituída pelos seus interesses, expectativas, vivências... por todos os aspectos mais relacionados ao âmbito afetivo e que intervêm na atribuição de sentido ao que se lê.

Para a autora, convém ao professor levar em conta a realidade diversificada de seus alunos, uma vez que sem esta ação, ao invés de ensinar o aluno a ler, vai-se criando uma aversão à leitura, fato tão comum em nossas escolas.

Segundo Kleiman (2002, p. 13), a leitura é um processo complicado, difícil, pois requer do leitor compreensão como “tarefas cognitivas, como revolver problemas, trazer à mente uma informação necessária, aplicar algum conhecimento

a uma situação nova, o engajamento de muitos fatores (percepção, atenção, memória)”.

Fundamentando-se nas três concepções mencionadas sobre as práticas de leitura, que segundo a autora, são ineficazes para que se obtenha êxito no ensino de leitura, alguns, ainda, continuam adotando-as, o que dificulta a aprendizagem significativa de leitura (KLEIMAN, 2002).

Embora, passados quase 20 anos da publicação das concepções de leitura (a) como decodificação, (b) como avaliação e (c) atividade de leitura na concepção autoritária, percebemos, na prática diária, que são atividades, ainda, adotadas na escola e que requerem mudanças, tendo em vista o aluno que queremos estimular suas habilidades e competências para agir como cidadão reflexivo.

Como reforço dessa posição, Antunes (2009, p. 34) propõe que:

A pesquisa acerca do que se faz nas aulas de língua – embora nos detenhamos mais nas aulas de Português – tem revelado que ainda prevalece (salvo algumas exceções) uma concepção de língua demasiado estática (sem mudanças), demasiado simplificada e reduzida (sem indefinições, sem imprevisibilidades), descontextualizada (sem interlocutores, sem intenções) e, portanto, falseada.

Assim, para autora, o que se vê ainda hoje, nas escolas, é o ensino de leitura tradicional, nessa concepção não está presente a consideração sobre os conhecimentos prévios do aluno, sem intervenções, no qual as concepções de leitura não se modificaram com o tempo, e nem com a realidade dos alunos, em que prevalece o ensino de leitura sem planejamento, ou para simples resolução de questionários. Para Kleiman (2002, p. 30),

[...] a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino da língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor) quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá... nem sequer supõe.

Com efeito, Solé (1998), Koch e Elias (2006) propõem que o professor pode obter melhores resultados no ensino-aprendizado de leitura por meio de estratégias, a partir das quais possibilitará o desenvolvimento do processo de aquisição de

leitura de modo a proporcionar a construção do pensamento crítico, no qual o leitor realize um trabalho ativo de construção do significado do texto. Assim, cabe ao professor utilizar uma metodologia de ensino mais eficiente e que esteja de acordo com as necessidades do aluno, apoiando-se em diferentes práticas metodológicas.

Para Lerner (2002, p. 95), o professor precisa proporcionar oportunidades de leitura aos alunos,

Para que a instituição escolar cumpra com sua missão de comunicar a leitura como prática social, parece imprescindível uma vez mais atenuar a linha divisória que separa as funções dos participantes na situação didática. Realmente para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação 'de leitor para leitor.

Portanto, a leitura é uma atividade cognitiva em que se faz necessário oportunizar práticas de interação do aluno com a escrita. Diante dessas concepções e em busca de uma atividade leitora que construa conhecimentos aos leitores, Solé (1998, p. 62) considera que o ensino da leitura deve “[...] garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem”.

Koch (2009, p. 19), acentuando a concepção sociointeracional da linguagem, compreende o processo de interpretação do texto escrito como as peças de um jogo e as descreve com os seguintes componentes:

- 1) O produtor/planejador, que procura viabilizar o seu “projeto de dizer”, recorrendo a uma série de estratégias de organização textual e orientando o interlocutor, por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas) para a construção dos (possíveis) sentidos;
- 2) O texto, organizado estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece, de tal sorte que ele estabelece limites quanto às leituras possíveis;
- 3) O leitor/ouvinte, que, a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção dos sentidos.

Desse modo, com a necessidade de se pautar em dados concretos sobre a qualidade da Educação Básica, o Ministério da Educação criou, em nível nacional o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que utiliza dados do SAEB -

Sistema de Avaliação da Educação Básica e Prova Brasil, para permear o monitoramento da qualidade de ensino. Vejamos:

O Saeb é realizado periodicamente pelo Inep desde os anos 1990, e que tem por objetivos, no âmbito da Educação Básica, (1) avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais; (2) produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões e Unidades da Federação e, quando possível, para os municípios e as instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas; (3) subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e (4) desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (BRASIL, 1998).

A Prova Brasil é uma avaliação censitária das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino. Participam dessa avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

Com base nas avaliações externas a nível nacional, os estados também criaram um sistema de avaliação externa em nível de Estado. No Acre, foi desenvolvido o Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar do Estado do Acre (SEAPE), realizada, anualmente, por meio da secretaria estadual de educação do Acre, nas escolas de sua rede de ensino, construindo um índice com dados resultantes dessa avaliação.

A Matriz de Referência que norteia as provas de Língua Portuguesa do SEAPE do Acre baseia-se nas referências do *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (SAEB) e da Prova Brasil e estrutura-se sob o foco leitura, e defende que o ensino deve voltar-se para a função social da língua, contribuindo para a formação e a participação do indivíduo no mundo letrado. Os testes aplicados têm o texto como objeto de estudo e apresentam como objetivo verificar se os estudantes são capazes de apreendê-lo como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação.

Apresentamos a seguir, no Quadro 1, a matriz de referência de Língua Portuguesa que permeia a avaliação do SEAPE nas escolas de nono ano de estado

do Acre.

Quadro 1 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa (Seape)
8ª série/9º ano do ensino fundamental

Matriz de referência da Língua Portuguesa (SEAPE) – Acre 9º ano do Ensino Fundamental	
I. Procedimentos de leitura	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato
II. Implicações do suporte, do gênero e /ou do enunciador na compreensão do texto	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre textos	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação linguística	
D13	Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: Seape (2016)

Nesse contexto, a partir das informações da avaliação externa, Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE), do Acre, é possível apresentar o cenário, atual, sobre o ensino de Língua Portuguesa, com foco na leitura, no nono ano de uma escola da rede pública no município de Sena Madureira.

No Quadro 1, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa contém os descritores cobrados na avaliação externa. Ela apresenta as habilidades que o aluno deve ter desenvolvido até o momento da avaliação. Para compreender como são elaboradas as avaliações, é de suma importância ter conhecimento dos descritores

presentes na Matriz.

A avaliação externa, aplicada aos alunos, traz uma medida de desempenho nas habilidades avaliadas, denominada proficiência. Os resultados de proficiência obtidos foram agrupados, pelo SEAPE, em quatro padrões de desempenho – Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado. Esses padrões proporcionam interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos alunos e oferecem à escola o entendimento a respeito do nível em que eles se encontram. Por meio desses padrões, é possível analisar a discrepância de aprendizagem entre os alunos que se encontram em diferentes níveis de desempenho, do mais baixo ao avançado, mesmo estando na mesma série.

Dessa forma, a escala de proficiência objetiva traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Ela apresenta os resultados de uma avaliação de larga escala. Os valores são dimensionados em uma espécie de régua, de forma ordenada e categorizada em faixas que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades para os estudantes que alcançaram determinado nível de desempenho. A seguir, descreveremos as escalas de proficiência estabelecidas pelo SEAPE, como padrão de desempenho na avaliação.

a) Escala de proficiência nível abaixo do básico – até 200. Desempenho muito abaixo do esperado para a etapa avaliada. Os estudantes com esse padrão de desempenho requerem atenção especial, necessitando de recuperação das competências e habilidades não desenvolvidas.

b) Escala de proficiência nível básico – 200 a 250. Desempenho básico, caracterizado por um processo inicial de desenvolvimento das competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade avaliada. Para esses estudantes são necessárias estratégias de reforço.

c) Escala de proficiência nível adequado – 250 a 300. Desempenho adequado à etapa de escolaridade avaliada. Os estudantes que se encontram nesse padrão demonstram ter desenvolvido as habilidades básicas e essenciais, referentes à etapa de escolaridade em que se encontram.

d) Escala de proficiência nível avançado – acima de 300. Desempenho desejável para a etapa avaliada. Os estudantes com esse padrão de desempenho demonstram ter desenvolvido habilidades além daquelas esperadas para a etapa de escolaridade em que se encontram.

Tais escalas de proficiência permitem interpretação pedagógica das

habilidades desenvolvidas, possibilitando localizá-las em níveis de desempenho dentro de cada padrão.

Quadro 2 – Resultado de desempenho e participação por município – rede estadual – língua portuguesa - 9º ano do ensino fundamental ano: 2016. Sena Madureira

Resultados – Sena Madureira								
Proficiência Média	Desvio Padrão	Nº de alunos		Participação(%)	% de Alunos por Padrão de Desempenho			
		Previsto	Efetivo		Abaixo	Básico	Adequado	Avançado
245,2	48,6	385	299	77,7	18,1	34,1	34,4	13,4

Fonte: Secretaria de Estado de Educação e Esporte (2016)

A análise do Quadro 2 permite apresentar o resultado de desempenho e participação dos alunos da rede estadual do município de Sena Madureira, na disciplina de língua portuguesa dos 9º anos do ensino fundamental, em 2016, evidenciou-se que, os alunos da referida série encontravam-se na régua de escala de proficiência com nível 245,2 de desempenho, o que atribui ao município um desempenho Básico dos alunos em compreensão leitora, caracterizado por um processo inicial de desenvolvimento das competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade avaliada.

Além de caracterizar o que significa o nível Básico, fica claro que é preciso suprir as necessidades dos alunos dentro da etapa analisada através de intervenções específicas para que eles possam desenvolver-se e avançar para os padrões seguintes, já que o desenvolvimento deles, ainda, é iniciante.

Para Luckesi (2011, p. 430), “[...] acreditamos e assumimos que o sistema nacional de avaliação da educação em larga escala é uma necessidade, porém, com qualquer outra coisa na vida, ainda exige aperfeiçoamento”.

Diante do exposto, verifica-se que a educação brasileira, ainda, vem enfrentando grandes desafios e o nosso interesse, portanto, é contribuir, de algum modo, para o replanejamento de ações, sobretudo no sentido de realizar uma intervenção pedagógica eficaz no processo ensino-aprendizagem dos alunos dessa etapa de ensino, da escola pública de Sena Madureira, com foco na leitura. Nessa perspectiva, corroboramos com Rojo (2002, p. 4), quando afirma que:

Se perguntarmos aos nossos alunos o que é ler na escola, possivelmente estes dirão que é ler em voz alta, sozinhos ou em jogral (para avaliação de

fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão). Ou seja, somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são ignoradas. É o que mostram os resultados de leitura de nossos alunos em diversos exames, como ENEM, PROVA BRASIL, SAEB, PISA.

Diante dessas colocações, verifica-se a necessidade de utilização de diferenciadas e organizadas estratégias de leitura em sala de aula para mudar a realidade da forma de despertar a capacidade leitora de nossos alunos em pleno século XXI, tema que será discutido na próxima subseção.

2.2 Estratégias de Leitura

Podemos conceituar estratégias de leitura como um conjunto de práticas desenvolvidas pelo leitor durante a leitura para garantir a compreensão de um texto, que começa a ser construída um pouco antes da leitura em si. Entendemos que a utilização de estratégias de leitura é fundamental para o desenvolvimento da compreensão do gênero lido.

Conforme Kleimam (2002, p. 49),

Quando falamos de estratégias de leitura estamos falando de **operações regulares para abordar o texto**. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, serelê (grifo nosso).

A leitura deve trazer respostas ao leitor, sejam por meio de perguntas, resumos, antecipações ou inferências, enfim, o leitor deve ter atitude de cumplicidade com o texto, para fruir a construção do conhecimento através da compreensão. Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 241-242) argumenta sobre a necessidade de tomar o texto como evento comunicativo e alerta que:

A escola trata o texto como um produto acabado funcionando como um container, onde se entra para pegar coisas. Mas o texto não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo emergente. Assim, não sendo um puro produto acabado e objetivo nem um depósito de informações, mas um evento ou um ato enunciativo, o texto acha-se em permanente elaboração

ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores.

Com a mesma, visão Koch e Elias (2006) entendem que a leitura compreende os sujeitos como construtores sociais que mutuamente se constroem, e são construídos através do texto.

Para Solé (1998, p. 22), leitura “é um processo de interação entre o leitor e o texto”; nesse processo tenta-se satisfazer os objetivos que permeiam sua leitura.

Diante desses posicionamentos, entendemos que os professores precisam conhecer e compreender que existe a necessidade de uma mudança na prática de leitura desenvolvida nas escolas, percebendo que ler sem estabelecer os objetivos de leitura não garante o sucesso, não atribui ou constrói significados ao texto, principalmente, tratando-se de textos literários, pois segundo Cosson (2012, p. 30),

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque 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 linguagem.

De acordo com o autor, a leitura do texto literário exige variados mecanismos de compreensão, uma vez que extrapola o sentido literal da linguagem. A leitura literária traz divertimento, prazer e conhecimento da realidade através da ficção. No entanto, uma melhor explanação sobre a leitura do texto literário será apresentada em outra seção deste trabalho.

Para tanto, Solé (1998), Koch; Elias (2006) propõem alternativas no que diz respeito às estratégias de leitura, uma vez que a leitura de uma obra pode ser trabalhada de diversas maneiras, haja vista que o texto pode ser lido e relido com base em diversos objetivos e sobre diferentes temáticas. Então, cabe ao professor o uso de procedimentos diversificados, de modo que a capacidade leitora do aluno possa ser efetivada sem dificuldades em diversas leituras.

Segundo Solé (1998, p. 70):

As estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolve o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora aos alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos, sem maiores dificuldades, para situações de leituras múltiplas

e variadas.

Para a autora, ao utilizar as estratégias de leitura, o aluno/leitor vai ativar sua capacidade de compreensão das informações que serão processadas cognitivamente. Por isso, são importantes intervenções por parte do professor, no sentido de conduzir o aluno na compreensão de uma leitura mais simples para uma mais complexa, por exemplo.

Conforme Solé (1998), o professor necessita planejar estratégias para três momentos. A primeira estratégia diz respeito a “antes do início propriamente dito da leitura”, como forma de motivação. Antes de enumerarmos as estratégias pontuadas pela autora, a mais importante delas consiste nos objetivos da leitura. De acordo com pesquisadora, citando Brown (1984), os objetivos da leitura “determinam a forma em que um leitor se situa frente ela e controla a consecução de seu objetivo, isto é, a compreensão do texto” (SOLE, 1998, p. 92-93). Desse modo, constituem estratégias de compreensão leitora para antes de leitura:

Antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, do exame de imagens, de saliências gráficas, outros;
Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto;
Expectativas em função do suporte;
Expectativas em função da formatação do gênero;
Expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação (SOLE, 2008, p. 89-114).

Em seguida, a autora propõe estratégias que fomentam a compreensão do texto, “porque permitem situar o leitor devidamente aparelhado diante da leitura e levam-no a assumir um papel ativo perante ela” (p. 115). Assim, tem-se:

Confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura;
Localização ou construção do tema ou da ideia principal;
Esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário;
Formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores;
Formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo;
Identificação de palavras-chave;
Busca de informações complementares;
Construção do sentido global do texto;
Identificação das pistas que mostram a posição do autor;
Relação de novas informações ao conhecimento prévio;
Identificação de referências a outros textos (SOLE, 2008, p.115-131).

No terceiro conjunto de estratégias de leitura apontadas por Solé (2008), a proposta é de que “aqui verifiquemos basicamente sua concretização prática posterior”. Desse modo, são assim apresentadas:

Construção da síntese semântica do texto;
Utilização do registro escrito para melhor compreensão;
Troca de impressões a respeito do texto lido;
Relação de informações para tirar conclusões;
Avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto;
Avaliação crítica do texto (SOLE, 2008, p.133-161).

As estratégias de leitura para antes, durante e depois da leitura buscam desenvolver a prática no desenvolvimento das habilidades e competências do leitor, que para alcançar esse estágio de proficiência na compreensão de um texto deve dominar os processamentos básicos da leitura.

Segundo Kleiman (2002, p. 13),

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

De acordo com Koch e Elias (2006), a ativação das estratégias de leitura implica a mobilização de três grandes redes de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional.

O conhecimento linguístico envolve conhecimentos lexicais e gramaticais, que segundo Koch e Elias (2006, p. 40), engloba “a organização textual do material linguístico na superfície textual, o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou a sequenciação textual, a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados”.

Para compreender um texto, é preciso, entre outras coisas, que o leitor saiba acionar seus conhecimentos da língua. O leitor precisa conceber o conhecimento linguístico e colocá-lo em prática no momento da leitura, já que a organização do texto contribui para a ativação da compreensão leitora de forma global. Porém, o entendimento do que se lê, prevê bem mais que o rebuscado conhecimento

linguístico da língua portuguesa. De acordo com Koch e Elias (2006, p. 11):

É uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.

Dessa forma, entendemos que um dos principais problemas acerca do ensino de leitura nas escolas é o não entendimento por parte dos professores sobre a produção de sentidos que o texto deve ter para o aluno leitor, contribuindo e interagindo com a leitura e não apenas internalizando as informações explícitas.

Com relação ao conhecimento enciclopédico, Koch; Travaglia (2007, p. 61) esclarecem que “o conhecimento de mundo é visto como uma espécie de dicionário enciclopédico do mundo e da cultura arquivado na memória”.

Nessa estratégia, então, é levada em conta a bagagem que adquirimos na vida, que nos permite fazer um resgate na memória para reconhecer e compreender o que se passa no momento da leitura de qualquer que seja o texto. Nesse sentido, vemos que quanto mais diversificadas forem as experiências do leitor com as diversidades de informações sobre o mundo e a sociedade da qual faz parte, maiores serão as possibilidades de inferências no momento de leitura, assim como apresentam os PCN (BRASIL, 1997, p. 25):

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado.

Já o conhecimento interacional diz respeito às formas de interação através da linguagem, de acordo com Koch e Elias (2006). Para as autoras, “o sentido de um texto não existe a priori, mas é construído na interação sujeitos-texto” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 57).

É essa rede de conhecimento, leitura e interação entre quem lê e o que se lê que permitirá ao leitor a compreensão de textos de gêneros variados de acordo com o contexto e seus objetivos de leitura.

Nessa concepção, a leitura é entendida como atividade interativa de construção da compreensão de sentidos. Para isso, ao leitor é dada a tarefa de

construtor do sentido do texto, que, no processo de leitura, de acordo com Smith (1999), lança mão de estratégias como: seleção, antecipação, inferência e verificação, além de ativar seu conhecimento de mundo, na busca da compreensão e interpretação da leitura. Assim, o autor declara que,

Não podemos separar a aprendizagem da compreensão. A compreensão é essencial para aprender e aprender é a base da compreensão. A compreensão e a aprendizagem são, fundamentalmente, a mesma coisa. Para compreender, precisamos prever, para aprender, devemos construir hipóteses, e tanto a previsão como a construção de hipóteses surgem da nossa teoria de mundo. A única diferença é que as previsões são baseadas em algo que já faz parte de nossa teoria de mundo (SMITH, 1999, p. 87).

