

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES – CELA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

**A LEITURA MEDIADA PELO CORDEL NO 8º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: EXPRESSIVIDADE, ENTONAÇÃO, PONTUAÇÃO E  
ARTICULAÇÃO GESTUAL**

Rio Branco – Acre  
2019

**ANA EMÍLIA PEREIRA VASCONCELOS**

**A LEITURA MEDIADA PELO CORDEL NO 8º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: EXPRESSIVIDADE, ENTONAÇÃO, PONTUAÇÃO E  
ARTICULAÇÃO GESTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Acre para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Estudos da linguagem e práticas sociais.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lindinalva Messias do Nascimento Chaves

Rio Branco – Acre  
2019

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

V331I Vasconcelos, Ana Emília Pereira 1982-

A leitura mediada pelo cordel no 8º ano do ensino fundamental: expressividade, entonação, pontuação e articulação gestual / Ana Emília Pereira Vasconcelos; orientadora: Drª. Lindinalva do Nascimento Chaves. – 2019.

116 f. : il. ; 30 cm.

Mestrado (Dissertação) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Rio Branco, 2019.

Inclui referências bibliográficas.

1. Leitura expressiva. 2. Cordel. 3. Entonação. I. Chaves, Lindinalva do Nascimento (orientadora). II. Título.

CDD: 400

---

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882.

**ANA EMÍLIA PEREIRA VASCONCELOS**

**A LEITURA MEDIADA PELO CORDEL NO 8º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: EXPRESSIVIDADE, ENTONAÇÃO, PONTUAÇÃO E  
ARTICULAÇÃO GESTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Acre para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Estudos da linguagem e práticas sociais.

Aprovada em 24 de maio de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª. Dra. Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (Orientadora) – PROFLETRAS/UFAC

---

Prof. Dr. Selmo Azevedo Apontes (Examinador Interno/ UFAC) – PROFLETRAS/ UFAC

---

Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo (Examinador Externo/ UFT) – PROFLETRAS/ UFT

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que superei e conquistei na vida.

À Universidade Federal do Acre, pela acolhida durante o curso.

À CAPES, por expandir e consolidar a pós-graduação no país.

Ao Programa de Mestrado em Letras (PROFLETRAS/UFAC) por oferecer o curso.

À professora doutora Lindinalva Messias do Nascimento Chaves, pelo empenho e orientação precisa.

À minha gestora Edileusa da Silva e Silva, pelo incentivo e parceria.

À minha mãe, Antonia, uma mulher aguerrida, que está sempre ao meu lado nos momentos de alegria e tristeza.

Ao meu pai Erozé (*in memoriam*), que foi um amante da Literatura de Cordel; tenho certeza de que, onde estiver, está muito exultante com essa minha conquista.

Às colegas do Mestrado pela convivência harmoniosa e por partilharmos preocupações, dissabores e alegrias.

Às minhas amigas Alda Pacheco, Cilene Gaspar, Maria Audilene Nascimento, Mauricélia Melo, Michele Assunção, Vanúbia Moncada e Antônia Cristina Oliveira pelo estímulo nos momentos em que fraquejava e pelo auxílio material.

*Tudo tem seu apogeu e seu declínio... É natural que seja assim, todavia, quando tudo parece convergir para o que supomos o nada, eis que a vida ressurge, triunfante e bela!... Novas folhas, novas flores, na infinita benção do recomeço!*

*Chico Xavier*

## RESUMO

Apresenta-se nesta dissertação intitulada “A leitura mediada pelo cordel no 8º ano do ensino fundamental: expressividade, entonação, pontuação e articulação gestual” uma proposta de leitura expressiva dirigida a alunos dos referidos ano e nível de ensino. Objetiva-se promover o processo de formação de leitores tendo como instrumento textos cordelísticos e como forma de expressão a leitura oral expressiva. Para tal, a dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, faz-se uma abordagem das concepções de leitura e das diversas formas que esta pode ser executada. Dentre as referências utilizadas, destacam-se as contribuições de Kleiman (1993), Leffa (1999), Dolz e Schneuwly (2004), Cagliari (2009), Rojo (2009) e Cosson (2017). No segundo capítulo, apresentam-se as fundamentações teóricas acerca dos gêneros textuais, com ênfase no gênero cordel. No que se refere a este último, focalizam-se o contexto histórico, as características e as temáticas. A proposta de intervenção é apresentada no terceiro capítulo, com práticas leitoras expressivas a partir de frases, textos curtos e três poemas de cordel, tencionando-se trabalhar com um material dinâmico, que refine o ato de ler e impulse a participação dos alunos, contribuindo para a formação de leitores proficientes. Nesse capítulo, dá-se destaque aos passos metodológicos da pesquisa e à sequência didática (SD) para trabalhar o gênero cordel. A prática pedagógica foi desenvolvida com alunos do 8ª ano do nível fundamental, de uma escola pública do município de Epiplaciolândia - Acre. O objetivo da SD é aprimorar o desenvolvimento do processo de leitura oral dos alunos do 8º ano, por meio de textos cordelísticos. Os objetivos específicos são: Compreender os sentidos dos textos de cordel trabalhados; entender a relevância da pontuação na leitura; ler com entonação adequada os textos; ler com dicção clara e audível; ler com os gestuais faciais e corporais adequados. As atividades se encerraram com um sarau de apresentações dos textos de cordel pelos alunos à comunidade escolar. Considera-se que houve uma melhoria significativa no desempenho dos alunos, no entanto, a formação de leitores é uma tarefa a longo prazo, necessitando, para a sua efetivação, da ação contínua dos professores, da criação de estratégias diferenciadas de leituras, do incentivo à leitura de gêneros textuais diversificados.

Palavras-chave: Leitura expressiva. Cordel. Entonação. Articulação gestual.

## ABSTRACT

This dissertation entitled “the reading mediated by cordel at 8<sup>th</sup> grade of elementary school presents: expressiveness, intonation, punctuation and body language” a proposal for expressive reading addressed to students of grades mentioned above. It aims at promoting the process of reading improvement by using cordel texts as a tool and oral expressive reading as form of expression. In order to do so, this dissertation is divided into 4 chapters. In the first chapter, it takes an approach of the conceptions of reading and the different forms it can be performed. Among the references used in this dissertation we can highlight the contribution of Kleiman (1993), Leffa (1990), Dolz and Schneuwly (2004), Cagliari (2009), Rojo (2009) and Cosson (2017). In the second chapter it presents the theoretical foundations about the textual genres with emphasis on cordel genre. With regard to the latest mentioned, it focuses on historical context, characteristics and themes. The proposal for intervention is presented in the third chapter, with expressive reading practices from phrases, short texts and three cordel poems. They work with dynamic material that enhances reading practice and boost their participation in class, contributing to the process of proficient readers. In this chapter the methodological steps of research and didactic sequence (DS) are put into practice to work with cordel genre. The pedagogical practice was performed with 8<sup>th</sup> grade students, in a public school in Epiaciolândia city, located in Acre. The objective of DS is to enhance the development of the process of oral reading of the 8<sup>th</sup> grade students through cordel texts. The specific objectives are: Understand the meaning of the cordel texts studied; understand the relevance of punctuation in reading; read texts with the adequate intonation; read with clear and audible diction; read with adequate facial expressions and body language. The activities end with a sarau (cultural gathering) of presentations about cordel texts by the school community. We can affirm that there was a significant improvement in the student’s performance; however, the formation of readers is a long term process that needs for its effectiveness, the continuous action of teachers, creation of strategies of dynamic reading and incentive to reading of different textual genres.