No ato de ler o aluno desenvolve o controle da estratégia de seleção, na qual busca apenas aquilo que no momento é importante ou interessante para ele. Solé (1998, p. 30) argumenta que “o leitor faz síntese da parte mais interessante do texto para os objetivos que determina a leitura”. Então, ter-se claro o que se pretende com a leitura de um texto, determina a estratégia que o leitor vai realizar ao lê-lo.

Acerca disso, Solé (1998, p. 41) orienta que:

A questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura, é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê.

Segundo a autora, é imprescindível traçar objetivos de leitura. O aluno precisa saber o porquê de ler determinado texto. Para ela, podemos citar alguns objetivos para selecionar a ato de ler:

- a) Ler para obter uma informação precisa;
- b) Ler para seguir instruções;
- c) Ler para obter uma informação de caráter geral;
- d) Ler para aprender;
- e) Ler para revisar um escrito próprio;
- f) Ler por prazer;
- g) Comunicar um texto a um auditório;
- h) Ler para praticar a leitura em voz alta;
- i) Ler para verificar o que se compreendeu (SOLÉ, 2008, p.93-99).

Marcuschi (2002, p. 79) confirma essa posição quando expõe que “o resumo é uma seleção de elementos textuais a partir de um certo interesse”. Essa prática de resumir é realizada por cada leitor de maneiras diferentes, a depender da pretensão

do que se busca ou lhe interessa.

O leitor usa a estratégia de antecipação para tornar possível prever o que ainda está por vir, com base em informações explícitas e em suposições. Através da linguagem, do conteúdo nem muito fácil, nem muito difícil.

E possível eliminar letras em cada uma das palavras escritas em um texto. E até mesmo palavras. Sem que a falta de informações prejudique a compreensão, antecipamos significados.

O gênero, o autor, o título e muitos outros índices nos informam o que é possível que encontremos em um texto. Assim, por exemplo, ao ler o gênero romance com o título *Seringal*, desenvolvendo uma atividade em torno do significado da palavra seringal, o aluno já poderá antecipar algumas informações do que encontrará na obra.

Quanto à estratégia de verificação, ela torna possível o controle da eficácia ou não, das demais estratégias, permitindo confirmar ou não as especulações realizadas. Esse tipo de checagem para confirmar, ou não, a compreensão é inerente à leitura.

Por isso, práticas de leitura na sala de aula não devem ser desenvolvidas sob a lógica da improvisação. Cabe, então, estimular-se a prática da leitura literária convertida em atividade planejada e conduzida pelo professor, de maneira que, possibilite ao aluno trilhar o caminho da formação de leitor a partir do contato com textos de natureza artística, especialmente romance.

Deste modo, estimular os alunos a ler diferentes gêneros textuais assim como viabilizar a continuidade dessa prática para além dos muros da escola, pode garantir o sucesso do aluno leitor ao longo de sua trajetória no contexto social ao qual está inserido, contexto este, que exige cada vez mais cidadãos ativos e participativos. Assim, para construir uma prática de leitura na escola que realmente abarque as dimensões possíveis da leitura como prática social, é preciso assumir uma concepção de leitura que privilegie a utilidade dessa habilidade que é ler, já que:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é (FOUCAMBERT, 1994, p.5).

Conforme Foucambert, a leitura deve ter como fundamento uma concepção de linguagem que proporcione as interações verbais e que, por sua vez, possa refletir-se na prática social por meio de uma proposta de leitura escolar que amplie o ato de ler para além do objetivo escolar.

A ideia geral é a de que não há interesse pela leitura enquanto não se compreender para que serve o trabalho com a realidade feito pela linguagem escrita, enquanto não se descobrir o poder dessa linguagem de dar sentido às coisas (FOUCAMBERT, 1994, p. 26).

O autor afirma também que “Ler é explorar a escrita de uma maneira não-linear [...] jamais se chega ao significado de um texto pela soma do sentido das sucessivas palavras que o compõem” (FOUCAMBERT, 1994).

Porém, muitas vezes pratica-se um processo de aprendizagem de leitura, em que a análise linguística sobrepõe-se ao conteúdo significado, e a dificuldade com a leitura decorre, principalmente, em não se buscar a compreensão do sentido do texto em sua totalidade, pois conforme Braggio (1992, p. 11),

a leitura e a escrita são tratadas como a mera aquisição da técnica de ler e escrever, com ênfase no componente grafofônico da língua, como um fim em si mesma, circunscritas às quatro paredes da sala de aula. São estes pressupostos que, aglutinados, vão dar embasamento à prática de sala de aula e aos materiais didáticos, constituindo-se nos métodos anteriormente apontados, e que vão ter sérias conseqüências sobre o professor e seus alunos, dentro e fora da sala de aula, ou seja, enquanto instrumentos/objetos do processo educativo e como homem no mundo em que atuam.

Entendemos que para atingir o êxito pedagógico na prática de leitura, não basta simplesmente voltar-se a atenção para a correção dos desvios ou erros de soletração como forma de melhorar a aprendizagem, pois isto não é garantia da realização de um bom trabalho com os alunos.

Nas palavras de Braggio (1992, p. 70),

o ato de ler e/ou escrever é visto também como flexível, já que ele varia de acordo com o objetivo do escritor/leitor, com a audiência, a proficiência, a língua, a visão de mundo, o momento sócio-histórico do sujeito e do grupo, que implica na unidade dentro da diversidade, ou seja, embora o processo seja unitário psicossociolinguisticamente, ele varia de acordo com a situação na qual é produzido, já que as características do escritor, do texto e do leitor influenciam no significado resultante.

Nesse caso, por exemplo, considerando a situação em que se deseja

desenvolver um trabalho de leitura na escola, exige-se do professor a proficiência leitora, estudo e análise das concepções de leitura para não cometer equívocos ou correr o risco de fazer um trabalho incoerente e pouco eficaz para os alunos, haja vista que as escolas ainda trabalham a leitura de forma mecânica, contribuindo para a formação de analfabetos funcionais, ou seja, pessoas capazes de ler, mas com dificuldade para compreender.

Considerando a importância representada pela leitura, não somente para o sucesso das atividades escolares, como também para a vida pessoal, Foucambert (1994, p. 121) afirma que: “A defasagem entre leitores e não-leitores reproduz a divisão social entre o poder e a exclusão, entre as classes dominantes e os que são apenas executores.”

Nesse contexto, a leitura na perspectiva do letramento emerge como uma possibilidade de unir o desenvolvimento de habilidades relevantes ao indivíduo como opinar, refutar, construir e reconstruir sentidos ao conhecimento do mundo circundante, tornando-o um ator de suas ações na sociedade, capaz de agir e interagir no meio em que vive.

Entendemos que a sala de aula é um lugar de oportunidades, de desenvolvimento de conhecimentos e saberes construídos por meio das interações entre aluno-aluno e professor-aluno e na relação do indivíduo com o seu meio, intercedida pelas práticas da leitura, da escrita e do uso que se faz desses conhecimentos e saberes. Para compreender a leitura na perspectiva do letramento, apresentamos na próxima subseção, sucintamente, o conceito de letramento.

2.3 A leitura na sala de aula na perspectiva do letramento

Nesta subseção, apresentamos uma breve discussão em torno do conceito de letramento, perpassando pelo letramento literário e leitura literária na escola. Esses conceitos são fundamentais para entendermos o ato de ler, bem como a leitura e compreensão de um romance, tanto como prática social, bem como na tarefa do professor na responsabilização de conhecer e implementar uma série de estratégias para transformar a prática da leitura em algo mais prazeroso e significativo na vida dos alunos.

O termo letramento, conforme Kleiman (1995), surgiu nos meios acadêmicos como intenção de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos

estudos sobre a alfabetização, que destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Dessa forma, letramento, contrapõe-se à concepção centrada no indivíduo, teria uma conotação social, ou seja, na relação do indivíduo com o seu meio, intercedida pelas práticas da leitura e da escrita. O letramento pode ser definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 18-19).

Segundo retratado por Silva e Santos (2017), no conceito de letramento, têm-se as práticas sociais que desencadeiam a leitura e a escrita, que são ações para além da habilidade que se esgota no ato de ler e escrever. Para as pesquisadoras, ter domínio do uso social da leitura e escrita é ter atitudes e habilidades para fazer o uso delas nas práticas do cotidiano, aplicando-as em situações do dia a dia de forma competente. Diante disso, Soares (2002, p. 40) afirma que,

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Para tanto, com o objetivo de compreender a análise do que ocorre nos contextos sociais em relação ao significado de letramento, Street (2012) propõe o uso do termo práticas de letramento. As práticas de letramento, para ele, são uma “tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social” (STREET, 2012, p. 76). Podemos compreender as práticas de letramento como uma referência a uma concepção maior de prática da leitura e da escrita em contextos de práticas sociais no qual estão inseridos.

Portanto, para o desenvolvimento da compreensão leitora na sala de aula na perspectiva do letramento, visando à compreensão do texto, é preciso pensar na leitura como interação, e não somente como um conjunto de habilidades sem uma prática sociocultural. Desta maneira, dominar pura e simplesmente técnicas de decodificação da escrita não garante o desenvolvimento de um leitor proficiente. É preciso conceber as habilidades de leitura postas em práticas como garantia do

exercício do ato de ler, ou seja, o letramento.

A leitura literária traz uma contribuição significativa para o letramento no contexto escolar, tendo em vista ser um dos instrumentos mais expressivos em que predomina o uso estético da linguagem e a riqueza de conteúdo, permeada de metáforas e com construções sintáticas mais elaboradas, no qual o leitor não fica passivo após ler e compreendê-lo.

No subitem a seguir, abordaremos sobre a importância da leitura literária na escola como prática que deve permear a aprendizagem.

2.3.1 Leitura do texto literário na escola

A leitura literária, na escola, precisa ser diversificada e cabe à instituição de ensino e ao professor mediar essa leitura, haja vista que um texto literário não se basta com uma única interpretação, já que atende a propósitos diferentes em situações diferentes.

Cosson (2012) ressalta que na leitura 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, ele 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).

Um dos maiores desafios da escola, hoje, é a formação de leitores competentes e cabe ao docente em Língua Portuguesa, principalmente, potencializar habilidades e capacidades ao ponto de viabilizar mudanças significativas em sua prática pedagógica com foco na leitura. Acredita-se que a leitura literária proporciona essa capacidade de levar o aluno a ter uma experiência exitosa de leitura. Logo, é importante que a leitura de obra literária faça parte da trajetória escolar, visto que:

o recurso à literatura pode desencadear com eficiência um novo pacto entre os estudantes e o texto, assim como entre o aluno e o professor. No primeiro caso, trata-se de estimular uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípuas ou cobranças ulteriores. Já que a leitura é necessariamente uma descoberta do

mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar que este processo se viabilize na sua plenitude (ZILBERMAN, 1993, p. 35).

No entanto, a realidade que é exposta sobre leitura nas escolas é que, a maioria dos alunos apresenta grandes dificuldades em relação à aprendizagem e à compreensão leitora. Outra realidade verificável, nas escolas públicas, é a leitura fragmentada de obras literárias.

De acordo com Zilberman (1993, p. 44), todos os docentes devem,

Adotar uma metodologia de ensino da literatura que não se fundamente no endosso submisso da tradição, da repetência mecânica e sem critérios de conceitos desgastados, mas que deflagre o gosto e o prazer da leitura de textos, e possibilite uma postura crítica perante o lido e perante o mundo que esse traduz.

Em grande parte dos livros didáticos do Ensino fundamental II, o texto literário quando aparece está fragmentado, e é proposto ao aluno que o analise de modo a encontrar nele características que assegurem seu enquadramento em determinado período literário ou pertencente a um autor específico dentro de um contexto histórico.

Sobre essa reflexão, Cereja (2005, p.57) ainda acrescenta que o aluno durante a leitura de textos literários,

Tem participação mais ativa somente [...] quando é solicitado a responder a algumas perguntas formuladas a propósito da leitura de um texto, propostas pelo professor ou pelo manual didático. E, mesmo assim, raramente essas questões exigem dele um esforço interpretativo maior [...]. Geralmente, elas **limitam-se a solicitar o reconhecimento do assunto principal do texto**, de um ou outro recurso de expressão (metáfora, aliteração, etc.) e a identificação no texto das principais “características” do estilo de época enfocado (grifo nosso).

Logo, a leitura do texto literário, como prática pedagógica sem estratégia de ensino, não visa o despertar do prazer pela leitura, bem como da competência leitora do estudante, tende sim a aumentar o desinteresse dos alunos por ela. Sobre como a atividade da leitura é desenvolvida pelo professor, Zilberman (1993, p. 94) expõe que ela é,

[...] o fenômeno que respalda o ensino de literatura e, ao mesmo tempo, o ultrapassa, porque engloba outras atividades pedagógicas, via de regra, de tendência mais prática. De modo que a literatura, enquanto evento cultural e

social depende do modo como a leitura é encarada pelos professores [...].

Para Cosson (2012), o desempenho da leitura literária é uma prática que deve perpassar três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, a aprendizagem sobre a literatura e a aprendizagem por meio da literatura. De acordo com o autor, as aulas de literatura tradicionais nas escolas “oscilam entre as duas últimas aprendizagens e, praticamente, ignoram a primeira, que deveria ser o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola” (COSSON, 2012, p. 47).

Sobre isso, Lajolo (1995) acrescenta que algumas situações concretas do trabalho com a literatura em sala de aula estão voltadas para o desempenho do professor, devido a sua concepção sobre a aprendizagem da literatura. Segundo a autora,

a influência da teoria literária na leitura escolar, por exemplo, traduz-se em inspirar roteiros ou atividades de leitura a serem executados em classe sob a batuta de um professor que, via de regra, desconhece a paternidade ilustre das atividades que desenvolve em suas aulas (LAJOLO, 1995, p. 117).

Diante disso, ainda dialogando com Cosson (2012), sobre a aprendizagem por meio da literatura, Lajolo (1993, p. 70) aponta para uma análise estrutural da obra literária com “[...] modelo simplificado de análise literária: questionários a propósito de personagens principais e secundários, identificação do tempo e espaço da narrativa, escrutínio estrutural do texto”.

No entanto, Colomer (2007, p. 65) afirma que é necessário conduzir o aluno a ultrapassar a simples análise do texto literário, pois conforme a autora:

São as atividades de leitura dirigida e compartilhada, aquelas em que meninos e meninas vêm elucidar-se, ante os seus olhos, o modo de ler que devem interiorizar: como se antecipa o que se deve esperar da narrativa que leem coletivamente; analisar o que seria cumprir as regras do gênero nessa obra, o que seria desobedecê-las e qual pode ser o propósito do autor para fazê-lo dessa maneira; comprovar as hipóteses realizadas; notar os fios ainda soltos ou as incongruências que derivam de uma falta de compreensão pontual; buscar os detalhes do texto que validam uma interpretação e invalidam outra; etc.

Segundo a autora, para que a leitura sob o ponto de vista da prática social seja de fato desenvolvida, a escola deve estar atenta à forma como a leitura está sendo mediada e incentivada pelos professores e realizada pelos alunos, ou seja, é

necessário primar não só pelo que está sendo lido, mas e, principalmente, a forma como a leitura está sendo feita. Nessa perspectiva, Lajolo (1993, p. 106-107) enfatiza a importância de a literatura estar presente no currículo escolar:

[...] é à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro.

Como destaca Lajolo, há a necessidade de garantir a todos, por meio da escola, o acesso à leitura literária, sendo esta prática, tomada como uma maneira particular de acesso aos saberes elaborados historicamente.

Outrossim, Cosson (2012, p. 17), aponta que “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”. Dessa forma, a leitura do texto literário torna as pessoas e suas relações interpessoais mais atingíveis, do mesmo modo que estas pessoas tornam “o mundo mais compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2012, p. 17).

Então, Cosson (2012, p. 120) afirma que a leitura literária na escola,

é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. **É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos.** Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (Grifo nosso).

Todavia, apesar das diversas possibilidades de construções de sentidos que a leitura literária pode proporcionar o que observamos no contexto escolar em que atuamos (enquanto professora de Língua Portuguesa) é o texto literário reduzido a pretexto para o ensino da língua: como o ensino da gramática, por exemplo, e mais recente, o ensino de gêneros textuais.

Silva (2011, p. 37) aponta que,

Na ausência de informações que orientam uma prática mais eficiente, o ensino da leitura parece ser realizado ao acaso, fazendo com que

professores ajam através do ensaio-e-erro quando da abordagem de materiais escritos junto a seus alunos. Vale a pena mencionar que até mesmo os chamados “guias curriculares” (ou outros instrumentos de apoio ao professor), em se tratando do tópico da leitura, são bastante superficiais e nada ilustrativos.

Uma vez que a prática pedagógica com a literatura em muitas escolas ainda apresenta-se fragmentada, com atividades de interpretações, priorizando o estudo do gênero e o ensino da gramática, muito ainda temos que modificar no desempenho da leitura literária na escola para chegarmos a um patamar constituidor de aprendizagem.

Assim, Cosson (2012, p. 30) retrata a importância da literatura na escola quando afirma que,

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a literatura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, **sobretudo, porque nos fornece como nenhum outro tipo de leitura faz os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem** (Grifo nosso).

Assim, as palavras, por si só, não têm sentido, pois elas ganham significado quando contextualizadas. Da mesma forma, a linguagem literária só adquire significado quando promove a compreensão leitora, de modo a contribuir para a formação de leitores, para a formação de sujeitos ativos, que interagem com o texto e com outros saberes, produzindo múltiplos sentidos.

Conforme Travaglia (2009, p. 23), a linguagem como meio de interação é,

O que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar, sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

A interação de um indivíduo com o grupo social ao qual pertence ou em que se encontra inserido, para o autor, ocorre a partir do momento em que a linguagem e a comunicação se complementam.

Considerando a importância da leitura literária e seu ensino, discutiremos o letramento literário.

Termo que se origina dos desdobramentos do conceito de letramento

apresentado neste texto.

No estudo sobre letramento, identificamos que este termo se desdobra em várias modalidades tais como: letramento digital, letramento midiático, letramento literário, entre outros, nos deteremos a seguir, no que diz respeito ao letramento literário.

Para tanto, traçar estratégias envolvendo atividades literárias com o gênero romance, buscando o desenvolvimento do letramento literário, requer estratégias que possam auxiliar os professores no desenvolvimento de atividades eficientes de leitura. Nesse panorama, este trabalho de pesquisa apresenta a seguir o gênero romance na perspectiva do letramento literário, utilizando a sequência básica de Cosson (2012), aliada às estratégias de leitura de Solé (1998).

2.3.2 Letramento literário no gênero textual romance

Acreditamos que na perspectiva do letramento literário, não se deve priorizar somente a aquisição das habilidades de ler gêneros literários, como o romance, por exemplo, mas também no aprendizado da compreensão dos textos, através de estratégias de leitura desenvolvidas pelo professor para motivação do aluno.