Keywords: Expressive reading. Cordel. Intonation. Body language.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AAA3 – Atividade de Apoio à Aprendizagem

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

D12 – Dupla 12

GESTAR – Gestão da Aprendizagem Escolar

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

OC – Orientação curricular

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – De operações

Quadro 2 – Tipos textuais e gêneros textuais

Quadro 3 – Propósitos comunicativos dos gêneros

Quadro 4 – Distribuição de gêneros

Quadro 5 – Classificação dos temas de cordel

Figura 1 – Ilustração de xilogravura

Figura 2 – Anúncio

Figura 3 – Interpretação do texto segundo 3 dimensões

Figura 4 – Caixa com as frases

Figura 5 – Filmagem da leitura dos textos

Figura 6 – Filmagem da leitura dos textos

Figura 7 – Esquema com as respostas das perguntas

Figura 8 - Varal interpretativo - organização

Figura 9 – Varal interpretativo - exposição

Figura 10 – Leitura do poema (treino na sala de aula para apresentar à turma do 6º ano)

Figura 11 – Cartaz de motivação

Figura 12 – Mural do poema de Pedro Malasartes e a sopa de pedras

Figura 13 – Convite na Página do *Facebook*

Figura 14 - Sala da apresentação ornamentada

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1. O ENSINO DA LEITURA NO NÍVEL FUNDAMENTAL II.....</b>	<b>17</b>
1.1 <i>Concepções de leitura e de leitor .....</i>	17
1.2 <i>Compreensão do texto.....</i>	23
1.3 <i>Leitura como prática social.....</i>	30
1.4 <i>Leitura em voz alta oral corrobora para a leitura expressiva .....</i>	33
1.4.1 <i>Expressividade .....</i>	38
1.4.2 <i>Entonação .....</i>	38
1.4.3 <i>Pontuação .....</i>	40
1.4.4 <i>Articulação gestual.....</i>	42
1.5 <i>Escola, professor e ambiente familiar no processo de formação do leitor.....</i>	44
1.6 <i>Os PCN de língua portuguesa e a leitura no ensino fundamental II.....</i>	48
1.7 <i>Orientação Curricular de Língua Portuguesa no Estado do Acre (OC – 2010) e Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) I e II de Língua Portuguesa (2007-2008).. .....</i>	50
<b>2. GÊNEROS TEXTUAIS, COM DESTAQUE PARA O CORDEL .....</b>	<b>54</b>
2.1 <i>Os gêneros textuais .....</i>	54
2.2 <i>Estratégias para a prática da leitura e gêneros textuais .....</i>	58
2.3 <i>O cordel .....</i>	64
2.3.1 <i>Os aspectos históricos .....</i>	66
2.3.2 <i>As características textuais e estilísticas .....</i>	68
2.3.3 <i>As temáticas.....</i>	71
<b>3. APRESENTAÇÃO E CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....</b>	<b>75</b>
3.1 <i>Como transcorreu a pesquisa .....</i>	76
3.2 <i>Sequência didática para trabalhar com o gênero cordel .....</i>	78
3.3.1 <i>Objetivo geral.....</i>	78
3.3.2 <i>Ações do professor.....</i>	78
3.3.3 <i>Objetivos a serem alcançados pelos alunos: .....</i>	78
3.4 <i>Conteúdos.....</i>	79
3.5 <i>1º momento: Reflexões acerca da leitura expressiva .....</i>	79

3.5.1	Trabalho com a pontuação/entonação .....	80
3.5.2	Trabalho com acréscimo das expressões facial e gestual .....	82
3.6	<b>2º momento: Trabalho com o texto “Pedro Malasartes e a sopa de pedras”, de Olegário Alfredo .....</b>	<b>86</b>
3.6.1	Discussão do tema esperteza .....	87
3.6.2	Compreensão do texto “Pedro Malasartes e a sopa de pedras” .....	87
3.6.3	Leitura expressiva do poema .....	89
3.7	<b>3º momento: Trabalho com o texto “Violência”, de Costa Senna .....</b>	<b>89</b>
3.7.1	Compreensão do texto: Violência .....	90
3.7.2	Ato da leitura expressiva.....	90
3.8	<b>4º momento: Trabalho com o texto “A velhota fofoqueira”, de César Obeid .....</b>	<b>91</b>
3.8.1	Compreensão do texto: A velhota fofoqueira .....	91
3.8.2	Ato da leitura expressiva.....	91
3.9	<b>Organização do sarau .....</b>	<b>92</b>
4.	<b>PARTILHANDO O CONHECIMENTO ADQUIRIDO: ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>93</b>
4.1	<b>Relato e análise: Reflexões acerca da leitura expressiva .....</b>	<b>93</b>
4.2	<b>Relato e análise da leitura de frases, evidenciando a pontuação/ entonação .....</b>	<b>95</b>
4.3	<b>Relato e análise da leitura de frases com acréscimo das expressões facial e gestual.....</b>	<b>96</b>
4.4	<b>Relato e análise do trabalho com o texto “Pedro Malasartes e a sopa de pedras” ..</b>	<b>99</b>
4.5	<b>Relato e análise do trabalho com o texto “Violência” .....</b>	<b>103</b>
4.6	<b>Relato e análise do trabalho com o texto “A velhota fofoqueira” .....</b>	<b>103</b>
4.7	<b>Relato e análise do sarau de cordel .....</b>	<b>105</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>108</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>111</b>

## INTRODUÇÃO

No decorrer dos anos em sala da aula, temos notado que o trabalho com língua portuguesa do Ensino Fundamental II, sobretudo no 8º ano, precisa ser reforçado no que concerne à leitura, visto que grande parte dos professores encontram dificuldades para formar leitores proficientes, com desenvoltura e expressividade. Com efeito, é ponto pacífico nos meios escolares a compreensão de que a leitura é um grande problema na formação dos alunos. Parte desse problema é o fato de haver vários discentes inibidos e outros que resistem às sugestões dos professores quando o assunto é a aplicabilidade de uma atividade envolvendo leitura, o que nos leva a pensar que essa atividade deve ser desenvolvida pelos docentes de maneira dinâmica e prazerosa, de forma a se tornar mais atrativa para os alunos. Efetivamente, acreditamos que a leitura expressiva é imprescindível para que os alunos desenvolvam a oralidade, além de ser primordial no processo de desinibição, uma vez que, sendo realizada em voz alta, contribui de forma significativa para que o aluno tenha desenvoltura e ocorra a socialização no ato de ler.

Em face disso, nesta pesquisa, temos por objetivo elaborar e aplicar uma proposta de intervenção didático-pedagógica que visa ao exercício da leitura expressiva com o uso de um gênero textual que, geralmente, é de fácil entendimento e de agrado dos alunos, o Cordel. A escolha desse gênero deve-se a fatores de ordem pessoal e de ordem profissional. No que concerne ao aspecto pessoal<sup>1</sup> relembro o fato de que, todas as noites, nosso pai nos convidava, a meu irmão e a mim, para sentarmos debaixo de uma frondosa mangueira e escutarmos leituras de cordel. Por vezes, ele fazia uma leitura simples, em outras vezes, declamava. Aquilo nos deixava fascinados e o meu desejo de aprender a ler aumentava. Com o passar do tempo, meu irmão e eu passamos de ouvintes a contadores das histórias, devendo estas serem contadas com muita expressividade, exigência de meu pai. Passei a acordar cedo apenas para pegar os folhetos de cordel, e, soletrando as palavras, as lia com certa dificuldade, mas minha euforia só aumentava, pois o grande dia estava próximo, o dia de contar a minha primeira história de cordel.