Destarte, o letramento literário é um conjunto de práticas e eventos sociais que envolvem a interação leitor-escritor, cujas estratégias são socializadas na escola por meio de textos literários com a finalidade de promover a construção e reconstrução dos significados dos textos literários em um processo que envolve texto, escritor e leitor. Pois “a leitura na perspectiva do letramento literário não é somente o conhecimento sobre literatura, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

Diante dessa perspectiva, Cosson (2011, p. 23) expõe que “[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola [...]”. “O letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura dos textos literários não consegue sozinha efetivar” (SOUZA; COSSON, 2011, p.102).

Portanto, entende-se por letramento literário “o estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por

meio da experiência estética fruindo-o” (BRASIL, 2006, p. 55).

Consoante Cosson (2011), o processo de leitura que envolve inter-relação entre aquele que lê e quem escreve textos literários desencadeia práticas e eventos sociais, refletindo na construção de novos sentidos e significados ao texto, sejam eles canônicos ou não, pode ser definido como letramento literário.

Para Cagliari (2005, p. 160), a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. O autor enfatiza que:

De tudo o que a escola pode oferecer de bom aos alunos é a leitura, sem dúvida, o melhor, a grande herança da educação. É o prolongamento da escola da vida, já que a maioria das pessoas, no seu dia a dia, lê muito mais do que escreve. Portanto, deveria se dar prioridade absoluta à leitura no ensino da língua portuguesa, desde a alfabetização.

O letramento literário, portanto, envolve explicitamente a ação de ler, de compreender, expondo tal compreensão em diferentes situações sociais. Assim, o letramento difere-se de outros tipos de letramento, porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem.

Zappone (2007) nos apresenta a definição de letramento literário, o qual “pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade” (ZAPPONE, 2007, p. 53).

A autora ainda complementa que “letramento implica usos sociais da escrita, saindo da esfera estritamente individual, infere-se que o letramento literário está associado a diferentes domínios da vida [...]” (ZAPPONE, 2007, p. 54). Sobre esse aspecto, Cosson (2012, p. 12) afirma que “O processo de letramento literário, que se realiza mediante usos de textos literários, engloba não apenas o uso social da escrita em uma dimensão diferenciada, mas também e, sobretudo uma forma de assegurar seu domínio”.

Além disso, Cosson (2012, p. 106) ressalta que o maior objetivo do letramento literário nas escolas é formar “um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive”.

Diante da necessidade de mudança na abordagem do texto literário, Cosson (2012) desenvolve um modelo de sequência básica com a finalidade de trabalhar a compreensão leitora de obras literárias. “O caminho que propomos sistematiza as

atividades das aulas de literatura em sequências exemplares [...] O nosso objetivo é apresentar possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura do ensino básico” (2012, p. 48).

Para Cosson (2012), a sequência básica de letramento literário é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

1) 1ª Motivação: preparar o aluno para a leitura do texto:

- a) Elemento de motivação: tema a ser trabalhado;
- b) Observação da estrutura do texto a ser trabalhado;
- c) Observação da temática e da estrutura do texto a ser trabalhada.

De acordo com Cosson (2012, p. 56),

As motivações que propusemos sempre foram bem recebidas pelos alunos. Acreditamos que o elemento lúdico que elas contém ajudaram a aprofundar a leitura da obra literária [...] É preciso lembrar que a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia o texto nem o leitor [...] Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura.

2) 2ª Introdução: apresentação do autor da obra:

- a) Informações básicas sobre o autor, ligadas ao texto a ser lido;
- b) Optar ou não por antecipar parte do enredo, estratégia para despertar a curiosidade do leitor;
- c) Apresentação física da obra e exploração dos elementos paratextuais (orelha, capa, contracapa etc.);
- d) Leitura das impressões críticas do prefácio.

Sobre a introdução Cosson (2012, p. 57) expõe que:

Um primeiro passo é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor [...] No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto. O outro cuidado (está) na apresentação da obra [...] Quando se está em um processo pedagógico o melhor é assegurar a direção para quem caminha com você. Por isso, cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha.

3) 3ª Leitura: acompanhamento da leitura

- a) Acompanhamento sem policiamento, a fim de auxiliar os alunos em suas

dificuldades;

b) Leitura do texto curto (em sala de aula) ou leitura do texto extenso (fora da sala);

c) Aplicação de intervalos (no máximo três) para apresentação dos resultados das leituras dos alunos;

d) Período destinado a perceber as dificuldades de leitura (vocabulário, estrutura composicional, interação com o texto, ritmo de leitura).

4) 4ª Interpretação: construção do sentido do texto

a) Construir o sentido do texto, por meio de inferências: partir do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto;

b) Momento interior: decifração das palavras, páginas, capítulos, até chegar à apreensão global da obra;

c) Momento exterior: concretização da interpretação como ato de construção de sentido;

d) Compartilhamento das interpretações dos alunos.

Por fim, sobre a interpretação Cosson (2012, p. 126) assevera que:

Após a leitura da obra, o processo de 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.

Nessa perspectiva, este trabalho de pesquisa com o romance *Seringal* com alunos do 9º ano de uma escola pública do município de Sena Madureira teve como parte do embasamento teórico a sequência básica de Cosson (2012), aliada às estratégias de leitura de Solé (1998). Tais etapas propostas foram levadas em consideração no planejamento, pois, ao seguir as etapas, o professor sistematiza seu trabalho e oferece ao aluno um processo coerente do letramento literário, dando-lhes as condições necessárias para que eles leiam o texto literariamente.

Sabendo que cada gênero tem sua própria constituição e caracterização, cabe ao professor conduzir o aluno à reflexão sobre o tipo de texto que ele lê,

preocupando-se com o objetivo de desenvolver a capacidade leitora do aluno. Optamos pelo trabalho com o romance, visto que é um gênero que atualmente é a “forma dominante com que a narrativa atingiu o seu círculo de divulgação e expressão mais alto, a ponto de tornar-se quase sinônimo de narrativa” (MOTTA, 2006, p. 25).

Sob esse prisma, os gêneros do discurso são vistos como ferramentas para o trabalho de compreensão leitora. Assim, o professor de língua portuguesa precisa munir-se de instrumentos necessários para tal. E romance “é o estudo das línguas vivas, especialmente as jovens” (BAKHTIN, 2002, p. 397). Decorre, portanto, que o romance “trata-se do único gênero que ainda está evoluindo no meio de gêneros já há muito formados e parcialmente mortos” (BAKHTIN, 2002, p. 398). O romance é um gênero “nascido e alimentado pela era moderna” (BAKHTIN, 2002, p. 398).

Trabalhando, além de vários outros gêneros no 9º ano, o letramento dos jovens educandos na leitura de romance na sala de aula traz como resultado a capacidade de interagir com a obra de forma prazerosa e crítica, pois “pesquisas já demonstraram que o afastamento dos sujeitos da literatura ocorre predominantemente na adolescência” (PAULINO, 2010, p. 414).

Bakhtin (2002) pontua que “o romance tornou-se principal personagem do drama da evolução literária na era moderna” (BAKHTIN, 2002, p. 400). E acrescenta que o romance, nesse sentido, desde o princípio foi feito de uma massa diferente daquela dos outros gêneros acabados. “Ele é de uma natureza diferente. Com ele e nele, em certa medida, se originou o futuro de toda a literatura” (BAKHTIN, 2002).

Nessa concepção, Cosson (2006, p. 12) expõe 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”. Afinal, pretende-se um nível de letramento dos alunos ao final do ensino fundamental que lhes possibilite não apenas ser um decifrador de códigos, mas mobilizador de seus conhecimentos.

Porém, não há um investimento em práticas de leitura que de fato possam realizar as possibilidades de leitura que o texto literário oferece, em especial, o romance.

A literatura não é vista sob uma ótica singular, como um objeto diferenciado dos demais textos que circulam socialmente. “[...] estamos diante da falência do ensino da literatura. 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” (COSSON, 2012, p. 23).

Assim, o ensino de literatura na escola traz uma possibilidade inesgotável de letramento para os alunos “a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2006, p. 17).

Contudo, o que se verifica nas salas de aula sobre a leitura literária, vem sendo contrário ao que Cosson (2006) propõe para o trabalho com a literatura nas escolas que é mantê-la como um lugar privilegiado que desenvolva uma visão crítica da história da literatura, estimule a leitura artística, analise e discuta textos literários. A ideia é a de que a literatura não apenas resume-se aos fragmentos dos textos dos livros didáticos, como afirmam Silva e Fritzen (2012, p. 272), “o texto literário é abordado pelos livros didáticos de tal forma que acaba por dissociá-lo de sua qualidade artística, não pragmática. Atribuindo-lhe uma função imediata, um texto literário transforma-se em mero texto didático”.

Nesse sentido, Silva e Santos (2017, p. 31) sustentam que:

O professor de Língua Portuguesa, nas séries finais do ensino fundamental, deve se preocupar com alguns aspectos que permeiam sua prática tradicional em leitura e análise de obras literárias, centrada na figura do professor que domina o conhecimento. Repassa os conteúdos a seus alunos de forma expositiva, contribuindo pouco para aumentar o nível de proficiência deles.

Para se efetivar o letramento literário na escola, entendemos que a obra literária deva ser explorada em sua integralidade, para isso é necessário abandonar as práticas de leitura por meio de textos fragmentados e descontextualizados e assumir a prática da leitura do livro, uma vez que “o letramento literário requer o contato direto e constante com o texto literário. Cabe à escola e ao professor, portanto, disponibilizar espaços, tempos e oportunidades para que esse contato se efetive” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74).

Como reforço dessa posição, é conveniente reproduzirmos o argumento de Silva e Fritzen (2012, p. 124-125) a esse respeito.

A leitura profunda, das entrelinhas, a reconstrução do sentido do próprio texto articulado ao conhecimento prévio do leitor, como também os possíveis diálogos com outras obras e com o mundo ficam comprometidos quando se fala em leitura fragmentada.

Dessa forma, um dos sentidos do trabalho com a leitura literária é, com planejamento e esforço, proporcionar aos alunos a leitura global dos livros propostos, a fim de que o discente não tenha sua compreensão e construção de sentidos incompletos, tendendo a diminuir a construção de novos conhecimentos por meio da literatura.

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2012, p. 23).

Portanto, construir propostas de letramento literário que alcancem os objetivos dos programas escolares é apresentar, na escola, a literatura que abranja a realidade do aluno como prática social, que desperte seu interesse em se apropriar de um discurso adquirido pelo poder de humanização que a literatura possui.

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1997, p. 27).

Com efeito, busca-se, aqui, apresentar estratégias de aprendizagens para o desenvolvimento da compreensão leitora do indivíduo, no ambiente escolar, haja vista que a responsabilização da escola inclui ambientes propícios para o desenvolvimento da leitura.

Além disso, a escolha do livro a ser lido é fundamental para a formação de leitores, pois a leitura não deve ser uma obrigação imposta externamente, alguma motivação intrínseca para se ler deve ser despertada no educando.

Os livros, como fatos, jamais falam por si mesmos. Quem os faz falar são mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Depois a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a literatura é um locus de conhecimento e, para que funcionasse como tal, convém ser explorada de maneira adequada (COSSON, 2012, p. 26-27).

Podemos notar pela experiência como professora, que alunos no final do Ensino Fundamental II não vivenciam desafios de leitura de obras literárias como romances na íntegra, ficando limitados somente a fragmentos dos livros didáticos, sem um processo dialógico, sem a interação que se constrói entre leitor e o texto lido.

Desse modo, Cosson (2006, p. 17) alerta que:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização.

Para o autor, ao realizar a atividade de leitura, na sala de aula, não há a exploração previamente planejada para o desenvolvimento de habilidades de interpretação, que precisa ser desenvolvida na escola.

Rojo (2012, p. 76) esclarece que:

A preocupação dos (as) professores (as) com o aprimoramento das práticas escolares – para adequar o ensino às modificações sociais e à pluralidade cultural – e a articulação do ensino da língua portuguesa nos eixos (o uso da língua e o da reflexão sobre seus usos) proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa têm requerido cada vez mais do alunado o refinamento das habilidades de leitura e escrita, de fala e de escuta de gêneros variados presentes nas diversas práticas sociais letradas.

Partindo desse pressuposto, de que há a necessidade da ênfase no esmero das habilidades de leitura dos alunos, a leitura do texto literário envolve um conjunto de estratégias de construção de sentidos imprescindível para inserção de leitores no meio social.

Como representação um modo particular de dar forma às experiências humanas, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgredir para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretar o mundo atual e dos mundos possíveis (BRASIL, 1997, p. 26).

Diante disso, sem dúvida, a leitura literária é um dos pilares para a construção social e crítica do aluno. Ela corrobora com a exteriorização do pensamento do indivíduo, colaborando com a reinterpretação do mundo que circunda o aluno. Para Cosson (2011, p. 23), “é fundamental que se coloque no centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária”.

A literatura é, portanto, um fenômeno que possibilita investigação historicossocial e estabeleça a intertextualidade (e sentidos) com outros textos, gêneros do discurso e conhecimentos em perspectiva interdisciplinar.

Nesse contexto, ao desenvolvermos a proposta de intervenção de leitura com romance *Seringal* como possibilidade de desenvolver habilidades de leitura. Segundo Cosson (2012, p. 120), devemos primar pelos quatro elementos a seguir:

- 1) Construir uma situação de motivação para que o aluno sinta-se interessado na leitura da obra;
- 2) Informar o aluno sobre o autor que escreveu o romance;
- 3) Acompanhar todo o processo de leitura do aluno diante de estratégias, que aqui utilizaremos as estratégias de leitura de Solé (1998) para antes, durante e depois da leitura, de modo que ele cumpra com o objetivo da leitura; e,
- 4) Fornecer subsídios para compreensão do romance, através da interação entre os sujeitos envolvidos: autor/leitor.

Com base nisso, Cosson (2006, p. 120) expõe que devemos chamar atenção por um “ensino de literatura que passa a ser o processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo”. Portanto, utilizar a literatura acriana para intervenção pedagógica de leitura na sala de aula é buscar envolver o aluno no contexto da realidade de sua região. Acerca da importância de se trabalhar com a nossa literatura brasileira produzida no Acre, Ferrante (2007, p. 9) lembra que:

A exemplo de toda a literatura de temática amazônica esse romance retoma os motivos apresentados na realidade dessa região, que sempre apresentou e hoje mais do que nunca interessa mais aos povos de outras bandeiras: A grande floresta, a imensidão de suas águas, a diversidade de sua fauna.

A literatura acriana ainda permanece pouco difundida socialmente, e cabe a

nós acrianos colocá-la em evidência, e não existe instituição mais oportuna para se experimentar o contato com a leitura literária acriana do que as escolas “o caminho que percorremos para fazer da literatura na escola aquilo que ela é também fora dela: uma experiência única de escrever e ler o mundo e a nós mesmo” (COSSON, 2012, p. 120). Nesse sentido, propomos a leitura literária mediada pelo professor, visando desenvolver a compreensão leitora dos alunos, proporcionando-lhes uma aprendizagem significativa e empregando, para isso, a proposta de Solé (1998) sobre as estratégias de leitura, bem como a perspectiva de leitura literária de Cosson (2012).

Uma grande contribuição para as mudanças no modo de ativar a capacidade leitora dos alunos é a possibilidade de interação e socialização através das ferramentas de comunicação mediadas pelas tecnologias.

Desse modo, além dos procedimentos de leitura utilizados para que ocorra essa interação, a utilização de ferramentas tecnológicas para ampliar a compreensão do aluno diante do desenvolvimento da habilidade leitora é um mecanismo que traz resultados relevantes e que os alunos precisam conhecer e aprender a usá-las nas mais diversas situações.

Assim, ao propormos o uso das redes sociais como o *Facebook* na sala de aula, pretendeu-se dar oportunidade ao aluno de ampliar sua capacidade de compreensão leitora, por meio do potencial dessa ferramenta, ou seja, de gerar, aprofundar e manter os laços sociais através da interação.

2.4 Redes Sociais: O *Facebook* na sala de aula

A proposta de intervenção para alunos do 9º ano de uma turma denominada grupo de intervenção, do ensino fundamental, de uma escola pública do município de Sena Madureira envolveu uma sequência da leitura de um romance a partir de estratégias utilizadas pela professora-pesquisadora para melhorar o nível de compreensão leitora desses alunos, e abordou também o uso do *Facebook*, pois com o advento das redes sociais presentes nos dias de hoje, tornou-se necessário proporcionar aos alunos um ensino-aprendizagem que interaja com as redes sociais. Com isso, em favor deste enfoque, Santos (2003, p. 305) afirma que:

Inserida no ambiente escolar, a internet é proposta como base para uma

nova linguagem para a aquisição e construção de conhecimentos e como uma nova e revolucionária ferramenta para o trabalho docente, na medida em que vivemos em uma sociedade em rede, numa ampla teia de relações sociais na qual cresce, cada vez mais, a exigência de diálogo interativo.

Dessa forma, proporcionamos a criação de um perfil na rede social *Facebook* para a turma, ensejando incentivar e facilitar a aprendizagem interativa e colaborativa para os alunos, uma vez que:

O *Facebook* é uma plataforma de distribuição de informação que opera por meio de perfis sociais individuais interligados em uma rede que conecta as informações dispensadas pelo usuário. A informação postada por um usuário é distribuída para sua rede de amigos e, por sua vez, esta informação pode ser visualizada pela rede de amigos de cada indivíduo que interaja com a informação dispensada, podendo estes interagir ou não com a informação (FUMIAN; RODRIGUES, 2012, p. 173).

Diante do crescente número de usuários do *Facebook*, tanto no Brasil, quanto no mundo afora, Couto (2013, p. 15) destaca que o *Facebook* é a “interface que vem interconectando um número considerável de usuários nos processos comunicacionais da cibercultura em sua fase atual”. Essa é uma realidade crescente na atualidade. As pessoas em geral, em especial os jovens, estão, cada vez mais envolvidos em atividades de comunicação por meio das redes sociais. Cruz (2013, p. 3) destaca que:

[...] uma das formas mais interessantes de trabalhar colaborativamente é criar uma página dos alunos, como espaço virtual de referência, aonde vão se construindo e colocando o que acontece de mais importante no curso, os textos, os endereços, as análises e as pesquisas.

Por sua vez, Moran (2009, p. 24) assegura que: “[...] a maior parte dos projetos de internet confirma a riqueza de interações que surgem, os contatos virtuais, as amizades, as trocas constantes com outros colegas tanto por parte de professores como dos alunos”. Além disso, para o autor, os alunos desenvolvem novas formas de comunicação, como, por exemplo, a escrita:

A possibilidade de divulgar páginas pessoais e grupais na internet gera uma grande motivação, visibilidade, responsabilidade para professores e alunos. Todos se esforçam por escrever bem, por comunicar melhor suas ideias, para serem bem aceitos, para não fazer feio. Alguns dos endereços mais interessantes ou visitados da internet no Brasil são feitos por adolescentes ou jovens (MORAN, 2009, p. 24).

Portanto, é imprescindível, na contemporaneidade, a importância do uso da internet como ferramenta pedagógica, possibilitando novas formas de desenvolver o ensino que nos permita construir, explorar e pesquisar informações e conhecimentos.

Considerando o ser humano como ser social, que age e modifica o meio onde está e que responde as características desse ambiente, as redes sociais digitais passam a ser excelentes recursos de aprendizagem, pois favorecem o contato entre as pessoas, de tal forma que podem utilizar diferentes mídias para se expressar (SILVA, 2010, p. 40).

Porém, para serem utilizadas como um recurso de ensino-aprendizagem, as redes sociais devem favorecer a troca de conhecimentos e isso, é muito mais do que saber usar o computador, usar o teclado, é saber localizar, selecionar, filtrar e avaliar informações disponibilizadas digitalmente.

Segundo Lourenço (2008, p. 65),

Tecnologia pressupõe planejamento. Nada de simplesmente ir ao laboratório e sugerir uma pesquisa livre. Isto é absolutamente improdutivo e perigoso. Você nunca sabe o que pode vir (experimente digitar “cavalo” num buscador de imagens e aterrorize-se!). O uso do laboratório de informática, seja para uso da Internet, softwares educativos ou aplicativos, deve ser oriundo de um conteúdo acadêmico. A aula nasce para atender um objetivo pedagógico e utiliza-se de alguns recursos educacionais, entre eles, os tecnológicos. **Logo, o conteúdo é apresentado em sala de aula e ampliado no laboratório ou vice-versa** – e o principal são os objetivos pedagógicos a serem atingidos (Grifo nosso).

Nesse sentido, a escola é desafiada a enfrentar um processo de mudança, na inserção das novas tecnologias como mediação pedagógica no processo educativo, trazendo possibilidades para o sujeito interagir e dialogar com o outro, e com a realidade, como afirma Moran:

Ensinar utilizando a Internet pressupõe uma atitude do professor diferente da convencional. O professor não é o informador, aquele que centraliza a informação. [...] Sua primeira tarefa é sensibilizar os alunos, motivá-los para a importância da matéria, mostrando entusiasmo, ligação da matéria com os interesses dos alunos, com a totalidade da habilitação escolhida (MORAN, 2012, p. 20).

Assim, a utilização de metodologias baseadas na interação entre estudantes e mídias digitais como *Facebook*, buscam resultados para um ensino-aprendizado mais efetivo na criação de competências para leitura e análise crítica da obra lida, o

que aproxima os alunos da tecnologia, bem como viabiliza o entendimento interdisciplinar e multidisciplinar das temáticas abordadas nos livros, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, é necessário favorecer o letramento digital.

Soares (2002, p. 151) apresenta a condição do letramento digital, expondo o seguinte:

Letramento digital é um certo estado ou condição, que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Por isso, o letramento digital deve ser bem direcionado ao aluno, pois o acesso às ferramentas digitais é importante para sua inserção no mundo tecnológico. Soares(2002) ressalta que o sintagma letramento digital é usado para referir-se à questão da prática de leitura e escrita possibilitada pelo computador e pela internet, haja vista que o *Facebook*, atrai os estudantes pelo gosto de navegar, de descobrir novas informações, de divulgar suas opiniões, de comunicar-se com seus colegas.

Diante do exposto, é possível conceber uma rede social *online*, conforme sugere Lima Júnior (2009, p. 97) como:

[...] forma de comunicação mediada por computador com acesso à internet, que permite a criação, o compartilhamento, comentário, avaliação, classificação, recomendação e disseminação de conteúdos digitais de relevância social de forma descentralizada, colaborativa e autônoma tecnologicamente.

Para dar ênfase ao trabalho de leitura na sala de aula, tem-se na tecnologia como o *Facebook*, a possibilidade de fazer os alunos interagirem e dialogarem, de forma a favorecer o desenvolvimento da competência leitora. Dessa forma, o *Facebook*, a serviço do ensino, promove comunicação, visto que pode ser uma forma de incentivo aos alunos para a compreensão do texto, bem como na escrita, quando solicitado a expor suas opiniões sobre a temática estudada.

As transformações culturais, as novas condições de produção dos conhecimentos levam a novos estilos de sociedade nos quais a inteligência é o produto de relações entre pessoas e dispositivos tecnológicos. Mudam, assim, as formas de construção e os processos de ensino-aprendizagem (FREITAS, 2005, p. 4).

O ensino-aprendizado na sala de aula não tem como ser o reflexo da sociedade fora dela, mas pode se aproximar, assim, as transformações entre pessoas e dispositivos tecnológicos como condições de conhecimento deveriam estar agregados a esse ensino-aprendizado na sala de aula. No entanto, o grande desafio é o professor conseguir utilizar adequadamente esse recurso tecnológico, já que ter os equipamentos na escola não garante a sua utilização efetiva pelos professores. Para Imbernón (2010, p. 36):

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade.

É necessária uma formação continuada para os professores saberem utilizar adequadamente tais recursos. Para que, dominando a ferramenta, possa então criar maneiras diferentes de interação com o outro, a partir da mediação dos artefatos tecnológicos. Entretanto, percebemos que faltam políticas públicas para a consolidação de tais necessidades, pois o docente que tem interesse em acompanhar o desenvolvimento tecnológico, muitas vezes é que busca se qualificar por iniciativa própria e aplicar seu aprendizado na prática educativa. Então, a introdução das TIC nas práticas escolares não deve se dá à revelia. Almeida (2002, p. 72) enfatiza que cabe ao professor propor uma mudança de comportamento quando afirma que:

Para incorporar a TIC na escola é preciso ousar, vencer desafios, articular saberes, tecer continuamente a rede, criando e desatando novos nós conceituais que se inter-relacionam com a integração de diferentes tecnologias, com a linguagem hipermídia, teorias educacionais, aprendizagem do aluno, prática do educador e a construção da mudança em sua prática, na escola e na sociedade. Essa mudança torna-se possível ao propiciar ao educador o domínio da TIC e o uso desta para inserir-se no contexto e no mundo; representar, interagir, refletir, compreender e atuar na melhoria de processos e produções, transformando-se e transformando-os.

Diante de tudo isso, a atual cultura digital nos faz sentir a necessidade de inovação quanto aos modos de ensinar e aprender. O *Facebook* engloba subsídios que proporcionam uma experiência de ensino-aprendizado na sala de aula,

envolvendo professores e alunos numa prática que propicie a produção coletiva do conhecimento na/em rede.

Para a realização da proposta de intervenção nas turmas de nono anos, a professora-pesquisadora conduziu por meio das estratégias de leitura de Solé (1998), uma proposta metodológica para a leitura do romance *Seringal*. Para maior compreensão, mostraremos na próxima seção aspectos relevantes sobre a obra.

2.5 Considerações sobre o autor e a obra

Com o intuito de apresentar o romance, abordaremos a seguir sobre a obra *Seringal*, apresentaremos o autor, caracterizaremos os personagens e mostraremos um breve resumo do enredo, para que o leitor possa ter uma compreensão prévia do romance antes mesmo de lê-lo.

2.5.1 Sobre o autor

Para contextualizar a pesquisa, bem como a proposta de intervenção na perspectiva de contribuir para a compreensão do objeto de estudo, é relevante conduzir o leitor ao conhecimento do autor e da obra adotada no desenvolvimento desta dissertação.

No relato biográfico do autor, Miguel Jeronymo Ferrante é apresentado como advogado e romancista, nascido em 1920 e morto em 2001. O romancista acreano é autor de diversas obras dentre elas *Seringal*, obra que retrata a vida no seringal Santa Rita, o trabalho árduo do seringueiro desde o momento do corte da seringa até o momento em que esta se converte em riqueza para o seringalista, na época do segundo ciclo da borracha no Acre, em meados do século XX (FERRANTE, 2007, [s/p]).

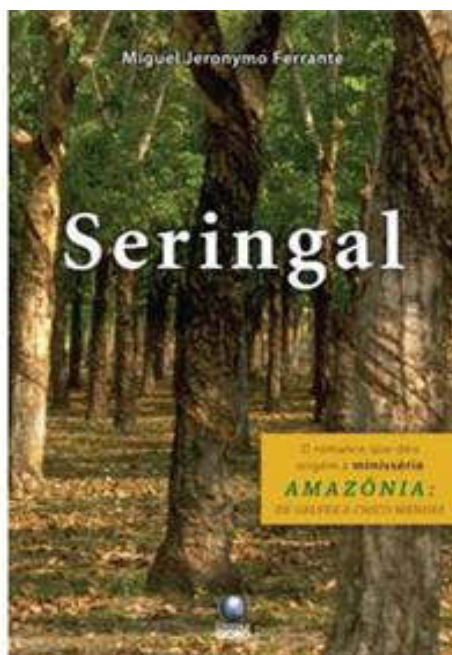
Miguel Jerônimo Ferrante nasceu na cidade de Rio Branco, no Acre. Estudou Direito pela universidade de Belém do Pará, onde foi diplomado em 1945. Assumiu cargos como, Assistente Jurídico, Assessor de Gabinete do Ministro de Justiça, foi Consultor Jurídico e Juiz do Tribunal Regional Eleitoral, chegando a Ministro do Superior Tribunal de Justiça. Porém, não se dedicou apenas ao Direito, também foi escritor, gostava de literatura e escrevera vários romances, crônicas e até novelas. (FERRANTE, 2007, [s/p]).

Ferrante inicia sua produção literária nos anos 70 com dois romances: *Seringal* publicado em 1972 e *O silêncio*, escrito em 1973, mas somente publicado em 1979, ambos na cidade de São Paulo. Dez anos após sua primeira publicação ele publica *Festa de natal*, em 1982, e transcorrida bem mais de uma década surge *Sinal dos tempos* em 1999, última obra de Ferrante, publicada na cidade de Brasília. (FERRANTE, 2007, [s/p]).

Ferrante (1972) revela em sua obra *Seringal* a problemática dos seringais, principalmente quando se refere à exploração sofrida pelo seringueiro. Registrados numa linguagem simples e realista, por quem de fato vivenciou esta época no Estado do Acre.

Nesse sentido, será apresentado o romance *Seringal* (Figura 1) e suas principais características.

Figura 1 – Romance *Seringal*



Fonte: Arquivo pessoal

2.5.2 O romance *Seringal*

O romance *Seringal* é uma narrativa de Miguel Ferrante, foi publicado em 1972. Na obra, verifica-se a exposição de fatos que exploram a realidade vigente na época da extração do látex das seringueiras para a produção da borracha nos seringais do Acre. Concordamos com Salvatore (1995), quando afirma que,

“Entendemos por narrativa todo discurso que nos apresenta uma história imaginária como se fosse real, constituída por uma pluralidade de personagens, cujos episódios de vida se entrelaçam num tempo e num espaço determinados” (D’ONOFRIO, 1995, p. 53).

No romance são abordados a vida e o trabalho dos seringueiros e do seringalista, levando o leitor a refletir sobre a questão ideológica entre o dominador e o dominado, mostrando o homem em sociedade em uma determinada época e local, como retratado no fragmento a seguir.

Mas agora não conseguia arrancar do coração aflito a visão perturbadora das carnes esfaqueadas. Era como se o sangue do morto se lhe escorresse pela alma a protestar à face do céu, fazendo-o responsável por um crime hediondo. A escarnecer da justiça, que ele consentira e aplaudira, a castigar o pequeno e poupar o grande. Desapiedada para com Chico Xavier e, omissa para com o afilhado do coronel Fábio (FERRANTE, 2007, p. 89).

Ao longo da história literária brasileira, o romance foi ganhando *status* e se transformou na mais importante modalidade narrativa. Os temas foram se aproximando cada vez mais dos acontecimentos de cada época e se transformando em um reflexo da vida cotidiana

Fazendo isso, o autor trabalha a literatura com a função de revelar a história sob o enfoque da dominação nos seringais, onde o seringueiro é visto sempre como o “oprimido da história”. Conforme diz Silva (1998, p. 201), “o autor do romance não nega a intenção documental de sua obra, ao contrário, afirma como aspecto importante de sua narrativa o registro de experiências vividas na sua terra natal”. O seringalista, aquele que é o dono do seringal, homem rico, é autoritário, é aquele que dita regras nos seus domínios territoriais, pois “em cada gesto, em cada palavra, em cada cifra o patrão desalmado vai impondo a lei do cão” (FERRANTE, 2007, p. 10).

Além da figura do coronel, vê-se também o político, que busca a todo custo chegar ao poder e uma quantidade imensa de homens (seringueiros) que sustentam seus sonhos numa terra com grandes dificuldades de sobrevivência. Seringueiros, que apesar de não serem escravos, vivem submetidos à tirania, injustiças e perversidade do patrão seringalista.

O coronel concordava com a vingança contra Chico Xavier. A cumpliciar-lhe, também ao matador. Garantira-lhe a liberdade. Mas fizera vistas

grossas diante do crime do afilhado. O seringueiro pagara a dívida na ponta da faca justiceira. O outro exibia, tranquilamente, a impunidade (FERRANTE, 2007, p.89-90).

Pode-se verificar no decorrer da leitura que a história narrada se passa no seringal Santa Rita, no estado do Acre. Seringal cujo dono era o seringalista coronel Fábio de Alencar.

O seringal Santa Rita é o principal cenário das histórias comoventes que encerram o secular martírio do colono acreano, martírio que se repete em outras centenas de barracões, onde impera a tirania dos donos de seringais (FERRANTE, 2007, p. 10).

Podemos constatar, a partir da leitura, que a história narrada acontece na década de 40, do século XX, quando no Acre acontecia o fluxo de seu último Ciclo da Borracha, produto extraído da seringueira.

A seringueira é a árvore sagrada dos colonos acreanos. [...]. De suas entranhas brota o látex, seiva leitosa que, uma vez defumada, transforma-se em borracha, matéria prima de grande valia, justamente quando despontava a era industrial no primeiro mundo (FERRANTE, 2007, p. 9).

Assim, estimulados por promessas de grandes ganhos com a seringueira e, acreditando em melhores condições de vida, os nordestinos migraram para Amazônia, e o estado do Acre foi o destino de muitos. Porém, o que encontraram na floresta amazônica foi uma realidade bem diferente daquela que sonhavam. Encontraram uma vida de exploração cruel e desumana imposta aos seringueiros que, nos seringais submetiam-se, além da opressão do sistema de barracão, às diversas doenças e animais existentes nas colocações, centros produtores de borracha. Assim, “o olhar agudo do romancista acreano perpassa todas as etapas do infortúnio a que está condenado o seringueiro: do sangramento da árvore até o momento em que a seiva se converte em fonte de riqueza do “coronel” (FERRANTE, 2007, p. 10).

O romance *Seringal* traz com bastante concretude a realidade da vida nos seringais no interior do Acre, o autor utiliza-se da ficção para apresentar nos 24 capítulos, experiências vividas por seringueiros e seringalistas, no segundo ciclo da borracha.

2.5.1.1 Personagens

O romance *Seringal* se movimenta em torno de seus personagens, de suas vidas, suas características e sentimentos que são expostos ao leitor buscando revelar o lado infortúnio da história do povo acreano no período de sua colonização.

O personagem principal da história é Toinho, filho de seringueiro, que nasceu no “Colibri”, colocação do seringal Santa Rita, distante quarenta horas da margem do rio. Toinho não conheceu a mãe, foi criado pelo pai numa barraca coberta de palha, edificada na clareira da mata, e ainda garoto vivenciou a perda do pai.

O pai envelhecera na mata. Houve tempo, nem sabia quando, desejara abandonar a barraca, sair do seringal, tentar a vida na cidade ou na agricultura. Acalentara esse sonho longamente. Trabalhava feito um animal, dia e noite, percorrendo as estradas de seringueiras, cortando as árvores, colhendo o leite, sentado à borda do defumador, ou quebrando os ouriços da castanha. [...]. Morrera-lhe a mulher. O filho foi crescendo, raquítico e enfezado. [...]. E foi ficando. Envelhecendo, quase cego pela fumaça do urucuri, no trato diário do defumador. O corpo ruído pelo paludismo, uns tremores pelas carnes, um gosto amargo na boca, uma falta de ânimo. O peito sufocado por uma angústia sufocante, o fígado inchado. Caminhava curvado sob as dores que lhe torturavam as entranhas. Certa madrugada saíra como de costume, para cortar as madeiras [...]. Sentia-se pior, e avisara que retornaria à barraca antes de iniciar a colheita do leite. Mas não voltou. [...]. Encontraram-no, afinal, fulminado por colapso, ao pé de uma seringueira [...] (FERRANTE, 2007, p. 21-22).

Logo após a morte do pai, Toinho foi levado ao barracão na sede do seringal, pois ele era afilhado do Coronel Fábio Alencar, dono do seringal e iria viver ali até tornar-se adulto e ser mandado a uma colocação para o corte da seringa.

Trouxeram-no após a morte do pai, há dois anos, com uma minguada herança: uma velha espingarda 22, uma saca encauchado com a rede e uns trastes[...].

- Como te chamas?
- Toinho, nhô sim. [...].
- Antônio. Muito bem. Fica por aqui. Quando cresceres, te darei uma “colocação” (FERRANTE, 2007, p. 21-22).

E ali, no barracão, Toinho “vivia solto”, embrenhado na mata, caçando, brincando e esperando ganhar idade para trabalhar no corte da seringueira, extração do látex e produção da borracha.

Na sede do seringal, onde Toinho passou a viver, conheceu Paula, menina

por quem se encantou à primeira vista.

Conhecera-a logo nos primeiros dias de sua chegada ao barracão. [...] aproximou-se. Tímido. Meio encabulado, sob o impulso de súbita simpatia. Por instantes, ficaram um diante do outro, a fitarem-se mutuamente, rindo à toa. O coração de Toinho batendo descompassado, saltitando dentro do peito como um passarinho em manhã de verão. Era como se sonhasse um sonho bom, banhado por um verde sol de encanto, a voz de Paula a despertá-lo como uma carícia (FERRANTE, 2007, p. 53).

Toinho não sabia ler nem escrever, mas era um rapaz que almejava conhecer uma vida diferente da que ele levava no seringal Santa Rita e sonhava em levar Paula consigo. “Quando eu ficar homem, vou descer a rio pra ver as cidades perto do mar” (FERRANTE, 2007, p. 54).

Mas todos os sonhos de Toinho se dissiparam e transformaram-se em revolta quando descobriu a injustiça praticada contra Paula que definhava a cada dia. Toinho “Tinha os olhos doloridos, cegos, a garganta apertada, o sangue a zumbir-lhe, dolorosamente, nos ouvidos” (FERRANTE, 2007, p. 63).

Foi após esse acontecimento repugnante com Paula que se desencadearam em Toinho pensamentos de revolta, desassossego e aflição, o que culmina numa tragédia.

Nesse momento, surge o antagonista do romance que é o Coronel Fábio Alencar, seringalista dono do seringal Santa Rita, homem autoritário e temido pelos seringueiros.

Sentado numa cadeira de balanço, o coronel afastou por instantes o jornal que estava lendo. Era um homem rijo, como um castanheiro, nos seus sessenta anos de idade, baixo, os membros fortes, os cabelos grisalhos. O rosto sanguíneo tinha uma expressão de aspereza e força. As bastas sobrancelhas uniam-se, formando uma única linha por sobre os olhos agateados, de reflexos metálicos. O nariz ligeiramente curvo caía sobre a boca larga, de lábios estreitos, apertados entre as pinças de duas rugas que desciam desde as asas das narinas. O queixo saliente e duro [...] (FERRANTE, 2007, p. 17).