Após uma semana de leitura, contei minha primeira história, que foi a “Princesa da Pedra Fina”. Meu pai avaliou e elogiou, no entanto sugeriu que eu continuasse a ler outras histórias para poder desenvolver ainda mais a habilidade na leitura. Assim, continuei com as leituras de outros folhetos: “Festa da bicharada”, “Amor e martírio de uma escrava”, “O

---

<sup>1</sup> No que se refere a esse aspecto de ordem pessoal e afetiva, passo a me manifestar na primeira do singular.

monstro sem alma”, “História da princesa Rosamunda ou a morte do gigante”, “O assassino da honra ou a louca no jardim”, “Os mistérios da princesa dos 7 palácios de metais”, “História de três cavalos encantados e três irmãos camponeses”, “O jogador na igreja”, “O encontro de Cancão de Fogo com José do Telhado”. Tenho estes clássicos da Literatura de Cordel guardados até hoje, como uma maneira de manter viva a memória daquele, que para mim era o melhor contador de histórias cordelísticas – meu pai. Por meio dessas leituras, fui progredindo e meu interesse pela leitura foi aumentando cada vez mais, bem como o desejo de ingressar na escola. Entretanto, minha idade, somente seis anos, não era aceita, na época, para o ingresso no sistema escolar. Essa situação me faz enfatizar que o cordel foi decisivo para o meu processo de alfabetização.

No que se refere ao fator profissional, consideramos que esse gênero textual pode ser fator importante para o avanço dos alunos no processo de leitura por fazer alusão a vários assuntos, o que, em tese, aguçaria neles o interesse em ler e adentrar o universo das obras cordelísticas, muitas vezes permeado pelo humor e pela crítica. Ainda no plano profissional, questionamos o fato de a leitura expressiva ser vista como um problema, tanto para muitos professores quanto para diversos alunos, e lançamos a hipótese de que a ludicidade dos textos de cordel seria capaz de eliminar essa barreira.

O referido gênero enfatiza assuntos diversos, dentre os quais destacam-se o humor, já mencionado, o drama e a presença do sobrenatural. Uma outra característica das histórias de cordel é o exagero, além de, nos dias atuais, a ironia também fazer-se muito presente nesses textos como instrumento para críticas sociais. De fato, esse gênero não veicula um discurso inexpressivo, ao contrário, é um texto que possibilita um trabalho com o lúdico ou com a crítica. Nesse texto é possível construir significados, sendo essa sua característica outra razão que nos estimulou, também, a escolhê-lo para o nosso trabalho.

O objetivo geral da pesquisa é promover a formação de leitores, utilizando, para isso, o gênero textual cordel como meio e a leitura oral, notadamente a expressiva, como forma. Para tal, estruturamos a dissertação em quatro capítulos.

No primeiro abordamos o ensino da leitura expressiva no ensino fundamental II, com quatro seções, a saber:

a) Concepções de leitura e de leitor, posto que consideramos importante abordar as diferentes concepções de leitura que perpassam o ensino desse processo na sala de aula. Nosso objetivo é compreender o processo da leitura na visão das teorias mais comuns. Idealizados por essas teorias vêm os modelos de leitor, conteúdo da segunda parte desta primeira seção;

b) Compreensão do texto haja vista que a pesquisa está voltada para o ensino fundamental. Marcuschi (1996) identificou falta de clareza nas questões de exercícios de compreensão de textos em livros didáticos, perdendo-se, segundo o autor, “[...] excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas”. Valemo-nos dos conceitos e explicações de Bortone e Martins (2008), Kleiman (2002), Antunes (2005), Koch (2000), Navas *et al.* (2009, p.557), além do próprio Marcuschi, já citado;

c) Leitura como prática social. Lembramos, com Krug (2015, p. 1), que “[...] a leitura, parte fundamental do saber, fundamenta nossas interpretações e nos viabiliza a compreensão do outro e do mundo”;

d) Leitura em voz alta corrobora para a leitura expressiva. Esta última seção contém as seguintes subseções, relacionadas aos recursos necessários para esse processo: Expressividade, entonação, pontuação e articulação gestual.

Vêm, em seguida, três seções, elencadas a seguir:

- a) Escola, professor e ambiente familiar no processo de formação do leitor.
- b) Os PCN de língua portuguesa e a leitura no ensino fundamental II.
- c) Orientação Curricular de Língua Portuguesa no Estado do Acre (OC – 2010) e Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) I e II de Língua Portuguesa (2007-2008)

São três elementos atuantes no processo de formação do leitor no espaço escolar.

No segundo capítulo, fazemos uma revisão de gêneros textuais e estratégias de leituras. Dentre os diversos gêneros, destacamos, evidentemente, o cordel, apresentando a estrutura desse gênero quanto aos aspectos históricos, suas características textuais e suas temáticas.

No terceiro capítulo, apresentamos a proposta de intervenção, desenvolvida em forma de sequência didática (SD). O objetivo da SD é aprimorar o desenvolvimento do processo de leitura oral dos alunos do 8º ano, turma com a qual atuamos, com apoio no gênero textual cordel. Os objetivos específicos são: Compreender os sentidos dos textos de cordel trabalhados; entender a relevância da pontuação na leitura; ler com entonação adequada os textos; ler com dicção clara e audível; ler com os gestos faciais e corporais adequados.

Aplicamos, no primeiro momento, uma atividade voltada para o desenvolvimento da leitura expressiva por meio de textos e frases variadas; na sequência, fizemos um varal interpretativo da obra de cordel “Pedro Malasartes e a sopa de pedras”, de Olegário Alfredo, para que os alunos se apropriassem do sentido do texto que aborda a temática da esperteza.

Em seguida, trabalhamos com a leitura e a interpretação oral do poema de cordel “Violência”, de Costa Senna, que aborda de forma precisa o caos instaurado no Brasil em decorrência da violência descontrolada. Também trabalhamos com o poema “A velhota fofqueira”, de Cesar Obeid; este texto traz uma temática divertida, mas que revela o que uma informação inverídica pode ocasionar.

Escolhemos temáticas diferenciadas porque, normalmente, prendem a atenção do leitor, atraindo-o para a finalização da leitura. Ademais, é grande a possibilidade de se estabelecer conversas voltadas para o conhecimento prévio dos alunos acerca dos assuntos propostos.

Com todos os três textos citados, apresentamos sugestões de atividades voltadas para a leitura expressiva, e, com o intuito de refinar ainda mais esse trabalho realizamos um sarau na escola.

No quarto capítulo, analisamos a aplicação da proposta de intervenção a partir das leituras expressivas realizadas dos textos pelos alunos, bem como a apresentação do sarau dramatizado, desde os ensaios à apresentação. Além disso, consta a avaliação dos alunos quanto ao trabalho desenvolvido.

Consideramos que os resultados da SD foram positivos por, principalmente, dois fatores:

- a) dar voz ao aluno ao colocá-lo como o núcleo no processo de ensino-aprendizagem;
- b) as atividades proporcionarem o desenvolvimento da leitura expressiva que, geralmente, é vista, tanto por professores quanto por alunos como um obstáculo difícil de ser transposto.

Encerramos a dissertação com as considerações finais e as referências.

## 1. O ENSINO DA LEITURA NO NÍVEL FUNDAMENTAL II

Via de regra, o indivíduo que possui o hábito de ler dispõe de um vasto conhecimento de mundo e facilidade para compreender o sentido de um texto, bem como expressa-se e escreve com proficiência, sendo esses, dentre outros, os benefícios que a leitura propicia às pessoas. Em relação a essa habilidade, apresentamos neste capítulo, concepções de leitura, uma abordagem da leitura vista como prática social, os elementos para uma boa leitura: expressividade, entonação, pontuação, articulação gestual, considerações do que vem a ser leitura expressiva, discussões relacionadas à formação do leitor e a posição dos PCN de língua portuguesa no que se refere ao ensino dessa habilidade no ensino fundamental II.