O Coronel Fábio Alencar cometia as mais severas injustiças, já que fazia suas próprias leis dentro dos limites de sua propriedade. Explorava os seringueiros, tirando deles qualquer esperança de uma vida fora dali, tendo em vista que o seringueiro já iniciava seus trabalhos no seringal endividado com o patrão.

[...] limitara-se a comprar o estritamente necessário para mantê-lo durante o

primeiro mês de safra. Dois quilos de farinha d'água, um de feijão, um de arroz, meio de sal, um de café em grãos, um de jabá, meio de açúcar. Uma lata de banha de um quilo. Um maço de fósforos, duas dúzias de cartuchos, uma barra de sabão, um litro de querosene, uma laparina de flandes. Duas garrafas de cachaça, duzentos gramas de fumo e papelinho.

Mesmo assim, ficara a dever ao barracão vinte e seis mil e duzentos cruzeiros, nessa quantia incluído o preço dos utensílios de trabalho (uma faca, um balde e as tigelinhas), e parte das despesas que lhe cabia pagar, segundo o uso do seringal, com a limpeza das estradas de seringa e a construção da barraca. Começava devendo. Talvez jamais chegasse a libertar-se do débito (FERRANTE, 2007, p. 155).

Com base nisso, podemos perceber que o seringalista, lei máxima do seringal, praticava exploração do seringueiro durante o ciclo de extração da borracha.

Podemos destacar como personagem secundária na narrativa, a menina Paula, menina bonita com aproximadamente 12 anos de idade, vivia na sede do seringal com sua mãe, uma senhora que após ser acometida de derrame ficou entrevada numa cama aos cuidados da filha. Não andava, nem falava. Ficou paraplítica.

Paula é uma menina-moça por quem Toinho, o protagonista da história, se apaixona, ainda menino, logo quando ele chega à sede do seringal.

Vagabundeando pelo campo quando viu, à porta da barraca, o vestido de chita a desenhar-lhe o corpo esguio, os pés descalços, os longos cabelos negros escorrendo-lhe pelos ombros. E os olhos verdes, largos e sorridentes, embebidos de luz, postos nele (FERRANTE, 2007, p. 155).

Porém, a beleza de Paula chama a atenção não apenas de Toinho, mas de Carlinhos, afilhado do coronel, que comete um ato de violência contra a menina, violentando-a na frente da mãe inválida, o que faz com que Paula sofra um grande trauma físico e psicológico e nunca mais se recupere.

Carlinhos, filho do prefeito de Rio Branco e afilhado do coronel passa temporadas no seringal. “Aquele rapagão apessoado, filho do prefeito de Rio Branco” (FERRANTE, 2007, p. 32). Carlinhos passava os dias caçando passarinhos ou pescando nos lagos na companhia de Raimundão, numa dessas andanças pela floresta avista Paula, por quem se sentiu atraído. “Seu Carlinho ficou desarvorado quando viu a menina” (FERRANTE, p. 33). Porém, ele não se achegava a ela, pois a menina era recolhida e não lhe dava confiança e ele não tinha coragem de se aproximar dela.

Instigado por Raimundão, homem de confiança do coronel, Carlinhos comete um ato de violência contra Paula, ele a estupra na frente da mãe entevada.

Então o Raimundão – peste de negro! – preparou uma bebida pra ele, uma cachaça com mel de abelha para ele se animar. Seu Carlinho ficou agitado que nem oirana na ventania. E foi aquele escarcéu. Coitada da menina... E na frente da entevada [...] (FERRANTE, 2007, p. 33).

O seringalista ao tomar conhecimento do ocorrido com Paula demonstra indignação, mas não toma nenhuma atitude severa contra o afilhado, limitando-se apenas a mandá-lo de volta para Rio Branco no mesmo dia. Deixando-o livre e impune de qualquer castigo.

Raimundão era capataz do Coronel Fábio Alencar no seringal Santa Rita. Este vivia junto ao patrão, trazia-lhe sempre todas as notícias e novidades do seringal, deixando-o sempre informado de tudo o que se passava. “Raimundão, que era um cão aos pés do coronel, adivinhando-lhe as mínimas variações de humor [...]” (FERRANTE, 2007, p. 135).

Cazuza era o guarda-livros do barracão do seringal Santa Rita, ou seja, ele cuidava da contabilidade do patrão. Trabalhava num escritório no armazém. Cazuza já era velho, usava óculos e era magro. Andava encurvado. Ele era funcionário antigo do seringal, morava na casa do patrão, era como se fosse membro da família, no qual o coronel tinha total confiança. Era um homem simples e reservado, mas envaidecido pela sua posição, já que era um homem culto e viajado.

Mané Lopes era amigo de Toinho. Mané Lopes era seringueiro, mas já não trabalhava no corte da seringa, o patrão o trouxe para a margem para cuidar do gado. Sua casa “Ficava na extrema do campo, perto do varadouro principal, que demandava o centro” (FERRANTE, 2007, p. 46). Mané Lopes tinha pouco mais de quarenta anos, mas aparentava ter bem mais. Era um homem alto, com braços e pernas longos, pele branca, mas encardida pelo sol. Casado com Margarida, não tinham filhos.

Margarida era esposa de Mané Lopes, e amiga de Toinho. Margarida era uma mulher alta, magra e ossuda, fumava cachimbo e andava com um pano na cabeça. Pelos anos de convivência com o marido, assemelhava-se muito a ele. Margarida era conhecida no seringal por ajudar a trazer crianças ao mundo, ou seja, era parteira.

Mãe de Paula, senhora idosa que sofreu derrame e ficou parálitica, não falava e nem andava. Passava os dias entredada num estrado que lhe servia de cama. Piorou seu estado gravemente, após presenciar a violência cometida contra Paula, sua filha.

Dona Clara, esposa do Coronel. Mulher firme em seus propósitos, mas submissa ao marido. Dona Clara fundou uma escola no seringal Santa Rita, mesmo contra a vontade do coronel, que após muita insistência da esposa acabou cedendo.

Pedro Câmara, seringueiro com família, a mulher Lina e dois filhos, dividia sua barraca com Chico Xavier, que após ser mandado embora da barraca de Chico Xavier, tendo em vista as condições difíceis para manter a família e mais outra pessoa. Chico Xavier vai embora, mas rouba Lina, a mulher do amigo, com quem dividia a colocação e o barraco. Pedro Câmara desespera-se ao perceber que Lina havia fugido com Chico Xavier, resolve ir atrás dela. Mas ao encontrá-la é assassinado a tiro de espingarda por Chico Xavier.

Chico Xavier era um seringueiro, solteiro, morava como meeiro na barraca de Pedro Câmara. Chico Xavier rouba Lina, esposa de Pedro Câmara, bem como sua espingarda, com a qual mata Pedro Câmara, após este ir atrás de Lina. Porém foi pego e punido pela traição e assassinato de Pedro Câmara, amarrado a uma estaca como um escravo, é morto por um seringueiro que, revoltado pela traição que Chico Xavier cometera com Pedro Câmara esfaqueia-o.

Lina era esposa de Pedro Câmara, e mãe de dois filhos. Apaixona-se pelo amigo do marido e foge com ele, deixando além do marido, os dois filhos. Porém, o marido, Pedro Câmara, é morto pelo amante numa emboscada; e o amante Chico Xavier também é assassinado por um seringueiro. E Lina, viúva, com dois meninos é dada a um seringueiro solteiro, que promete ao coronel casar-se com ela e cuidar das crianças.

Amâncio era um seringueiro, não do seringal Santa Rita, mas do seringal Pavuna, do coronel Fulgêncio o qual não consentia que seringueiro cultivasse roça em seu seringal. Mas Amâncio contrariou as ordens do patrão e cultivou plantação em volta de sua barraca. O patrão descobre e ordena-o a parar o cultivo, mas Amâncio não obedece ao coronel e continua a agricultura. O coronel então, manda dar-lhe uma surra e o expulsa do seringal, embarcando-o para Rio Branco. Lá, ao tentar buscar justiça pelo acontecido é preso e levado à penitenciária. Ao ser preso, sua família dissipa-se.

Zé Leite, pai de Toinho. Era bom seringueiro, morava numa barraca humilde, na colocação Colibri. Eram apenas os dois, pai e filho. Zé Leite iniciava seu trabalho no corte às duas horas da manhã e terminava ao meio dia. Almoçava uma farofa de banha e seguia a estrada para colheita do leite da seringa. Voltava ao barraco já à noite, indo direto para o defumador, onde transformava o látex em sernambi. Zé Leite envelhecera e morrera na mata, trabalhando no corte da seringueira.

Dona Joana era professora e dava aula na escola construída na sede do seringal Santa Rita. Era uma senhora magra e espigada. Tinha poucos conhecimentos, mas dedicou-se a ensinar os filhos dos seringueiros que moravam perto da escola. D. Joana era rude e não demonstrava afeto aos seus alunos, que na falta da lição, utilizava a palmatória e uma régua, além de outros castigos como ficar de joelhos sobre grãos de milho, ou com uma cadeira na cabeça durante vários minutos. Professora Joana causava pânico nos alunos, que aos poucos foram desistindo de ir à escola.

Padre José era conhecido pelas suas histórias e pela sua irreverência. Visitava o Santa Rita nos períodos de “desobriga”, durante os quais, realizava batizado e casamentos. Era um sertanejo autêntico. Homem alto, cabeça chata, pele avermelhada pelo sol, passava mais tempo nos seringais do que na igreja. O padre fazia de tudo um pouco, aplicava injeções, dava receitas e fazia partos. Além de aconselhar, dar sermões e tocar nas festas dos seringueiros.

Dr. Adelmar era médico e candidato a deputado pelo partido do coronel. Dr. Adelmar visitava o seringal periodicamente. Era moço, um pouco magro, a pele de um branco-amarelo. Usava óculos. Tinha voz macia e falava pausadamente. O médico esperava apoio total do coronel para eleger-se. E este lhe prometia apoio desde que não o atrapalhasse e garantisse-lhe prestígio na capital.

Diante das ações dos personagens apresentados, dá-se o enredo do romance que será apresentado na seção a seguir.

2.5.1.2 O enredo do romance

A obra é apresentada em 24 capítulos, sendo que no primeiro deles há uma breve caracterização do espaço - o seringal. Em seguida, no segundo capítulo, o autor apresenta Toinho, cujas ações e trama da história começam a se desenvolver quando este é trazido à sede do seringal Santa Rita, ainda menino, após ter perdido

o pai, que adoeceu no seringal devido ao trabalho exaustivo na floresta, no corte da seringa, que na pobreza e sem tratamento médico não conseguiu sobreviver, deixando órfão seu único filho Toinho.

Assim, Toinho chega ao seringal para que seu padrinho, o coronel Fábio, tome conta dele, que além de afilhado do seringalista, é também filho de seringueiro. “Toinho é levado à presença do coronel, envergonhado, receoso e com os olhos fitos nos sapatos de seringa, pediu a benção ao padrinho” (FERRANTE, 2007, p. 37). O menino Antônio, mais conhecido por Toinho, foi criado nas brenhas da mata nos primeiros anos de vida, tudo agora era novidade para ele na vida do barracão.

No terceiro capítulo, “As lamparinas estão acesas”, Toinho já na sede do seringal, rememora a morte e velório de seu pai. Ao chegar ao seringal, mesmo ainda meninote, se encanta com Paula, menina, que vivia ali e cuidava da mãe paraplégica. Conheceu-a logo nos primeiros dias de sua chegada ao Barracão, Paula despertou um sentimento em Toinho, que era apaixonado pelos seus olhos verdes. Toinho e Paula se encontravam com frequência, todos os dias, durante anos.

O quarto capítulo retrata a história do estupro de Paula, filha de uma entrevada, por Carlinhos, afilhado do dono do seringal. O estado de tensão da narrativa começa com a mudança de comportamento de Toinho, após saber que Paula, a moça que sempre foi o seu amor, uma bela morena de olhos verdes e longos cabelos negros, tornou-se alvo dos desejos do sobrinho do coronel e filho do prefeito da capital, quando o rapaz foi passar férias no Seringal. Atirado por Raimundão, capataz do seringal Santa Rita, ele estupra a menina que tinha apenas 12 anos de idade. Paula foi estuprada por Carlinhos na frente da mãe, que após um derrame vivia entrevada, paraplégica numa cama. Paula foi alvo fácil para Carlinhos que além de menina indefesa, não podia contar com a ajuda da mãe para defendê-la da violência do afilhado protegido do coronel Fábio.

O quinto e o sexto capítulos expõem a narrativa sobre a construção de uma escola, pelo coronel, após muita insistência de sua esposa, D. Clara, no seringal, para os filhos dos seringueiros.

Os capítulos seguintes são enriquecidos com a narrativa de vida no seringal, a angústia da personagem Paula e a revolta de Toinho diante dos acontecimentos sofridos pela personagem.

O romance apresenta o seringal Santa Rita como principal cenário onde se entrelaçam os acontecimentos narrados na história, de acordo com a leitura, verifica-

se que Santa Rita localiza-se no centro da densa floresta amazônica. É possível perceber a presença de aspectos que caracterizam esse ambiente, como rio, colocações, barracão, barraca dos seringueiros, clareiras, varadouro e armazém.

O armazém é uma longa construção de madeira, de forma retangular, coberta de zinco. Do lado de fora, estende-se o lençol negro das pélas de borracha, arrumadas em fila. Dentro, grandes prateleiras sobem pelas paredes até quase o teto, repletas de mercadorias de toda sorte. Fazendas, remédios, sapatos, ferragens, miudezas, latarias, produtos baratos de perfumaria. Em quase todo o seu comprimento, corre um balcão de madeira, em cuja face posterior estão pregados grandes depósitos para o sal, o feijão, o arroz, a farinha, o milho, o café, o açúcar preto. Sobre tampas de caixas apoiadas em roliços barrotes, fardos de jabá e mantas de pirarucu. Caixotes e caixotes de cachaça empilhados no piso de cimento (FERRANTE, 2007, p. 47- 48).

O seringal, apresentado aqui como principal cenário do conflito entre seringueiro e seringalista, é o maior centro rural de extrativismo da borracha, constituído pelas colocações de seringa (núcleos dos seringais com determinados números de estradas), onde o seringueiro mora e trabalha na extração do látex, sem ser o proprietário. A borracha produzida na colocação pelo seringueiro, somente poderia ser vendida no barracão (armazém centro de comando do seringalista).

Esta dissertação apresenta a metodologia adotada na pesquisa, como: abordagem de cunho qualitativo; caráter descritivo; caracterizada como uma pesquisa-ação e de natureza aplicada. Além disso, apresenta a metodologia da proposta de intervenção, na qual adotamos as estratégias de leitura de Solé (1998), inserida no modelo de sequência básica, na sugestão de Cosson (2012), as quais serão apresentadas na próxima seção.

3 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Esta seção é destinada à apresentação da metodologia adotada na pesquisa, bem como para as linhas gerais da proposta de intervenção como o gênero textual romance para turmas do 9º ano.

Na subseção 3.1, é apresentada a caracterização da pesquisa, o campo de investigação, na subseção 3.2, seguidos da descrição da proposta, na subseção 3.3. Nas subseções, discorreremos sobre as três etapas aplicadas nas estratégias de leitura.

Assim, adotamos na proposta de intervenção do trabalho o modelo de sequência básica. A sequência básica está organizada na sugestão de Cosson (2012), como uma sequência que favoreça o ensino de leitura literária, desenvolvendo-se em quatro situações: (a) motivação, (b) introdução, (c) leitura e (d) interpretação. De acordo com o autor, a sequência básica impulsiona significativamente o aluno para que ele possa, passo a passo, construir o seu conhecimento por meio da leitura literária.

Além disso, conforme mencionado no referencial teórico deste trabalho de pesquisa, trabalhamos nos moldes das estratégias de leitura apontadas por Solé (1998). A proposição de Solé (1998) para o trabalho com estratégias de leitura, dialoga eficazmente com Cosson (2012) sobre o trabalho de leitura com o texto literário, ressignificando as práticas de leitura da literatura. Portanto, foram desenvolvidas dentro da sequência didática básica sugerida por Cosson (2012), as estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998).

Por conseguinte, desenvolvemos duas situações de leitura do romance *Seringal*. Na turma A, compreendida como a turma de controle, a metodologia de abordagem do gênero romance não contou com o uso de estratégias de leitura na abordagem de Solé (1998). A abordagem de leitura do romance *Seringal* foi aquela usualmente empregada em sala de aula, tendo em vista a metodologia tradicional que consiste na apresentação do livro, conversa sobre o autor, entrega da cópia do romance a cada aluno, solicitação da leitura do livro em casa e apresentação oral da compreensão do romance após a leitura.

A metodologia utilizada na turma B, classificada como o grupo de intervenção, se deu a partir do estudo e uso de estratégias de compreensão leitora, segundo os pressupostos teóricos de Solé (1998), com o objetivo de buscar a

formação de um leitor ativo que de fato lê, que compreende o porquê de ler e que se debruça diante da leitura.

As estratégias de leitura foram aplicadas na abordagem do romance *Seringal* como recursos necessários e eficientes para desenvolver com segurança e interesse a atividade de leitura utilizada de forma autônoma pelos leitores que poderão também utilizá-las em outros gêneros textuais, pois acreditamos que as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar os textos lidos.

Para que o aluno aprenda a ler utilizando as estratégias, o professor deve integrá-las a uma atividade de leitura significativa, assim, é preciso articular situações de ensino de leitura que garantam sua aprendizagem significativa por meio do envolvimento e participação do educando.

Quando se trata de ensinar as estratégias de leitura responsáveis pela compreensão, o aluno deve vivenciar essa ação. Considerando essa realidade, buscamos envolver o aluno na leitura do romance *Seringal*, de maneira que ele se sentisse motivado, ao realizar essa tarefa.

De acordo com Kleiman (2002, p. 43),

uma vez que o leitor conseguir formular hipóteses de leitura independentemente, utilizando tanto seu conhecimento prévio como os elementos formais mais visíveis e de alto grau de informatividade, como título, subtítulo, datas, fontes, ilustrações, a leitura passará a ter esse caráter de verificação de hipóteses, para confirmação ou refutação e revisão, num processo menos estruturado que aqueles inicialmente modelado pelo adulto, mas que envolve, tal como o outro processo, uma atividade consciente, autocontrolada pelo leitor, bem como uma série de estratégias necessárias à compreensão.

A partir do título, tema, capa do livro ou autor, todo conhecimento prévio do aluno, foi requisitado e aproveitado para o entendimento e reconhecimento do conteúdo trabalhado. O suporte e o gênero também se constituíram instrumentos de interação entre o leitor e o texto, num contexto específico. Assim, a cada leitura de capítulos do livro foram aplicadas as estratégias de compreensão leitora para antes, durante e depois da leitura, conforme a proposta de Solé (1998).

Além disso, o romance é um gênero que não é encontrado nos livros didáticos, na íntegra, apenas em fragmentos, o que dificulta, de certa forma, as atividades do professor, que, por sua vez, busca incentivar o gosto pela leitura a partir da compreensão do que se lê, contribuindo, dessa forma, para dinamizar as

atividades em sala de aula.