Esses conceitos, aliados aos que constam no segundo capítulo, funcionam como embasamento teórico da nossa pesquisa e norteiam nossa proposta de intervenção.

### 1.1 Concepções de leitura e de leitor

Sabemos que a leitura é um ato extremamente complexo por envolver diversos aspectos, tanto internos (cognitivos) quanto externos (contingências sociais) inerentes ao ato de ler. Como forma de abordar o tema, partimos aqui das duas posições reputadas como opostas sobre o processamento da leitura, a saber: o modelo *top-down* (descendente) e o modelo *bottom-up* (ascendente), ambos relacionados ao processamento de informação, corrente da Psicologia Cognitiva muito prestigiada nos anos pós 1960. Um terceiro modelo, também de cunho psicolinguístico, denominado interativo, consiste na combinação dos dois primeiros.

Leffa (1999, p.13) define essas três abordagens, que, segundo ele, reúnem as diferentes linhas teóricas que tratam da leitura, da seguinte forma:

- (1) Abordagens ascendentes, que estudam a leitura da perspectiva do texto, onde a construção do sentido é vista basicamente como um processo de extração;
- (2) Abordagens descendentes, com ênfase no leitor e que descrevem a leitura como um processo de atribuição de significados;
- (3) Abordagens conciliadoras, que pretendem não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro.

Outros autores também descrevem os três modelos. A característica de decodificação atribuída à abordagem ascendente é reconhecida por Nunan (1992), Kleiman (1993), Moita

Lopes (1996), Cagliari (2009), dentre outros. A característica de atribuição de significado/construção de sentidos nas definições do modelo descendente é mencionada pelo próprio Leffa em sua definição, além de Kleiman (1993) e Silveira (2005), entre tantos outros autores que se têm voltado para estudos no campo da leitura. A interatividade existente no terceiro modelo é trazida à tona por todos esses autores.

De acordo com Kato (1985), o modelo ascendente foi desenvolvido por Gough (1972) e Kolers (1975) e o descendente desenvolvido por Goodman (1967) e Smith (1978). Kato (1985, p. 40) explica que:

O processamento descendente (top-down) é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma. O processamento ascendente (bottom-up) faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes.

Fica evidente que, no modelo descendente, o leitor, na maioria das vezes, faz uso do raciocínio e das deduções para compreender o que está posto no texto. Quanto ao ascendente, é realizada uma leitura pormenorizada, na maioria das vezes palavra por palavra, produzindo assim o entendimento acerca do texto.

Ainda sobre o modelo ascendente, Solé (1998) afirma que é uma forma de leitura em que não se pode explicar determinados fenômenos apenas a partir de inferências, pois é preciso analisar até mesmo os vocábulos e as frases empregadas para compreender o que está sendo lido. Nesse caso, o elemento de investigação é apenas o texto, o leitor não faz as devidas ponderações prévias; além disso, por ele não ter habilidade para identificar as informações principais das secundárias, obedece a uma estrutura linear para realizar a leitura. Quanto ao modelo descendente, a autora afirma que o leitor é hábil, pois no decorrer da leitura, faz inferências e questionamentos; às vezes, chega a utilizar mais o seu conhecimento de mundo para explicar determinada situação do que foi lido, que acaba por fazê-lo não levando em consideração o que o texto traz, não se fixa tanto no objeto da leitura.

Mais recentemente, outros autores debruçaram-se sobre o assunto. Para Cosson (2017, p. 39), por exemplo,

O termo ascendente se deve à visão de que a leitura é o resultado de uma operação acumulativa que começa nas letras e vai subindo para as orações e os parágrafos. [...] As abordagens ascendentes sofrem restrições justamente porque enfatizam esse processamento linear do texto, não conseguem perceber a leitura para além do mero reconhecimento do código e tomam o sentido como um percurso fixo e único no texto.

Cosson deixa evidente a forma como se realiza a leitura no modelo ascendente, uma vez que, para compreendê-la, a análise do texto é de forma gradativa, na maioria das vezes

partindo das próprias palavras e frases. Ademais, devido a esse procedimento linear, esse modelo não apresenta variação, segue sempre as mesmas regras para interpretar o que está posto na leitura. Quanto ao modelo descendente, Cosson (2017, p.39) afirma que:

[...] ler é construir hipóteses sobre o sentido do texto, o qual vai se alterando de acordo com essas hipóteses e os diferentes leitores, conforme seus interesses e conhecimento de mundo. Ler começa numa apreensão geral do texto e desce para seus elementos constitutivos numa atividade inteiramente comandada pelo leitor. Além disso, ler está ligado ao uso de diferentes estratégias e objetivos de leitura, ao processamento de informações não visuais, ao acionamento de esquemas cognitivos e ao conhecimento de padrões de escrita. Todavia, o papel de destaque dado ao leitor termina por prejudicar essas abordagens, uma vez que assumem uma perspectiva parcial do processo da leitura, isto é, apenas a parte que cabe ao leitor.

Para Cosson é mais um entendimento de leitura centrado no leitor que possibilita a realização de inferências, suposições para compreender o sentido global do texto. Contudo, na visão do autor, essa leitura estritamente voltada para o leitor possui também aspectos negativos, pois outras situações precisam ser evidenciadas em um texto, e, seguindo esse modelo, torna-se incompleta a leitura. O ato de ler implica entrar em contato com o desconhecido, o leitor precisa explorar o texto levando em consideração todos os aspectos inerentes à compreensão - a gramática, as informações implícitas - e, assim, desenvolver as competências e habilidades exigidas para o ano no qual estudam.

O modelo interativo foi desenvolvido por Rumelhart no final da década de 70, e de acordo com Silveira, (2005, p. 50):

[...] o modelo interativo de Rumelhart se aproxima mais da forma como o cérebro humano provavelmente trabalha, enquanto que os modelos do processamento linear estão mais próximos do desempenho do cérebro eletrônico, realizando uma tarefa de cada vez, embora muito rapidamente. Diante da descrição desse modelo, há de se reconhecer que ele consegue dar conta de várias ocorrências simultâneas que sabidamente acontecem durante o ato de ler; já os modelos lineares têm dificuldades de explicá-las.

O modelo interativo constitui-se na junção do modelo *bottom-up* com o modelo *top-down*. Essa interação viabiliza ao leitor na exploração do texto a partir dos componentes que contém, bem como utiliza os saberes adquiridos para assimilar a leitura, razão pela qual Solé (1998, p. 24) afirma que “o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele”. Esse trabalho de buscar ao mesmo tempo informações é fundamental para analisar o texto e compreendê-lo, além de possibilitar uma leitura pautada em previsões, e, nesse aspecto, Leffa (1999) esclarece que a previsão é pertinente por proporcionar uma leitura eficiente, tendo em vista que funciona como um detector para afastar o que não está a contento no texto.

Podemos, com base nas explicações desses autores, afirmar que a leitura no modelo ascendente é aquela em que o leitor centra-se no texto para extrair a ideia que pretende, e,

assim, muitas vezes, investigar os aspectos gramaticais, bem como os lexicais como uma forma de interpretar o texto. Esse processo de exploração pode ser demorado pelo fato de o leitor não ser hábil e também é visto como uma leitura mecânica, limitando-se a apenas uma decodificação.

No que concerne ao modelo descendente, o leitor é ágil, pois tem facilidade para entender o que o texto transmite, e, através dos seus pontos de vista, consegue formular suposições que são imprescindíveis para compreender o que lhe interessa. Kleiman (1993, p.51) se posiciona a respeito do assunto: “fazer previsões baseadas no conhecimento prévio, isto é, adivinhar informações pelo conhecimento, constitui um procedimento eficaz de abordagem desde os primeiros momentos de formação do leitor até estágios mais avançados”. Para Leffa (1999), o nosso conhecimento prévio está organizado na forma de esquemas e estes contribuem para que o cérebro, mesmo dentro de suas limitações, relacione os vastos conhecimentos armazenados ao longo dos anos. Silveira (2005, p. 69) acrescenta que “as estratégias de seleção operam em consonância com a *previsão* e se desenvolve conforme um *input* perceptivo, sendo regidas pelas expectativas e objetivos do leitor.” Percebe-se a partir desses conceitos e explicações que as previsões realizadas sobre o texto favorecem a assimilação do assunto.

O modelo interativo é um unificador dos dois anteriores, já mencionados, e visa uma leitura pautada na eficiência, com prognósticos sobre o componente textual analisado, apresentando um entrosamento entre o leitor e o texto. Kleiman (1993, p. 51) aponta o seguinte fato:

O leitor experiente tem duas características básicas que tornam a sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro, ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para quem está lendo, e, segundo, ele compreende o que lê, o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível, quando não consegue compreender.

Em outras palavras, o leitor proficiente, ao realizar uma leitura, tem uma intencionalidade, quando não entende o que leu, retoma o texto, busca estratégias para ter êxito na compreensão. Ler é uma atividade que requer concentração, a fim de se fazer descobertas, análises e reflexões. Cagliari (2009, p. 133) afirma que a “Leitura é [...] uma **decifração** e uma **decodificação**” (grifos do autor). Leffa (1996, p. 11) declara que “(a) ler é extrair significado do texto e (b) ler é atribuir significado ao texto”, isto é, o conhecimento que o leitor possui é necessário para que possa realizar a extração semântica, bem como acrescentar informações ao texto. Quando o gênero textual lido é a literatura de cordel, podemos realizar muitas inferências para entender através dos códigos verbais e não-verbais o

que o poema propõe e até mesmo extrair das entrelinhas dos versos outras interpretações. É por essa razão que o ato de ler proporciona muitos saberes e cabe aos professores auxiliar os alunos a construírem o sentido do texto.

Koch (2008, p.11) afirma que ler com foco no autor-texto-leitor é “[...] uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização [...]” (grifos da autora). Em relação às palavras de Koch, nota-se que o conhecimento do leitor e as indicações feitas ao longo do texto, pelo autor, possibilitam a construção de sentido e a percepção do viés interacional estabelecido durante a leitura.

Posicionando-se no debate, Rojo (2009, p. 77) declara que a leitura não deve ser compreendida apenas como uma decodificação, mas “como um ato de cognição, de *compreensão*, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e linguísticas” (grifos da autora). Para a autora, “muito além dos fonemas e grafemas”, deve ser explorado o que está nas entrelinhas, analisar os recursos linguísticos oferecidos, que são responsáveis pela construção do sentido dos textos. No que concerne a esse assunto, Bortone e Martins (2008, p. 40-41) enfatizam o fato de que:

Para esses aspectos da leitura serem ativados, é necessário recuperar inúmeras informações que o texto nos dá, além daquilo que está escrito na superfície. É preciso trabalhar a leitura com nossos alunos, levando-os não apenas a entender as palavras que compõem o texto, mas a entender o contexto em que ele foi produzido, o gênero em que está inserido, com suas características e formas específicas, as intenções do produtor o texto e as informações implícitas dadas pelo texto, entre outros.

Fica evidente a investigação que deve ser feita acerca do texto, não se podendo deixar dúvidas quanto à sua compreensão e interpretação. É um momento no qual se faz necessário esmiuçar o discurso, pois o leitor necessita fazer uso das pistas que o texto dá, para que organize as ideias, e assim, possa decifrar o que não está visível.

A partir dessas concepções de leitura, consideramos que o modelo interativo é o mais aconselhável e, de certa forma, o que proporciona aos leitores uma atividade de leitura dinâmica, que o leva a condensar todas as informações através da intimidade que adquire com o texto, podendo este ser complexo. Ele consegue ter clareza da ideia suscitada, faz análises e apontamentos que o levam à compreensão global do texto.

Finalizadas nossas considerações acerca das concepções de leitura, passamos às concepções relacionadas ao leitor. Fuzioka e Santos (2009) afirmam, com muita propriedade, que “o leitor não pode ser passivo diante do texto”. Braggio (1992) e Kato (1999) definem

vários tipos de leitores, a saber: o analisador, o construtor, o construtor-analisador, o cooperativo e o reconstrutor.

Fuzioka e Santos (2009) explicam que o leitor analisador é aquele “[...] que se utiliza de métodos de leitura do modelo ascendente”. Nas palavras dessas autoras, nesse caso, “[...] o significado do texto é construído partindo de unidades significativas para chegar ao significado do todo”. Nesse tipo de leitura, prosseguem Fuzioka e Santos (2009, p. 6), “[...] o analisador pratica uma leitura linear e indutiva, prejudicando a construção dos sentidos do texto”.

O leitor construtor, para Kato (1999), está mais relacionado ao modelo descendente. Esse tipo de leitor é, nos esclarecimentos de Fuzioka e Santos (2009), “[...] aquele que atinge com facilidade as informações principais do texto, compreende facilmente a mensagem exprimida pelo texto”. Esse modelo de leitor costuma, segundo as mencionadas autoras, “[...] deduzir as mensagens contidas no texto [...]” e a consequência disso é uma “compreensão deficitária porque abusa das adivinhações. Faz uma leitura não linear e dedutiva”.

Fuzioka e Santos afirmam que “[...] o leitor construtor-analisador representa o tipo de leitor que procura complementar, tanto procedimentos do tipo analisador como os do tipo construtor”. Nesse modelo, há uma interação entre o leitor e o texto; sem conceder privilégios ou desmerecer as informações linguísticas, o leitor consegue condensar todas as informações de acordo com o grau de novidade do texto, o local, o objetivo e a motivação da leitura. Dessa maneira, ele constrói o sentido do texto, baseando-se na intencionalidade e na informação transmitida.

O leitor cooperativo enfatiza, ainda de acordo com Fuzioka e Santos (2009), “[...] dá ênfase à relação interativa entre leitor-escritor-texto”. As autoras trazem as palavras de Kato para explicar que “[...] para esse tipo de leitor a prática de leitura é como um ato de interlocução oral, dessa forma, leitor e escritor assumem, respectivamente, os papéis de receptor e emissor”. O texto é, nesse caso, “[...] uma mensagem comunicativa e cheia de intenções do escritor”. O leitor cooperativo precisa estar em consonância com o autor, por isso, compete ao escritor informar na medida certa, ser verdadeiro, significativo e preciso. O leitor deve entender o objetivo do autor e acreditar no que está escrito; embora ocorram algumas omissões no texto que dificultem o entendimento, o leitor, conduzido pelo cooperativismo, precisa decifrar o que não ficou claro, por exemplo, quando são utilizadas as reticências, subtende-se que uma ideia está inconclusa.

O último é o leitor reconstrutor, em descrição de Braggio (1992), como praticante da leitura em conformidade com os processos sociopsicolinguísticos<sup>2</sup> de leitura. É o tipo que concentra sua atenção no texto para reconstruir o que o escritor pensa, e, muitas vezes, o autor o leva à reflexão para obter uma resposta.