Com o propósito de criar uma conta no *Facebook*, a turma foi conduzida à sala de informática da escola, na qual todos participaram da criação do *Facebook*, além de sugerirem sobre o nome que foi dado a ela, e também quem poderia participar do grupo.

O objetivo da extensão da aula para o *Facebook* foi dar continuidade ao trabalho com o romance *Seringal*, no qual os adolescentes realizaram a abordagem das temáticas relacionadas à obra, dúvidas e posicionamentos diante do mundo em que vivem e as diversas relações que podem estabelecer com a história lida, tendo em vista que as entrevistas realizadas com pessoas que conheceram e/ou vivenciaram tal época também foram postadas no *Facebook* pelos alunos.

Considerando a importância de monitorar o uso do *Facebook* pelos alunos no ambiente da sala de aula e fora dele, critérios foram acordados entre os alunos sobre o que eles poderiam expor no *Facebook* da turma. Como, por exemplo, a página criada na escola teria fins didáticos, apenas assuntos relacionados às aulas de leitura em língua portuguesa poderiam ser postados, compartilhados e curtidos.

Com o Grupo, no *Facebook*, os estudantes puderam se comunicar entre si, compartilhar opiniões e criar um sistema colaborativo de estudo com seus colegas de classe. De maneira que, oportunizou à professora-pesquisadora conhecer melhor os alunos, no que se diz respeito a aspectos de escrita e de leitura sobre o gênero textual trabalhado.

Contudo, o uso do *Facebook* nas práticas educacionais não deve ser visto como uma substituição completa dos sistemas de aprendizagem tradicionais. Ao invés disso, eles devem ser vistos como ferramentas alternativas que complementam a experiência educacional fora da sala de aula, como assegura Coscarelli (2009, p. 17):

Precisamos ter informações atualizadas sobre nossos alunos, sobre a tecnologia e sobre a vida fora da escola, a fim de poder, no ambiente formal de ensino-aprendizagem, lidar da melhor forma possível com a tecnologia, buscando familiarizar nossos alunos com as mais diversas práticas discursivas que a vida contemporânea pode exigir deles, contribuindo assim mais efetivamente para sua formação.

A tecnologia por meio do *Facebook* facilitou a criação de um espaço de prática discursiva virtual de aprendizagem para ampliar as discussões iniciadas em

sala de aula. Vale considerar que tal recurso pode ser um fomentador para posteriores discussões em “sala de aula” já que, utilizamos tal ferramenta para inserirmos conteúdos de informações da leitura do romance *Seringal* em espaços em que os jovens usuários estão conectados espontaneamente. É uma oportunidade de interagir e dialogar para além dos “muros da escola”, por meio de um recurso simples, mas que faz parte da vida cotidiana dos educandos.

3.1 Caracterização da metodologia da pesquisa

Quanto à caracterização da pesquisa, Minayo (2011, p. 16) a entende pesquisa como sendo “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação”.

Quanto ao ponto de vista dos objetivos da pesquisa, o processo investigativo é de caráter descritivo, segundo Triviños (1987, p. 110), “os estudos descritivos exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. [...] O estudo descritivo pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”.

Dessa forma, pretendeu-se descrever o fenômeno da realidade de uma intervenção sobre a atividade de leitura de romance na sala de aula de duas turmas de 9º anos, de modo que favoreça experiências a partir da leitura, e análise da obra literária *Seringal*, de Miguel Jeronymo Ferrante.

Quanto à abordagem, este trabalho é de cunho qualitativo, tendo em vista que os pesquisadores que a utilizam buscam descrever o porquê das coisas, expondo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores. Para Kauart (2010, p. 26), “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo da pesquisa qualitativa”. Para a autora, a relação entre pesquisa qualitativa e construção de significados é algo essencial.

Assim, a investigação qualitativa pode ser analisada a partir de cinco características peculiares ao meio científico. (1) o principal instrumento de investigação é o pesquisador, o qual adapta seus órgãos dos sentidos para compreender seu objeto de estudo. Para isto, é necessária uma formação específica do pesquisador (teórica e metodologicamente) para abordar questões que envolvem

sensibilidade e percepção; (2) a pesquisa qualitativa é descritiva. Todos os dados coletados são analisados integralmente em toda sua riqueza; (3) o pesquisador qualitativo pretende justificar, elaborar ou integrar em um marco teórico os seus achados que tendem a se aproximar da essência da questão estudada; (4) a ênfase qualitativa está mais interessada no processo do que simplesmente no resultado; (5) o interesse do investigador volta-se para a compreensão do significado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nossa pesquisa também é caracterizada como uma pesquisa-ação, visto que, segundo Thiollent (2008, p. 28), “do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados, experimentação etc”.

Por sua vez, Fonseca (2002) afirma que:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (FONSECA, 2002, p. 34).

Para tanto, ao desenvolvermos um trabalho, metodologicamente planejado, de leitura de romance com alunos do 9º ano do ensino fundamental, temos a possibilidade de iniciar uma proposta que auxilie ainda mais na transformação da realidade das salas de aula, no que diz respeito à leitura, principalmente quando se trata de leitura literária.

Quanto à natureza desta pesquisa, ela é aplicada, tendo em vista que objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais. De acordo com Barros e Lehfeld (2000, p. 78), a pesquisa aplicada fundamenta-se em “contribuir para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade”.

Dessa maneira, procurou-se estabelecer um campo investigativo com o objetivo de conseguir informações acerca do problema abordado neste trabalho que visa desenvolver estratégias de atividades de leitura, análise e compreensão do romance *Seringal* o qual retrata histórias pertencentes à realidade do aluno e, assim,

espera-se inserir a leitura de romance no seu dia a dia.

3.2 Campo de investigação

As turmas submetidas à proposta de intervenção foram duas de 9º anos, do ensino fundamental. A turma A possui 28 alunos, na faixa etária entre 13 e 14 anos. A turma B conta com 29 alunos, na faixa etária entre 13 e 14 anos.

A instituição escolar na qual a pesquisa foi realizada fica no estado do Acre e pertence à rede estadual de ensino e oferece os segmentos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A referida instituição situa-se num bairro periférico do município de Sena Madureira.

Atualmente, o espaço físico da escola se estrutura em 08 salas de aula, 01 sala para professores, 01 sala onde funciona a secretaria da escola, 01 sala da direção, 01 laboratório de informática, 01 cantina e 03 banheiros. Todas essas dependências comportam 286 alunos, a escola conta com 22 servidores estaduais, que desempenham as seguintes funções: diretora escolar, secretário, coordenador de ensino, coordenador pedagógico, professores, vigilantes, merendeiras e auxiliares de serviços gerais. Para o funcionamento da instituição, há os seguintes documentos: o Regimento Interno Escolar e o Projeto Político Pedagógico.

A proposta de atividade que desenvolveremos foi, portanto, aplicada na disciplina de Língua Portuguesa, em duas turmas de 9º anos do ensino fundamental da escola pública estadual descrita.

3.3 Descrições da proposta de leitura aplicada na Turma A

Nesta seção, apresentamos uma breve descrição da proposta de intervenção realizada nas turmas de 9º anos do Ensino Fundamental. Na turma A, propomos a leitura da obra *Seringal*. Iniciamos apresentando o livro, falando sobre o autor e, em seguida, solicitamos que a turma realizasse a leitura do romance.

Nesta proposição, desenvolvemos uma atividade de leitura com os alunos do nono ano, conforme vinha sendo desdobrada a prática de leitura realizada pela professora-pesquisadora ao longo de sua realidade profissional, no Ensino Fundamental II.

A seguir, apresentamos o passo a passo da proposta de atividade de leitura

até então realizada pela professora-pesquisadora, sem objetivos ou estratégias que conduzissem os alunos no desenvolvimento da compreensão leitora.

3.3.1 Primeira etapa: apresentação da obra

Neste primeiro momento, o romance *Seringal* foi apresentado aos alunos, em seguida, promovido um diálogo com eles de como seria desenvolvida a leitura da obra, que possui 24 capítulos. No qual se discutiu do ainda, sobre o gênero romance e suas características.

3.3.2 Segunda etapa: apresentação do autor

Na sequência, expusemos o autor do romance, Miguel Jeronymo Ferrante. Quem foi, onde nasceu, as obras escritas e sua importância para a literatura acriana a fim de contextualizar a leitura da obra e as peculiaridades de seu autor.

3.3.3 Terceira etapa: leitura do romance

Nesta etapa, cada aluno da turma recebeu uma cópia do romance para leitura. Solicitamos, então que dessem início à leitura e combinamos que a realizassem em 10 aulas, sempre em dias letivos alternados, de maneira que pudéssemos dar continuidade aos conteúdos propostos na grade curricular de língua portuguesa, haja vista que, no planejamento das aulas da turma de controle, era exigido que entregássemos um esboço do que seria trabalhado durante a semana e nesse planejamento constavam leitura (fragmentos), escrita e análise linguística.

3.3.4 Quarta etapa: compreensão da obra

Essa última etapa foi conduzida numa atividade com perguntas tais como: O que nos diz o título? Qual a temática da obra? Que aspecto mais lhe chamou atenção?

Na turma de intervenção, turma B, privilegamos o desenvolvimento das estratégias de leitura, apontadas por Solé (1998), na leitura do romance *Seringal*, de Miguel Jeronymo Ferrante, conforme as etapas descritas a seguir.

3.4 Descrições da proposta de leitura aplicada na Turma B

A seguir são descritas as atividades desenvolvidas com a Turma B para com a aplicação de estratégias de leitura como forma de inovação do ensino habitualmente utilizado na escola.

3.4.1 Primeira etapa: Proposta de motivação que antecede a leitura

Para a primeira etapa de aplicação das estratégias de leitura, os alunos foram conduzidos a visualizar imagens de seringais, na época do ciclo da borracha no Acre, tendo em vista que o título da obra é *Seringal*, e as imagens remetem a situações e espaços da sociedade seringalista de uma época as quais dialogam com o enredo do romance, trazendo a representação física como o barracão, a margem do rio repleta de borracha, a barraca de defumação da borracha, o seringueiro no corte da seringueira, a colocação de seringal (nome dado ao local demarcado para cada seringueiro extrair o látex), saco encauchado etc. Além disso, buscou-se despertar nos alunos sentimentos experimentados ao terem contato com as imagens.

Desse modo, iniciaremos com a imagem (Figura 2) que apresenta o modelo de barracão dos seringais, de propriedade do seringalista. O barracão era a residência do seringalista, mas também era onde funcionava o armazém, local em que havia todos os produtos necessários para o corte da seringa e as utilidades de uso diário do seringueiro. O barracão ficava na sede do seringal, próximo à margem do rio.

Figura 2 - Barracão do seringal

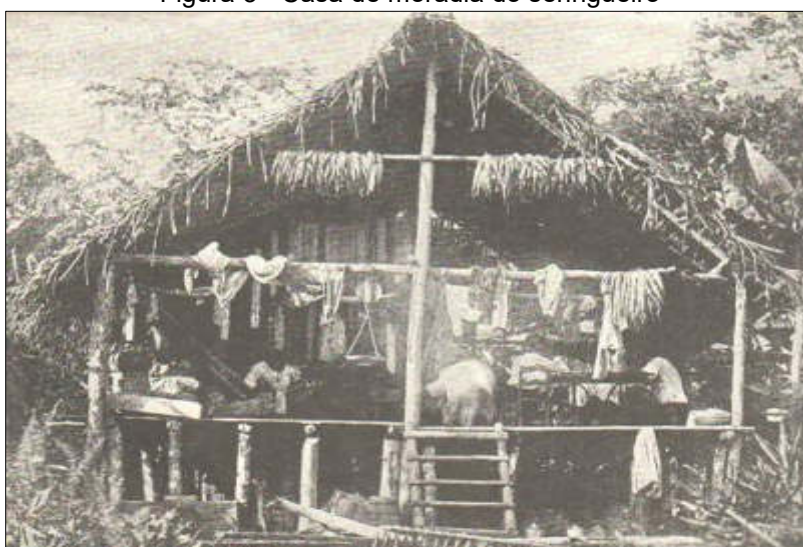


Fonte: Revista *O Malho*

As imagens foram projetadas em aparelho de multimídia com o objetivo de destacar as vivências dos seringalistas na época retratada na narrativa do romance.

A imagem a seguir (Figura 3) representa o modelo das casas de moradia dos seringueiros. Uma vez que o seringueiro chegava ao seringal, ele era conduzido à sua colocação, o termo origina-se da palavra “colocar”, já que quando chegavam para cortar seringa eram “colocados” em uma determinada área. Ali, construíam suas barracas, conhecidas como Tapiri, que eram simples casebres feitos com produtos da floresta, como o paxiúba, que é uma palmeira característica e abundante na região, para o assoalho e paredes, e palha para a cobertura, como se pode verificar na imagem abaixo.

Figura 3 - Casa de moradia do seringueiro



Fonte: Museu Seringal Capitão Ciriaco

Em seguida, apresentamos a imagem de um seringueiro no corte da seringueira. A explicação e a contextualização são muito importantes nessa etapa porque busca resgatar o ambiente retratado no romance.

Na (Figura 4), expomos a imagem do seringueiro fazendo os cortes numa seringueira entre tantas outras espalhadas pela floresta e colocando as tijelinhas para aparar o leite.

Figura 4 - Seringueiro no corte da seringa



Fonte: Foto de Museu Seringal Capitão Ciriaco

Na imagem (Figura 5), vemos o látex natural sendo retirado da seringueira, processo obtido a partir de cortes, chamados talhos no tronco da seringueira e o recolhimento da seiva. Sua aparência é branca leitosa e pegajosa. Após a tigelinha estar preenchida pela seiva, o seringueiro a recolhe, transferindo-a para um saco de borracha de sua fabricação ou para um balde apropriado, e a leva ao defumador.

Figura 5 - Extração do látex



Fonte: Foto de Museu Seringal Capitão Ciriaco

Na Figura 6, apresentamos o saco encauchado, que é um produto que tem sua origem nos seringais da Amazônia, confeccionado de forma natural e tradicional pelos seringueiros em suas moradas na floresta. Esse produto trata-se de um saco de farinha banhado no látex da seringueira, tornando-se, dessa forma, impermeável. Esse saco, produzido pelos próprios seringueiros, era utilizado pela população para carregar instrumentos de trabalho, comida e provisões, pois ficavam protegidos das constantes chuvas da região.

Figura 6 – Saco encauchado



Fonte: Museu Seringal Capitão Ciriaco

O defumador era uma casinha, na qual o seringueiro transformava, através da defumação, o látex em pelias de borracha, como apresentamos na (Figura 7). Depois do corte, quando o leite jorrava da árvore de seringueira para dentro das tigelinhas presas à árvore, o seringueiro depositava todos os conteúdos em um balde, e levava-o para o defumador que ficava geralmente próximo à casa do seringueiro. Assim, antes que esse leite “coalhasse”, ele defumava, em um trabalho lento, cauteloso, que depois de horas de fumaça, o leite tomava a forma de uma bola grande e achatada que é conhecida como “pela de borracha”.

Figura 7 - Barraca de defumação da borracha



Fonte: Foto do Museu Seringal Capitão Ciriaco

Na próxima imagem (Figura 8), visualizamos inúmeras peladas de borracha em volta do barracão. O seringalista, o guarda-livros, que era grande conhecedor do sistema e de todo funcionamento do seringal; homem de confiança do seringalista, e diversos trabalhadores que estavam diretamente ligados ao seringalista e à produção da borracha.

Figura 8- Seringalistas na conferência da produção da borracha



Fonte: Foto do Museu Seringal Capitão Ciriaco

Na Figura 9, podemos observar as “peladas de borracha” prontas para a comercialização. Os seringueiros produziam a borracha e a entregavam ao seringalista, este por sua vez, vendia a borracha para as Casas Aviadoras de Belém e Manaus; as Casas Aviadoras vendiam a produção para as Casas Exportadoras, também localizadas em Belém e Manaus, e por último as Casas Exportadoras vendiam a borracha para os centros industriais dos Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha e França.

Figura 9 – O produto preparado para a exportação



Fonte: Foto do Museu Seringal Capitão Ciriaco

Na Amazônia, na época do ciclo da borracha, não havia rodovias e o principal meio de transporte era fluvial, no qual os semirreboques (Figura 10) de cargas navegavam sobre balsas, que transportavam além dos aviamentos, pessoas, animais, e as peladas de borrachas. A borracha chegava, então, aos centros de Belém e Manaus. Como podemos verificar na imagem, na qual as próprias borrachas transformavam-se em uma grande balsa nos rios.

Figura 10- Balsa transportando borracha no rio Acre



Fonte: Foto de Museu Seringal Capitão Ciriaco

A partir das representações das imagens, é possível, por meio das relações de semelhança, estabelecer um paralelo com o romance *Seringal*, as imagens em questão trazem elementos que estão relacionados com a narrativa, e podem despertar o interesse do aluno pela história a ser lida.

Nessa etapa, continuamos com a breve apresentação da obra *Seringal* e do autor Miguel Jeronymo Ferrante através da exibição em *slides* com a antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais, como o título e a contextualização das imagens.

Apresentamos a obra, as imagens da capa e o título do livro com o objetivo de fazer com que os alunos expusessem suas antecipações sobre o conteúdo do romance, a partir também da visualização das imagens, tendo em vista a motivação para a leitura do texto.

Para o levantamento dos conhecimentos prévios sobre o assunto, propomos os seguintes questionamentos: Como seria a vida cotidiana dos trabalhadores do seringal? Havia na época distribuição igualitária da renda proveniente da borracha? De onde vem a palavra seringal? Alguém já visitou ou morou num seringal?

Na sequência, ouvimos os alunos sobre os questionamentos e registramos no quadro as colocações. Ao final da leitura integral do romance e no decorrer dela, pudemos refutar ou acatar as hipóteses levantadas.

Depois disso, o propósito foi mostrar o livro, a apresentação física da obra aos alunos, e incentivá-los à leitura do texto quando foram entregues as cópias impressas do romance para cada aluno.

3.4.2 Segunda etapa: Compreensão da leitura

A segunda etapa da proposta consistiu na leitura, propriamente dita, do romance *Seringal*. Nessa etapa, começamos de fato a leitura do romance. Os alunos, de posse da obra impressa entregue a eles na etapa anterior, iniciaram a leitura em sala de aula.

Realizamos, então, a leitura do primeiro capítulo da obra - “A orla sombria da mata” – para os alunos, enfatizando a maneira como é tecida a narrativa, por meio das ações dos personagens, da caracterização do espaço, para que despertasse neles o interesse em realmente ler o romance e fizessem as inferências sobre a obra.

Combinamos com os alunos a leitura de apenas dois capítulos para a aula seguinte: “O entranho temor” e “As lamparinas estão acessas”. Assim, pretendeu-se criar uma forma de leitura na qual os alunos pudessem praticar a atividade leitora não somente na escola, mas em seu ambiente doméstico. Desse modo, quebra-se a

ideia de que a leitura é somente uma prática escolar e passa a ser uma realidade cotidiana.