Há, conforme Fuzioka e Santos, a proposta de um sexto tipo de leitor, o reconstrutor-crítico, “[...] que se identifica como aquele que aciona os modelos: interativo<sup>3</sup> e sociopsicolinguístico”.

Na sequência, discorreremos sobre o quadro de operações das inferências, proposto por Marcuschi (2008), e sobre as dimensões do texto apresentadas por Bortone e Martins (2008). Ambos os trabalhos versam sobre a compreensão leitora e a produção de sentidos, uma vez que entender o que o texto traz muitas vezes é complexo, e o leitor necessita de conhecimento para ampliar a capacidade de compreensão e leitura. Através das orientações evidenciadas, a relação do leitor com o autor torna-se mais estreita.

## 1.2 Compreensão do texto

Para entender um texto, o leitor precisa analisar as possibilidades de interpretação que são sugeridas. Em relação a isso, Marcuschi (2008) afirma que o texto pode apresentar várias ideias e o leitor, considerando oportuno, pode construir a sua própria ideia; essa contribuição individual, segundo o autor, se torna relevante na construção do significado do texto. Dessa forma, no decorrer do procedimento de leitura tem-se a necessidade de realizar inferências para compreender o que propõe o texto. Assim, Marcuschi (2008) apresenta no quadro 1 os tipos de inferências que comumente são utilizadas. A inferência consiste nos levantamentos, nas análises que são feitas ao longo do texto para que se possa compreendê-lo.

---

<sup>2</sup> Segundo Almeida (2008, p. 74) “leitor e texto não apenas se tocam, mas, no processo, se transformam ao interagirem como participantes de uma transação da qual surge o significado”.

<sup>3</sup> Solé (1998, p. 24) “o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele”.

**Quadro 1 – De operações**

Tipo de operação inferencial	Natureza da inferência	Condições de realização
1. dedução	lógica	Reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. A conclusão será necessária se a operação for válida. Operação pouco comum em narrativas.
2. indução	lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.
3. particularização	lexical semântica pragmática	Tomada de elemento geral de base lexical ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais individualizando ou contextualizando num conteúdo particular com um lexema específico.
4. generalização	lexical pragmática	Saída de uma informação específica, por exemplo, um lexema, para chegar à afirmação de outra mais geral.
5. sintetização	lexical semântica pragmática	Condensação de várias informações tomando por base saliências lexicais sem que ocorra uma eliminação de elementos essenciais.
6. parafraseamento	lexical Semântica	Alteração lexical para dizer a mesma informação sem alteração fundamental de conteúdo proposicional.
7. associação	lexical semântica pragmática	Afirmação de uma informação obtida através de saliências lexicais ou cognitivas por associação de ideias.
8. avaliação ilocutória	lexical semântica pragmática	Atividade de explicação dos atos ilocutórios com expressões performativas que os representam. Funciona como montagem de um quadro para explicitação de intenções e avaliações mais globais.
9. reconstrução	cognitiva pragmática experiencial	Reordenação e reformulação de elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos. Diverge do acréscimo na medida que insere algo novo situado no velho. No caso das narrativas, opera como uma estratégia de mudar o discurso direto em indireto e vice-versa.
10. eliminação	cognitiva experiencial lexical	Exclusão pura e simples de informações ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem.
11. acréscimo	pragmática experiencial	Introdução de elementos que não estão implícitos nem são de base textual, sendo que muitas vezes podem levar até a contradições e falseamentos.
12. falseamento	cognitiva experiencial	Atividade de introduzir um elemento e afirmar uma proposição falsa que não condiz com as informações textuais ou não pode dali ser inferida.

Fonte: Marcuschi, (2008, p. 255).

Verificamos nos dados desse quadro de operações os tipos, a natureza da inferência e as condições de realização e, assim, percebemos o quanto a interpretação de um enunciado pode ser complexa, sendo que, muitas vezes, a irrelevância dada a um elemento de coesão prejudica na interpretação construtiva. Mas conforme proposto no quadro, temos vários indicativos para se compreender os textos escritos.

Marcuschi (1985) pontua que no caso de inferência, esta pode ser variável, pois não fortalece apenas as relações entre conhecimentos lexicais, tendo em vista que cada pessoa pode entender o texto de uma forma diferente. O ambiente em que as inferências se estabelecem é o contexto cognitivo formado pelos conhecimentos prévios do indivíduo, pelas convicções e as circunstâncias em que é feita a leitura do texto. Assim, para se realizar a leitura, o texto precisa ser visto como um processo comunicativo que transmite informações e as inferências uma estratégia que permite ao leitor catalogar as ideias implícitas, levando-o ao entendimento do texto.

Além das operações inferenciais, Bortone e Martins (2008), por sua vez, afirmam que, para compreender um texto, há quatro dimensões que devem ser seguidas pelo leitor, o que garante conceber as informações e acrescenta mais saberes.

a) Na dimensão contextual, para entender determinadas informações do texto, faz-se necessário o conhecimento prévio, retomar o contexto a que o texto alude, é feito um resgate das experiências do leitor. Nesse momento, o indivíduo busca extrair da própria vivência elementos que possam enfatizar a ideia exposta no texto analisado. Podemos confirmar que a estrutura cognitiva contribui de maneira significativa, visto que estão envolvidos a percepção, a memória e a linguagem.

Kleiman (2002) compactua da mesma ideia de Bortone e Martins (2008), de que o entendimento da leitura ocorre quando são utilizados os conhecimentos prévios, podendo ser o linguístico, em que o professor intervém e dá as explicações necessárias para que o aluno entenda. O conhecimento textual que é acionado a partir do que está sendo lido, e leva o leitor a ser capaz de identificar o gênero e o conhecimento de mundo que consiste nos níveis de saberes que o indivíduo porta.

b) Na dimensão textual, o leitor precisa atentar para os elementos coesivos, as substituições e repetições para assimilar o que o texto propõe. Esses componentes são necessários para a compreensão da leitura.

De acordo com Antunes (2005), temos três relações textuais que são essenciais para se estabelecer a coesão: reiteração, associação e conexão. Na reiteração, os elementos do texto são resgatados e dependendo da necessidade o leitor realiza uma nova busca no texto para

encontrar outros elementos, pois um dá acesso para outro. Por associação, ocorre a junção de palavras da mesma área semântica ou similar, além disso, o tema do texto em análise contribui com a contiguidade de sentido dos vocábulos do texto. A conexão consiste no elo, existente entre as orações, períodos ou parágrafos, estabelecido pelas preposições, conjunções, advérbios e as locuções.

c) Na dimensão infratextual, o leitor precisa observar as informações que não vêm explícitas, realizar levantamentos sobre o que está escrito é recomendável, pois conseguimos, muitas vezes, através das marcas linguísticas desvendar o que está velado.

Os textos trazem informações que muitas vezes não estão na superfície, por isso é necessário que o leitor tenha essa curiosidade de buscar, isso é possível através das inferências, pois os autores deixam sinais que culminam na decifração, e assim, o texto tenha sentido completo. Para Bortone e Martins (2008), o entendimento de um texto não se faz somente pelas ideias que estão nítidas, mas precisamos entender também as informações que estão nas entrelinhas, ou seja, implícitas, o contexto, o gênero e as intenções do autor.

d) Na dimensão intertextual, temos a presença da intertextualidade, e, no ato da leitura, percebe-se que o autor reporta a outros textos, e, assim, o objeto de leitura recebe um novo sentido. Essa intertextualidade pode ser através da paráfrase ou por meio da paródia. Como paráfrase, usam-se as convicções de um outro texto para fortalecer as ideias do novo. Por intermédio da paródia, utiliza-se a comicidade e a crítica, transmitindo aos leitores uma nova forma de ler o que é comum.

Koch (2000) endossa que todo texto é diferente e revela uma interação do que traz na sua essência com seu exterior. As ideias contidas no exterior do texto, podem dialogar com outros. Isso quer dizer que partindo das experiências com outras leituras, podemos interpretar o sentido de um novo texto.

Tomaremos como base para exemplificar as referidas dimensões, o texto intitulado *Uma menina chamada Chapeuzinho Azul*, de Flavio de Souza (2000, p.70 -71).

Aposto que você adivinhou que essa menina conhecida pelo apelido de Chapeuzinho Azul era irmã daquela outra menina conhecida pelo apelido de Chapeuzinho vermelho. [...]

Naquele dia em que a menina do chapeuzinho vermelho saiu de casa para levar doces para a vovozinha que estava doente e se encontrou com o lobo etc. e tal, a irmã dela ficou em casa. Ela passou o dia todo no quarto porque estava com gripe.

Ninguém nunca ficou sabendo também que a Chapeuzinho Vermelho tinha uma outra avó. Isso é fácil de imaginar porque afinal as crianças geralmente têm duas avós, a mãe da mãe e a mãe do pai. Essa outra avó era mãe do pai. Aquela que quase virou comida de lobo era a mãe da mãe. [...]

O lobo, que era tão Lobo Mau quanto o outro, mas era também tão esperto quanto a Vó Gorda, quando viu a espingarda, deu um tchauzinho de longe e deu no pé. Na noite desse mesmo dia a Chapeuzinho Vermelho chegou acompanhada pelo caçador e contou sua aventura. Foi por isso que os pais das meninas nunca mais deixaram as duas andarem sozinhas pela floresta.

Depois do jantar as duas irmãs pediram para comer os doces que a Vó Gorda tinha trazido em sua cestinha. Mas ela deu uma gargalhada e confessou que tinha ficado com fome no caminho e foi beliscando, beliscando, beliscando, e quando chegou, a cesta já estava vazia. [...]

Neste texto, observa-se que, para compreendê-lo, o leitor precisa relembrar a história já existente, e, assim, estabelecer uma ligação entre as duas histórias e construir o sentido de forma coerente. Ao fazer essa retomada, o leitor analisa a situação à qual o texto faz alusão; é a chamada dimensão textual.

De acordo com Bortone e Martins (2008), os elementos coesivos facilitam a compreensão do texto. Podemos citar, como exemplo, a conjunção *mas* que aparece no texto indicando uma ideia de adversidade, além da conjunção *por isso*, estabelecendo conclusão e a repetição de *beliscando*, um recurso expressivo, utilizado para reforçar a fome da personagem.

Outro aspecto inerente ao texto, de acordo com os autores mencionados, são as informações que aparecem nas entrelinhas; para compreendê-las fazem-se necessárias as inferências: “Por que somente nessa história surge uma outra avó das Chapeuzinhos?” “Será que as ações desencadeadas pelas personagens em Chapeuzinho Azul ocorrem ao mesmo tempo em que desenrolam o da história original de Chapeuzinho Vermelho?”

Nesse texto há presença da intertextualidade, ainda segundo o autor, pois, através da paródia feita, há um resgate das ideias da história de Chapeuzinho Vermelho. Além disso, no decorrer do texto é notório que o autor brinca com as palavras, deixando a narrativa mais envolvente por produzir uma nova versão de um texto de domínio público.

Outro exemplo a ser utilizado para evidenciar o uso das dimensões é o texto *O patinho feio em cordel* de Cesar Obeid (2010).

<p>[...]A pata, toda orgulhosa, acomodou-se no ninho esquentou todos os ovos para ter os seus filhinhos esperou com paciência ficando na indolência à espera dos bebezinhos</p> <p>O dia finalmente chegou nasceram vários patinhos suas amigas vibraram correram a ver os bichinhos tinham a carinha da mãe, ai! nenhum parecia com o pai eram todos tão fofinhos</p> <p>[...] Logo estavam correndo na direção do laguinho a mãe pulou solta na água logo depois os patinhos quando contou seus filhotes na contagem e no rebote faltava um dos bichinhos</p> <p>[...] Foi seguindo seu caminho não tinha um rumo certo qualquer lugar serviria o matagal, um pobre teto e pensou firme no coração de sua mãe e nenhum irmão não chegaria mais perto</p> <p>[...] Próximo a um grande rio um alvoroço escutou escondeu-se no matagal temeroso ele olhou vendo pássaros, milhares brancos, lindos, aos pares tanta beleza o encantou</p>	<p>[...] Mas, coitado do patinho estava se afogando caiu n'água desajeitado e nadar estava tentando seus irmãos todos fagueiros gargalhando zombeteiros ficavam dele zoando</p> <p>[...] Não ficou somente nisso os dias foram passando enquanto os filhos cresciam mamãe pata foi notando que o filho deselegante mudava a todo instante ficava sempre mudando</p> <p>Maior do que os seus irmãos com asas desengonçadas que lembravam para-quedas e pareciam engraçadas Era todo diferente qualquer mãe depressa sente havia coisas erradas</p> <p>[...] "Saia de trás desse mato" perto dele alguém falou "por que não brinca conosco?" A voz gentil ele escutou não conseguindo entender que nada havia a temer só amizade encontrou</p> <p>[...] "Quem são e de onde vieram?" Ele pode balbuciar o outro pensou admirado: "estranho modo de falar" "Somos cisnes, você também venha, vamos lá brincar, vem! Logo ao Sul vamos voltar"</p>	<p>Nem parecia seu filho quac quac ele não fazia grasnava tão esquisito ela nem reconhecia pois o jeito como a chamava já nem de longe lembrava o filho que tanto queria</p> <p>O patinho também percebeu e se sentiu abandonado ninguém brincava com ele ficou marginalizado um dia nada contente viu que era diferente e lamentou inconformado</p> <p>Querendo saber o motivo de tanta discriminação junto à margem do laguinho tentando a melhor posição procurou ver seu semblante e naquele mesmo instante compreendeu a situação</p> <p>Não era igual aos demais isso ele compreendeu tinha muitas diferenças doía, mas reconheceu melhor ir logo embora ir pelo mundo afora esse lugar não era seu</p> <p>O triste pretense patinho compreendeu de repente porque daquela família ele era diferente e veio a verdade de fato era um cisne, não pato e lá se foi ele contente</p>
---	--	---

Ao fazer uso da dimensão contextual para entender o poema, o leitor utiliza os conhecimentos prévios que possui e logo estabelece ligações com a história do Patinho feio. Além disso, o leitor percebe que a estrutura textual é em verso, o que a diferencia da história conhecida por todos que é escrita em prosa. Essa diferença estrutural surpreende e convida o leitor a se deleitar com a história, e, por meio das experiências de vida, consegue refletir sobre as atitudes dos personagens, que, embora sendo animais, demonstram características de comportamento humano.

No decorrer da leitura, surgem os elementos coesivos, responsáveis por deixar o poema interligado, as palavras encaixadas, permitindo a continuação do texto. Podemos utilizar, como exemplo, a conjunção *pois* no seguinte trecho: “[...] ela nem reconhecia/ pois o jeito que a chamava/ já nem de longe lembrava [...]”. Observamos que esse conectivo surge no poema para dar ideia de explicação. Em outro verso, “enquanto os filhos cresciam”, a conjunção *enquanto* aparece sugerindo ideia de tempo. Assim, o elo estabelecido nesses versos do poema através dos conectivos, evidencia as relações semânticas.