Esta metodologia de leitura, com intervalos entre um encontro e outro, contribuiu para que o professor pudesse detectar divergências de interpretação e as dificuldades na continuidade da leitura do texto. Com efeito, após a leitura do primeiro capítulo na sala, os alunos fizeram a leitura do segundo e terceiro em casa antes da aula seguinte.

Em continuidade, após a leitura dos três primeiros capítulos, iniciamos a compreensão do que foi lido, estimulando os alunos a emitir suas opiniões, antecipar fatos, fazer juízo de valor sobre o que foi compreendido até então. Nesse momento, pudemos realizar a confirmação, a rejeição ou a retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura em relação ao que seria lido; a partir de suas falas, localizamos a temática da obra em relação à figura do seringueiro (colonizado) e do seringalista (colonizador), de como eles visualizaram esses dois elementos dentro da narrativa.

Como se trata de uma obra regional, que introduz várias palavras típicas da região norte, especificamente do Acre e dos seringais, os alunos foram conduzidos a realizar os esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência, consulta do dicionário ou ainda, em questionamentos a pessoas mais velhas e que vivenciaram a época dos seringais.

Esse momento da leitura, em que há troca de opiniões e impressões sobre o que foi lido, colabora para a compreensão da história e para a interação dos alunos, tornando a leitura em algo mais sensível. Nessa etapa da leitura, propomos que expusessem os personagens que se destacaram até aquele momento na história, o foco narrativo, o ambiente onde se desenvolve a narrativa, e quando a história é narrada.

Após esse momento, demos continuidade à leitura do romance, que, a partir de então, passou a ser realizada no contra turno da aula. A proposta foi que fosse feita a leitura do quarto ao sétimo capítulos (As almas dos mortos; O rifle era, então, o símbolo de autoridade; A feliz iniciativa; Esquecer como, se tu vai também...) tendo em vista que são capítulos curtos.

A partir da proposta de leitura da aula anterior, pretendeu-se que fosse realizada em casa. Os alunos, naquele momento, trariam para a sala de aula suas impressões, seus comentários, seus juízos de valor sobre o romance, com o objetivo

de verificar o percurso de leitura até aquele momento da proposta. Assim, buscamos refletir sobre como os alunos, até então, reagem e interagem com a narrativa. Alguns questionamentos foram o foco dessa reflexão: O que os alunos têm a dizer sobre a obra? Do que estão gostando? Do que não estão gostando? A linguagem utilizada é compreensível?

A partir daí, demos continuidade à leitura do romance, com a leitura do oitavo ao décimo primeiro capítulos (O delírio; Uma atmosfera de mistério; O olhar verde de Paula; O preto velho tem reza forte).

Entendemos que analisar o desenvolvimento da narrativa é de fundamental importância, assim como na aula anterior, averiguamos a evolução da leitura e, conseqüentemente, a compreensão do desenrolar da narrativa. Para alcançar esse objetivo, propusemos os seguintes questionamentos aos alunos: Houve mudança de espaço ou continua o mesmo? Apareceram mais personagens na narrativa? A problemática social do colonizado e do colonizador é enfatizada pelo narrador? Em que parte do romance, até o momento, podemos comprovar isso? Quais os motivos de tal acontecimento? Os alunos deram continuidade à leitura do romance, lendo os capítulos 12 a 15 (O batelão do outro mundo; A triste história de Amâncio; Episódio eleitoreiro; Batizados e casamentos).

No desenvolvimento dos procedimentos de leitura, oportunizamos momentos de discussão e reflexão junto com os alunos, sobre sua própria compreensão, de forma que eles estabelecessem relações entre o que leram e o que faz parte dos seus conhecimentos, aplicando seus conhecimentos prévios.

Na sequência, foram lidos os capítulos seguintes, do capítulo 16 ao 20 (Doces e foguetes; À espera de um milagre; Almas do outro mundo; Toinho já é homem; São Jorge no seu cavalo branco). O foco, aqui, foi a aplicação das estratégias de previsão, quando foi promovida a discussão em torno de: (a) Para você, o que acontecerá com Paula e Toinho? (b) Como será o final dessa narrativa?

Nos capítulos seguintes, (21 – Dia de eleição; 22 – O navio está chegando; 23 – Os olhos verdes de Paula; e 24 – As lonjuras do impossível), a estratégia foi comprovar a compreensão global da obra mediante a revisão e a recapitulação dos pontos principais do romance. Os questionamentos sobre: Personagem principal? Onde a narrativa se desencadeia? Quais as temáticas vivenciadas pelos personagens? No decorrer da leitura, fica claro a submissão do seringueiro, impotente, diante do seringalista, coronel dono do seringal? Como podemos

confirmar as respostas dadas a estas questões, no texto?

Assim, esses questionamentos motivaram a terceira etapa de aplicação das estratégias de leitura propostas por Solé (1998).

3.4.3 Terceira etapa: Concretização da leitura

Após a primeira e segunda etapa do processo de leitura do romance *Seringal*, iniciamos a terceira e última etapa, embasados na sequência básica de Cosson (2012). Nessa etapa, constatamos o nível de compreensão leitora dos alunos do grupo de intervenção, orientando os alunos a exporem pontos fundamentais da obra sem retornar ao texto, a avaliar quanto compreendeu do enredo e voltar àquelas partes sobre cuja compreensão não se sentiam seguros, além de verificar que hipóteses acerca do tema do romance foram ou não confirmadas e, por fim, fazer um resumo da narrativa lida.

Nessa etapa, o leitor deve ser capaz de fazer comparações da temática da obra com outras vivências e, com isso, visualizar o assunto por diversos ângulos. Dessa forma, o leitor pode chegar a novas conclusões que, muitas vezes, não se encontram nem nos próprios livros, ou seja, o leitor além de compreender a história, entende o que o escritor expõe, compreende a estrutura do texto e consegue conectar esse conhecimento com outras informações já conhecidas por ele, possibilitando-lhe a ter uma opinião formada sobre a leitura.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção são analisados os resultados gerados a partir dos mecanismos desta pesquisa, bem como o relato e avaliação da proposta de intervenção. Esta pesquisa teve por objetivo investigar como as estratégias de leitura e abordagens do texto literário do romance *Seringal*, de Miguel Jeronymo Ferrante podem contribuir para a melhoria da competência leitora dos alunos do nono ano. O objeto de análise proposto para este estudo são as estratégias de ensino de leitura de Solé (1998) por meio de uma sequência básica de Cosson (2012) para a leitura do texto literário do gênero romance. O foco, portanto, está nos recursos de que o professor lança mão ou não, como estratégias para que os alunos construam significados na interação com a leitura literária.

O trabalho desenvolvido nesta pesquisa constitui uma amostragem comparativa entre duas turmas de 9º anos sob a perspectiva do trabalho com a leitura literária, utilizando estratégias para o ensino de leitura, bem como o desenvolvimento de atividades de leitura sem o uso de estratégias.

Assim, para registrar o desempenho de leitura nas duas turmas, realizamos a análise das intervenções a partir de alguns eixos utilizados pela matriz de referência que norteiam as provas de Língua Portuguesa do Seape do Acre e que se baseia nas referências do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e da Prova Brasil, as quais se estruturam sobre o foco da leitura.

A partir das atividades propostas e das observações feitas durante a aplicação da proposta de intervenção desenvolvida num estudo com base na análise comparativa entre duas turmas de 9º anos, denominadas turma A (grupo de controle) e turma B (grupo de intervenção), constatamos por meio da pesquisa, a necessidade de construir práticas de ensino de leitura, num esforço diário de aquisição de estratégias, para se obter um resultado satisfatório para melhorar a qualidade do ensino a partir do desenvolvimento da competência leitora dos alunos, dentro e fora da sala de aula.

Na turma de controle, na qual não houve o planejamento de uma atividade de leitura sistematizada em estratégias, com apoio de uma sequência básica para leitura de textos literários, constatamos uma parcela significativa dos alunos muito resistente à leitura do romance.

A sugestão para leitura do livro foi, tradicional, utilizada em todos os

planejamentos, que consistiu em apresentar o livro, falar resumidamente sobre o autor e solicitar que todos lessem o romance, numa sequência alternada de aulas, e que fossem marcando o número da página em que iam parando, para dar continuidade na aula posterior. Ao final da leitura da obra – o que foi novidade para turma, já que nunca haviam lido um romance na íntegra – cada aluno expôs o que compreendeu da leitura da obra, a partir de atividade oral realizada pela professora.

O trabalho realizado com a leitura, descrito acima, não teve um reflexo positivo nessa turma, de modo que percebemos a falta de entusiasmo, falta de colaboração e interação entre os alunos. Dessa forma, compactuamos com Solé (1998, p.43) quando adverte que “o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz [...]”.

Convencida, portanto, da necessidade de efetuar atividades propostas a cada aula para atrair os alunos para uma leitura exitosa, buscamos estratégias de leitura no grupo de intervenção, turma B.

A comparação se deu por meio da análise de atividades de intervenção sobre a prática da leitura de romance na sala de aula, com o propósito de promover práticas de letramento em leitura e análise da obra literária *Seringal*, de Miguel Jeronymo Ferrante, tendo como suporte uma página na rede social *Facebook*, centraliza da na motivação dos alunos que após leitura do romance se sentissem seguros em ler e escrever sobre a obra, e que serviu como espaço de discussão, compartilhamentos de ideias sobre a obra.

Portanto, a primeira ação da professora-pesquisadora para tornar a atividade mais prazerosa foi motivar os alunos de modo que, mostrando que a leitura, assim como outra atividade cotidiana, deve ser executada através de estratégias para que se alcancem os objetivos.

No quesito letramento literário, acreditamos que nossos objetivos foram alcançados tendo em vista o envolvimento, a compreensão do romance lido e, sobretudo, a disponibilidade dos alunos dessa turma, em vivenciar as histórias através das exposições realizadas sobre os textos, bem como das atividades sugeridas pela professora pesquisadora no final de cada etapa de leitura para retomar e reafirmar a compreensão.

Solé (1998) destaca que não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura. “[...] estamos falando de um leitor

ativo e daquilo que pode ser feito para incentivar a compreensão durante o processo de leitura” (SOLE, 1998, p. 133).

A delimitação de uma estratégia de leitura (SOLE, 1998) e a sequência básica (COSSON, 2012) utilizada para a realização da atividade proporcionou aos alunos leitores a capacidade de controlar passo a passo a atividade de leitura do romance, sabendo diagnosticar quando houve dificuldade na compreensão, para que desse modo pudessem ativar estratégias mais eficazes na busca pelo entendimento do conteúdo do texto.

Além disso, em interação com os colegas, dialogando, experimentando, contrapondo e posicionando-se diante da leitura da obra literária, procuramos levá-los a perceber a leitura como algo interessante e que poderia possibilitar grandes experiências.

Após a realização das duas propostas de atividades de leitura nas turmas A e B, foi promovido, em ambas as turmas, um debate mais amplo sobre a troca de impressões a respeito da obra lida, para constatar se, de fato, os alunos se apropriaram da narrativa.

Desse modo, para sistematizar as impressões dos alunos sobre o romance lido e verificarmos se o desenvolvimento de um planejamento utilizando estratégias de leitura, realmente contribuiu para melhor compreensão leitora desses alunos, servimo-nos da Matriz de Referência do Saeb/Prova Brasil (BRASIL, 2008), que também é usada na avaliação externa do Acre/Seape. Detivemo-nos apenas nos Descritores do Tópico I – procedimentos de leitura. Esse tópico apresenta cinco descritores que abordam as competências básicas para a leitura. Assim, as atividades foram encaminhadas para ajudar o aluno a desenvolver habilidades simples como localizar uma informação explícita no próprio texto e, habilidades mais complexas, como inferir o tema, as informações ou sentido de uma palavra que está implícita no texto, ou seja, que o extrapola. É importante reconhecermos que esses são os primeiros passos para uma leitura competente e crítica, além de subsidiar as habilidades dos demais tópicos, por isso, o tópico I foi intencionalmente trabalhado no desenvolvimento desta pesquisa.

A Matriz de Referência do Saeb/Prova Brasil (Quadro 1) lista as habilidades de leitura a serem avaliadas em itens denominados “Descritores”. São 21 para o 9º ano, divididos em seis tópicos: Procedimentos de leitura; Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; Relação entre textos;

Coerência e coesão no processamento do texto; Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; Variação linguística. Dentre os descritores para o 9º ano, decidimos analisar na proposta de leitura do romance *Seringal* apenas o Tópico I, Procedimentos de Leitura. Os descritores contemplados no referido Tópico constam a seguir: D1 Localizar informações explícitas em um texto; D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4 Inferir uma informação implícita em um texto; D6 Identificar o tema de um texto; D14 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Nos descritores que envolvem os procedimentos de leitura, cabe ao aluno, portanto, localizar as informações no texto, tanto as explícitas quanto as implícitas, identificando as ideias presentes no texto e as que estão nas entrelinhas, exigindo do aluno um conhecimento de mundo e outras leituras. Diferenciar o que são fatos de opiniões, trabalhando ainda a capacidade de linguagem articuladas nas informações apresentadas no texto. Assim, por serem os procedimentos de leitura do Tópico I fundamentais para que o aluno seja capaz de ler, entender, compreender o que está escrito e também o que está implícito, interessa-nos, portanto, analisar as habilidades de leitura dos alunos a partir de duas atividades de leitura literária de gênero romance e a possibilidade de uso de estratégias na perspectiva de desenvolvimento da competência leitora desses alunos.

Conforme o Ministério da Educação (2008), o Saeb/Prova Brasil é um importante instrumento utilizado para dimensionar os problemas da educação básica brasileira e orientar a formulação de políticas públicas educacionais que conduzam à formação de uma escola de qualidade já o professor, pode fazer uso deste instrumento para refletir sobre sua prática escolar e sobre o processo de construção do conhecimento dos alunos, considerando a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades necessárias para o alcance das competências leitoras exigidas na educação básica.

Embora, os descritores selecionados para compor a Matriz considerem aquilo que pode ser avaliado por meio de itens de múltipla escolha, optamos por realizar uma atividade coletiva oral de discussão, envolvendo questionamentos sobre o romance lido e que contemplem os Descritores em questão.

4.1 Descritor D1: Localizar informações explícitas em um texto

As informações que são apresentadas explicitamente no texto, aparecem na superfície ou linearidade do texto. Por isso, são facilmente localizadas.

Turma A: Os alunos desta turma foram conduzidos a falar diante dos questionamentos sobre: Personagem principal? Onde a narrativa se desencadeia? Quem era o seringalista? O que era barracão? Mesmo estas informações sobre o romance estando aparente no texto, o processo de localização delas tornou-se um pouco complexo para os alunos, tendo em vista a extensão do texto lido e a falta de atribuição de sentido dado à leitura.

Turma B: Os alunos da turma de intervenção, também foram conduzidos a falar diante dos questionamentos sobre: Personagem principal? Onde a narrativa se desencadeia? Quem era o seringalista? O que era barracão? De posse do texto, os alunos além de identificar as informações solicitadas, apontavam no romance onde elas estavam. As estratégias de leitura, portanto são necessárias para obtenção da leitura competente, pois elas são um caminho, quando bem conduzidas, que podem levar à compreensão da leitura. Fato este que se verifica nesta turma, após, a leitura do romance conduzida com estratégias.

4.2 Descritor D3: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

Ao inferir o sentido de uma palavra ou expressão, o aluno realiza um raciocínio com base em informações já conhecidas, a fim de se chegar a informações novas, que não estejam explicitamente marcadas no texto e que ele desconhece.

Apresentamos nos trechos a seguir, alguns exemplos de atividades de inferências de sentido de palavras, realizadas com os alunos de ambas as turmas. Vejamos nos trechos de Ferrante (2007): As palavras destacadas adquirem, no texto, o sentido de?

Na **boca da estrada**, come farofa de banha que trouxera numa lata de leite (p.77).

Toinho, **encabulado**, medroso, os olhos postos nos sapatos de seringá, pediu a bênção (p.17).

A natureza bárbara **humanizava-se** sob o silêncio das sombras [...] (p.55).

Trôpega, tateante volta para a rede (p.57).

A luz da **lamparina** de querosene iluminava fracamente o cubículo, antiga **despensa**, por trás da cozinha do barracão (p. 65).

Turma A: Nessa turma, essa habilidade não foi desenvolvida com êxito na leitura do romance *Seringal*, apesar de arriscarem palpites acerca do significado das palavras, a maioria não conseguiu colocá-la dentro do contexto narrado. Acreditamos que por ser uma narrativa regional relativa a uma determinada época com utilização de muitas palavras e expressões em desuso na contemporaneidade, os alunos não conseguiram realizar as inferências, o que prejudicou a compreensão global do romance. Porém, se os alunos dessa turma tivessem obtido a orientação da professora e utilizado estratégias direcionadas ao desenvolvimento da competência de inferir o sentido de uma palavra ou expressão dentro do contexto do romance, o resultado haveria sido diferente.

Turma B: Já os alunos dessa turma foram orientados a utilizar algumas estratégias durante a leitura do romance como: a utilização do dicionário, a concentração durante a leitura, a marcação de palavras ou trechos importantes dentro do texto, a escrita nas margens daquilo que não estavam entendendo, o que favoreceu a inferência de termos e expressões pelos alunos. Os alunos dessa turma de intervenção, também, foram orientados a pesquisar junto a idosos como: os familiares, vizinhos ou amigos sobre as expressões utilizadas no texto e que não conheciam. Tais mediações foram imprescindíveis para a inferência das palavras no texto.

4.3 Descritor D4: Inferir uma informação implícita em um texto

Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer uma ideia implícita no texto, por isso é importante que o aluno apreenda o texto como um todo, para dele retirar as informações solicitadas. Assim, como exemplos das atividades desenvolvidas nas turmas A e B, apresentamos alguns questionamos realizados com os alunos a partir da leitura do romance, vejamos: Como viviam os seringueiros no seringal Santa Rita? Que tipo de injustiças acontecia no seringal Santa Rita? O seringal, segundo o texto, foi o paraíso de poucos e o calvário de tantos. Por quê?

Turma A: Os alunos da turma A, não desenvolveram a habilidade de inferência de informações na leitura do romance. Eles limitaram-se à superficialidade

do texto e sentiram dificuldade para fazer inferências, inclusive com medo de expor os próprios pensamentos. Possivelmente, estão habituados a copiar trechos dos textos que respondem perguntas as quais não exigem esforço interventivo e dessa forma acabam por desenvolver apenas estratégias de localização das respostas.

Turma B: A turma B, diante desse descritor também apresentou dificuldade, porém houve uma tentativa através de comparações e deduções de entender as verdadeiras intenções do autor e realizar as inferências solicitadas. Então, todo o trabalho realizado desde o início da leitura contribuiu para que os alunos dessa turma tivessem mais sucesso na compreensão do texto.

4.4 Descritor D6: Identificar o tema de um texto

Identificar o tema corresponde a uma questão essencial para a leitura de um texto, seja qual for o gênero: Assim, “O texto trata de quê?” é um questionamento que deixa muitos alunos inseguros ao expor seu entendimento. Em muitos textos, o tema não vem explicitamente apresentado, mas pode ser percebido pelo leitor quando relaciona diferentes informações para construir o sentido global do texto.

Turma A: Nessa turma, antes do ato da leitura e no decorrer de todo o processo não foram mobilizadas estratégias com os alunos, por isso, não foi possível uma compreensão do tema por parte da maioria deles, haja vista que tais alunos não possuem habilidade de domínio sobre a leitura de romance, fato que contribuiu para o fracasso nesse descritor.

Turma B: Através da exibição em *slides* para motivação e a antecipação da ideia principal do romance a partir de elementos paratextuais, como o título e a contextualização das imagens para o levantamento dos conhecimentos prévios sobre o assunto, os alunos dessa turma mostraram um bom nível de leitura neste descritor. Eles progrediram a cada etapa do desenvolvimento da atividade de leitura com as estratégias. E a partir de suas falas localizamos a temática da obra em relação à figura do seringueiro (colonizado) e do seringalista (colonizador), de como eles visualizam esses dois elementos dentro da narrativa.

4.4 Descritor D14: Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

O leitor deve ser capaz de perceber a diferença entre o que é fato narrado

ou discutido e o que é opinião sobre ele. Essa diferença pode aparecer bem marcada no texto ou exigir do leitor que ele perceba essa diferença integrando informações de diversas partes do texto, realizando inferências o que tornaria a tarefa mais difícil. Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno identificar, no texto, um fato relatado e diferenciá-lo do comentário que o autor, ou o narrador, ou o personagem faz sobre esse fato. Vejamos: O narrador revela uma opinião no trecho:

- a) Pedro Câmara corta a última seringueira da estrada. (p. 77, l. 1).
- b) Pedro Câmara abençoa os filhos e torna ao varadouro (p. 80, l.19).
- c) Os olhos de Clemente piscam. Maiores e mais tristes Talvez seja pela luz do sol. Talvez com receio do coronal (p. 84, l. 18-19).
- d) Os homens tão com sete parmos em riba, coronal (p. 85, l. 31).

Turma A: Na turma de controle, para os alunos esses dois elementos: fato e opinião dentro da narrativa mostraram-se menos complexo, foi o descritor que mais chamou a atenção dos alunos dessa turma, segundo eles, fato era o que realmente estava acontecendo na história e opinião era aquilo que o narrador acreditava ser.

Turma B: Na turma de intervenção, utilizando as estratégias de leitura, os alunos foram incentivados a emitir suas opiniões, antecipar fatos, fazer juízo de valor sobre o que foi compreendido até então. Os questionamentos mediados pela professora servem de motivação para os alunos, a fazer comparações entre o que é fato a partir de seus conhecimentos prévios. E o que é a opinião do narrador ou personagem dentro da história

A atividade interativa nesse trabalho com a leitura na turma de controle (A) não foi intermediada pela professora, todo o processo ficou a cargo dos alunos, que encontraram inúmeras dificuldades em compreender o romance que estava sendo lido, sobre o qual eles reclamaram da linguagem utilizada no romance, da extensão do livro, e no final não houve uma compreensão global da leitura realizada, ou seja, os resultados alcançados foram os previstos dentro das nossas perspectivas de trabalho. Considerando todos os fatores como desmotivação, falta de objetivo para leitura, falta de momentos para reflexão, não uso do dicionário e intervenção não realizada pela professora.

Com base na aplicação da proposta na turma de controle (A), verificou-se a ineficácia de um ensino de leitura literária sem planejamento estratégico, pois não ocorreu nessa turma um resultado exitoso na compreensão da leitura do romance

Seringal, foi uma leitura apática, sem entusiasmo, para os alunos este trabalho foi visto como mais uma leitura por obrigação e para fins avaliativos.

No entanto, na turma de intervenção, o trabalho de leitura com o romance *seringal* foi uma experiência inovadora, que resultou numa aplicação de ânimo tanto para os alunos como para professora, que conseguiu uma movimentação em torno do trabalho proposto a partir da sequência básica de Cosson (2012), permeada pelas estratégias de leitura de Solé (1998), no qual os alunos dessa turma mostraram interesse na obra desde o momento da motivação, quando foram apresentadas a eles as imagens que envolvem o contexto de um seringal (título da obra lida).

Então, após a leitura e análise da obra, a professora usou, ainda, como proposta, a criação de um perfil na página da rede social *Facebook* para a turma. O propósito consistiu na “alimentação” de uma página, buscando a divulgação do romance lido pelos alunos, seus argumentos frente à temática principal: “comportamento, modo de vida e atitudes do seringalista como colonizador e comportamento e a experiência de vida vivida pelos seringueiros como colonizados”, além disso, todas as temáticas que giram em torno da condição de vida enfrentada pelos seringueiros no seringal Santa Rita.

Os resultados comprovaram a pertinência das estratégias, bem como o uso didático do *Facebook* para essa intervenção, propiciando a leitura do romance e a interação entre os sujeitos da pesquisa.

Cabe enfatizar que os alunos utilizaram a página do *Facebook* criada por eles com o auxílio da professora, de forma intensa, ou seja, postaram fotos antigas de seringais, imagens de utensílios usados no seringal. Compartilharam informações, fizeram comentários e curtiram comentários dos colegas. Esses alunos criaram uma nova concepção sobre o tema lido no romance, ampliando o conceito de seringal a partir das palavras do autor, da linguagem figurada, das informações implícitas e conotativas que são inerentes ao gênero lido.

A página do *Facebook* foi criada como extensão da aula para dar continuidade ao desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos da turma de intervenção, com o objetivo de que eles colocassem suas contribuições sobre a leitura do romance *Seringal*.

A seguir, apresentamos alguns comentários feitos pelos alunos da turma de intervenção no *Facebook*:

Eu acho que o *Facebook* foi uma ótima ideia da professora, ele é utilizado por nós, dividindo com os colegas o conteúdo que nós lemos no romance, aí verificamos com as postagens dos colegas, se o nosso entendimento está coerente (ALUNO A – 9º ano, turma de intervenção).

O comentário acima demonstra uma postagem feita por uma aluna do 9º ano, no *Facebook*, sobre a sequência de atividades de leitura de um romance. Na postagem seguinte, feita por outro aluno do 9º ano, ele expõe informações sobre a leitura do livro.

A professora explicou como seria a leitura, mostrou imagens de seringais, falou sobre o autor e disse, que muitos de nós tinha parentes que já moraram ou moram em seringais. Foi muito interessante. Achei que ia ser complicado, pois a gente nunca tinha lido um livro inteiro. Mas aí a leitura foi muito boa. Aprendi muito, é impressionante como a literatura parece com a disciplina de história (ALUNO B – 9º ano, turma de intervenção).

A aluna C completa a fala do colega B dizendo:

É melhor do que só uma leitura e apresentação do que entendeu do livro porque quando a gente coloca aqui o que leu e compartilha com os colegas, a gente tem uma visão maior de tudo o que é tratado no livro (ALUNA C – 9º ano, turma de intervenção).

A partir da postagem da aluna C, é possível perceber que a mensagem que a aluna quer passar é a relação entre a concepção de leitura desenvolvida até então, com fragmentos de obras e a maneira como os alunos, após a leitura, apresentavam suas impressões sobre o que leram, sem reflexões, socializações e compartilhamento de ideias.

A aluna D, compartilhou o comentário da aluna C e comentou:

Verdade, eu por exemplo comentei aqui em casa sobre a leitura do romance, falei pro meu avô sobre o seringal e ele disse que era assim mesmo, ele foi seringueiro, e disse que os seringalistas agiam de maneira a explorar o seringueiro. Mostrei as fotos que a professora mostrou antes da leitura do livro e ele disse que parecia que estava vendo a vida no seringal. Com a leitura desse livro, descobri muita coisa que não sabia (ALUNA D – 9º ano, turma de intervenção).

Podemos perceber que a aluna D, consegue expor, a partir de seu comentário, a importância da leitura da obra, ampliando sua compreensão para além do que está escrito no romance. Portanto, o texto literário com sua linguagem implícita, analogias e sentidos figurados, possibilita reflexão crítica do mundo que

circunda o aluno.

Outro aluno, denominado E, fez uma postagem sobre o enredo do romance:

Vocês entenderam o que aconteceu com Paula? Meu Deus a bixinha foi estropada e na frente da mãe dela. Sabia que isso acontece na vida real. Ela teve foi sorte de ele não ter matado ela. Não gostei do final da história. Acho que Toinho não devia ter morrido, ele só fez justiça (ALUNA E – 9º ano, turma de intervenção).

Explorar o uso do *Facebook* de forma orientada oferece várias possibilidades no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, como pudemos verificar no desenvolvimento desta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se que o tema da dissertação nasceu da concepção de que a leitura vem mudando ao longo dos anos, ela passou da ação de simplesmente decodificar para levantamento de hipóteses, fazer inferências, compreender, interpretar, ou seja, dialogar com o texto. Por isso, é necessário que, nós, professores, enquanto mediadores da leitura literária, acompanhem essa evolução, aprofundando nossa concepção de leitura e adaptando as aulas às novas percepções, efetivando uma mudança de postura frente à maneira de ver e lidar com a leitura literária.

Promover a leitura entre os alunos, em qualquer nível, não é tarefa fácil. Mas é uma necessidade da educação básica. Assim, o professor precisa buscar meios de convencer o aluno, mostrando a ele a importância e aplicabilidade do conteúdo lido. Para isso, o professor pode proporcionar o desenvolvimento e a aplicação de estratégias de leitura para ampliar a compreensão leitora dos alunos, possibilitando-lhes a interação com a obra lida por meio das relações socioculturais e analisar a importância da realização de leituras dirigidas como instrumento de desenvolvimento no processo de formação de leitores proficientes.

Nesse sentido, durante o percurso da etapa de intervenção e o desenvolvimento das propostas de atividades, a professora reconheceu que ao diversificar as estratégias de leitura em relação à aplicação das propostas de atividades de compreensão leitora, é imprescindível valorizar os discursos dos alunos, mediando a leitura, permitindo que os alunos relacionem as histórias lidas com outras histórias e seus conhecimentos de mundo.

Mesmo diante de dificuldade para realizar a mediação da leitura em alguns momentos, a proposta apresentou progressos, ao incentivar os alunos a participar, interagir, questionar, ser reflexivos, aceitando múltiplas respostas, desde que coerentes.

Além disso, inserir o *Facebook* no contexto estudantil parecia uma tarefa fácil, pois, acreditava-se que os alunos estivessem habituados a utilizar as mídias digitais assiduamente. Mas não nessa turma de 9º ano de uma escola periférica. Apesar de a escola possuir laboratório de informática com acesso à internet, esses alunos, em sua maioria, não possuíam conta no *Facebook*. O que foi uma surpresa para professora, que acreditava que as mídias sociais por meio da internet já

estivessem amplamente incorporadas em todos os ambientes. Porém, para a maioria dos alunos da turma B, grupo de intervenção, tal plataforma surgiu para eles como novidade, ou seja, uma nova ferramenta de articulação educacional que ultrapassou as distâncias, aumentando a interação entre alunos e a professora. E nosso objetivo com isso, é desenvolver habilidades de leitura e de escrita, usando o *Facebook* como ferramenta. Percebemos que os alunos interagem significativamente, quebrando muitas vezes a timidez de se expressar na sala de aula, preferindo o espaço virtual como lugar propício para comentar, questionar, interagir de várias formas, fazendo-se ativos e participativos nas atividades realizadas.

Além disso, a adoção dos Descritores da Matriz da Prova Brasil enquanto política pública de diagnóstico do nível de proficiência em leitura dos ciclos finais do Ensino Fundamental possibilitou à professora identificar as habilidades e as fragilidades dos estudantes na leitura do romance, bem como rever as práticas de ensino de leitura para a formação do leitor proficiente. Assim, temos a esperança de melhorar os índices tão ruins em leitura da educação do nosso município.

Contudo, podemos perceber que a leitura do romance trabalhada nas turmas desta pesquisa, turma A (controle), turma B (intervenção), teve uma grande discrepância, visto que a maneira como foi conduzida a leitura na turma de controle, à qual não ocorreu estratégia para leitura, o trabalho está distante de priorizar a compreensão leitora, visando ao desenvolvimento das habilidades do leitor como sujeito ativo.

Acreditamos que a ação realizada na turma de intervenção, proporcionou a aplicação das estratégias de leitura previstas para ampliar a compreensão leitora dos alunos. Além disso, possibilitou aos alunos a interação com a obra lida na íntegra por meio de suas relações socioculturais. Contribuindo para provocar nos alunos uma reflexão de sua prática leitora. Consequentemente, o presente trabalho mostrou através da análise junto a esses alunos, a importância da realização de leituras dirigidas como instrumento de desenvolvimento no processo de formação de leitores competentes, provocando, também, uma nova postura frente ao ensino da leitura na atuação da professora, compreendendo e comprovando a partir da pesquisa que há a necessidade de ensinar as estratégias de leitura com vistas à formação de leitores autônomos e proficientes.

Ressalta-se, aqui, que a intervenção na turma B impulsionou a leitura do

gênero textual romance no 9º ano e contribuiu para aguçar o prazer pelo texto literário, haja vista a mediação do professor para melhor compreensão do gênero.

Ademais, oportunizar o uso da mídia social como o *Facebook* na sala de aula para mediar o contato com a obra lida, foi o maior diferencial deste trabalho. Os alunos sentiram-se entusiasmados em compartilhar as descobertas realizadas com a leitura do romance *Seringal*.

Para isso, o aluno precisa, primeiramente, ser apresentado ao texto que o leve a atingir esses níveis de compreensão. Quando apenas fragmentos de textos literários em livros didáticos não contribuem para o desenvolvimento da capacidade leitora do aluno.

Assim, o romance como uma obra literária mais complexa e extensa deve fazer parte do universo do aluno desde o ensino fundamental para facilitar que esse discente torne-se um leitor que vá além da decodificação. Ao professor cabe a tarefa de provocar o leitor em formação, convidando-o a leituras que não esgotam seu sentido. É tarefa do docente, propor questionamentos, chamar o aluno para a leitura ativa, abrir caminhos para que seu aluno torne-se um leitor que renove uma obra literária, a partir das estratégias de leituras trabalhadas na sala de aula, pois o modo como o professor realiza essa tarefa será decisivo para despertar ou não o interesse pela leitura. Afinal, não basta apenas inserir a leitura literária na escola, é preciso mudar as estratégias pedagógicas, concebendo leitura como processo de interação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. Educação, projetos, tecnologias e conhecimento. In: ALMEIDA, M. E. B. (org.). **Desafios à educação: o trabalho com projetos**. São Paulo: PROEM, 2002.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**. A teoria do romance. 3º. ed. São Paulo: Ed. Unesp/hucitec, 2002.
- BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia: Um Guia para a Iniciação Científica**. 2 Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociolingüística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BOBERG, H.; STOPA, R. **Leitura Literária na sala de aula: propostas de aplicação**. Curitiba: CRV, 2012.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação: Prova Brasil. Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares de língua portuguesa: 3º e 4º ciclos**. Brasília: 1997.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2005.
- CEREJA, W. R. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.
- COLOMER, T. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução Laura Sandroti. São Paulo: Global, 2007.
- COSCARELLI, C. V. Linkando as ideias dos textos. In: ARAÚJO, J.C.; DIEB, M. (Org.). **Letramentos na web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CRUZ, W. B. **Experiência utilizando ferramenta síncrona no processo de**

aprendizagem. Disponível em:

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles/08372_archivo.pdf
Acesso em 19 set 2018.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura:** como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

D'ONOFRIO, S. **Teoria do texto.** Prolegômenos e teoria da narrativa. São Paulo: Ática, 1995.

FERRANTE, M. J. **Seringal.** São Paulo: Ed. Globo, 2007.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREITAS, S. G. **A comunicação social como instrumento do poder.** As Coordenadorias de Comunicação Social a “Nova Republica”. 1987, 320f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) ECA – USP, 1987.

FUMIAN, A. M.; RODRIGUES, D. C. G. A. O facebook enquanto plataforma de ensino In: UTFPR - **III Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia**, Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia- PPGECT. Ponta Grossa, set. 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa:** guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura:** teoria e prática. Campinas. SP: Pontes, 1998.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, A. B. A concepção escolar da leitura. In: **Oficina de leitura.** Teoria e Prática. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2004.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura.** Campinas: São Paulo, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2009.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, M. Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino. In: ABREU, M. (org.). **Leituras no Brasil**: antologia comemorativa pelo 10º COLE. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995, p. 113-28.

LEFFA, V. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: PEREIRA, A. **O ensino de leitura e produção**: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: Uma perspectiva sociolinguística. Porto Alegre: Sagra: Dc Luzzatto, 1996.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA JUNIOR, W. L. **Mídia social conectada**: produção colaborativa de informação de relevância social em ambiente tecnológico digital. Líbero (FACASPER). S. PAULO, V. VII, p. 95-106, 2009.

LOURENÇO, D. Eu, meu aluno e a internet: uma história a ser “teclada” com muitas mãos. **Jornal Virtual Profissão Mestre**, v. 7, n. 101, jan. 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Lucerna, 2002.

MINAYO, M. C. S.; GOMES, R.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MORAN, J. M. Novas Tecnologias e o Reencantamento do Mundo. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, setembro-outubro 2012.

MORAN, J. M. A internet no ensino. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n.14, p.17-26, 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36839>>. Acesso em: 29 jul 2018.

MORAN, J. M. Como utilizar a internet na educação. **Revista Ciência da Informação**, Vol. 26, n.2, maio-agosto 1997, p. 146-153. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/i>. Acesso em: 25 set. 2018.

MOTTA, S. V. **O engenho da narrativa e sua árvore genealógica**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org). **Escola e leitura**: velha crise;

novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, G. Saramago na pedagogia: leitura literária e seu uso docente. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 404-416.

ROJO, R. H. R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In. : FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R.(Orgs). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2002.

ROJO, R.; AMEIDA, E. de M. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Gilberto Lacerda. **A internet na escola fundamental**: sondagem de modos de uso por professores. Universidade de Brasília Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, 2003.

SILVA, L. **Acre**: Prosa e poesia (1900 – 1999). Rio Branco: Ufac, 1998.

SILVA, D. A. R.; FRITZEN, C. Ensino de literatura e livro didático: uma abordagem a partir das pesquisas na pós-graduação brasileira. **Revista Contrapontos**, V. 12, N. 3, 2012. p. 270-278. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2236/2377>. Acesso em: 10 ago 2018.

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, J. D.; SANTOS, T. C. **Anais do I Encontro do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários da Região Norte – GELLNORTE**, 02 a 06 de outubro de 2017.

SILVA, S. da. Redes Sociais Digitais e Educação. **Revista Iluminast**, n 5, ago 2010. Disponível em: http://cefetsp.br/edu/sertaozinho/revista/volumes_anteriores/volume1/numero5/ARTIGOS/v1n5art.4pdf. Acesso em: 7 ago 2018.

SMITH, F. **Leitura significativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez.2002.

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

SOUZA, R. J.; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno de Formação**: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-107.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.) **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de letras, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 03, p. 47-62, 2007.

ZILBERMAN, R. A leitura e o ensino da literatura. In: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola**: Alternativas do Professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1993.