O texto em análise é um poema de cordel que envolve os leitores, sendo componentes atrativos o ritmo e a permanência do contexto da história em prosa, além dos elementos de coesão presentes no texto, bem como outros que se manifestam garantindo a interpretabilidade e a atenção do leitor.

Quanto aos aspectos infratextuais, percebemos uma certa correlação com o contextual, visto que, para descobrir o que está nas entrelinhas do poema, necessitamos fazer inferências ou levar em consideração as experiências vividas para compreender o porquê de existir tanta exclusão. Mesmo com a nova estrutura da história, o poema se encarrega de enfatizar nos versos a crítica presente no texto original, sendo uma das peculiaridades da literatura de cordel, e assim, trazendo o fio condutor da história para a realidade na qual estamos inseridos, temos inúmeras manifestações de exclusão e rejeição de pessoas ou animais.

Exemplificando propriamente a compreensão do texto, há o seguinte verso: “seus irmãos todos *fagueiros*”, a palavra destacada pode ser desconhecida para o leitor e dificultar o entendimento, por isso é necessário tentar decifrá-la por meio do contexto em que se insere, analisar os versos que antecedem ou sucedem para encontrar o sentido do vocábulo.

Nesse poema, notamos a presença da intertextualidade por meio da paráfrase. A ideia do conto original é mantida mesmo com o uso de um outro gênero, o cordel. Ressaltamos que no decorrer da leitura é notória a construção de uma outra estrutura textual, acrescidas de algumas reiteraões.

O leitor proficiente sabe que decifrar, ou seja, decodificar é um dos recursos utilizados para averiguar o que foi lido. No entanto, uma leitura para ser concretizada precisa de outras análises para se construir a ideia do texto, pois, como afirmam Navas *et al.* (2009, p.557)

A leitura não envolve apenas o reconhecimento de palavras isoladas. Seu objetivo principal é a compreensão do material lido. Portanto, a identificação de palavras é uma condição necessária, porém não suficiente. A compreensão da leitura requer

capacidades cognitivas, como a elaboração de inferências, e linguísticas, como conhecimento do vocabulário, da sintaxe, dentre outras.

Em outras palavras, o leitor proficiente deve ter a capacidade de manejar todas as dimensões supramencionadas para compreender o texto em sua totalidade. Por isso, para entendê-lo há necessidade de percorrer várias vezes o material de leitura. Vale lembrar que nem em toda leitura se faz presente a dimensão intertextual, pois o diálogo entre os textos é inexistente.

### **1.3 Leitura como prática social**

Marcuschi (2010 p. 25) destaca que “a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”. É notório que no processo de comunicação oral a leitura se faz presente, tendo em vista que há necessidade de o emissor ter informações para que a exposição aconteça.

Sabemos que a leitura desempenha um papel essencial na vida do aluno, por isso, a prática leitora deve ser desenvolvida pela escola para que desperte no educando o hábito de ler, transformando-o em um leitor proficiente, capaz de interpretar textos dos mais diversos gêneros e nos mais variados contextos. No entanto, a leitura proficiente não é um ato estanque, que se fecha em si mesmo, ao contrário, essa proficiência abre espaço para um número infinito de informações e de conhecimento do mundo. Segundo Krug (2015, p. 11):

É preciso compreender a leitura, como elemento fundamental para a aproximação do leitor com o mundo que o cerca e que a prática proporciona o alargamento de possibilidades para sua efetivação. Abordar a leitura como finalidade geradora de perspectivas, é capaz de proporcionar parcerias importantes que viabilizam o diálogo entre o leitor e autor.

Compreendemos que, para a autora, a leitura é essencial por possibilitar ao leitor entender os fatos do mundo, interagir com o outro, além de estabelecer uma ligação com o autor do texto, o que facilita a apreensão do conhecimento sobre o que está lendo ou foi lido. A leitura também oportuniza a exposição de questionamentos e formulação de indagações.

Segundo Silva e Martiniak (2013, p. 61), “para que a leitura na sala de aula e na escola como um todo se dê de maneira prazerosa, é essencial levar em consideração a realidade global daquele grupo de alunos”. Para se ter êxito em uma atividade de leitura com os alunos, há necessidade de conhecer as preferências, bem como os autores.

Assim, percebemos que a leitura é primordial para que os seres humanos possam se comunicar, estabelecer vínculos com o outro, além de oportunizar a ordenação dos pensamentos e direcionar para a intencionalidade do texto. Xavier (2015, p. 20) define que:

As práticas sociais são as formas culturais pelas quais os indivíduos organizam, administram e realizam suas ações e atitudes esperadas em cada um dos diversos eventos de letramento existentes na sociedade. Essas ações são, ao longo do tempo, construídas conjuntamente pelos cidadãos comuns e algumas delas passam a ser ritualizadas e oficializadas, posteriormente, pelas instituições que as retomam e exigem que os indivíduos as utilizem em momentos específicos da vida social. Quando são expostos sociocomunicativamente a esses eventos, os indivíduos tendem a sedimentar usos de formas de fala ou escrita e, assim, os absorve com certa naturalidade.

O ser humano, por meio da leitura, dispõe da possibilidade de conhecer a cultura na qual está inserido, assim como outras existentes. Cagliari (2009) enfatiza que é difícil realizar leituras produzidas por uma cultura que o indivíduo desconhece, logo, é oportuno ler o que ela produziu, assim como o que as pessoas já falaram dela. O autor acrescenta:

Um outro ponto é: o que se lê e para que se lê. Numa sociedade como a nossa, vemos “culturas diferentes” distribuídas não só geograficamente, mas ainda diacronicamente. Há pessoas que vivem mais os hábitos do passado, como há os que pretendem viver no presente o que imaginam que será o futuro. Assim, antigamente liam-se livros para se conhecer os fatos, o que ocorria com certo atraso em relação aos acontecimentos. Depois ficou mais comum a leitura de almanaques, revistas e jornais. O tempo entre os fatos e as notícias ficou muito reduzido. Hoje, com a televisão, pode-se saber o que acontece no mundo quase instantaneamente. Porque mudou esse aspecto cultural, mudaram também alguns hábitos de leitura. Os livros se especializaram em certos assuntos, e as revistas também, e os jornais abriram novos caminhos, antes próprios de livros e revistas especializadas. Mesmo no meio científico atual leem-se mais revistas do que livros, procuram-se mais artigos do que tratados científicos. O mundo mudou e os hábitos de leitura mudaram. (CAGLIARI, 2009, p.152).

A leitura vive em constante transformação e, para seguir esse processo, os leitores precisam estar atentos ao que se publica, ao surgimento de novos gêneros textuais, visto que eles desempenham um papel significativo no processo de comunicação e perpassam vários setores da sociedade. Destacamos que alguns gêneros textuais são utilizados continuamente em virtude da função que exercem.

Para Teberoski e Colomer (2003), o trabalho com a leitura, nos últimos anos, tem apresentado a sua função social e cultural e isso vem contribuindo para o progresso comunicativo dos alunos. As autoras citam duas situações de leitura que os professores podem adotar: a primeira seria a pedagogia de projeto, em que os alunos se tornam os protagonistas do processo, recebendo atribuições importantes para desempenhar. São essas atividades desafiadoras, segundo as autoras, que ampliam a competência leitora. A segunda situação refere-se à leitura literária, por ser considerada uma atividade que possibilita ao aluno imergir

no imaginário e interpretar o que a leitura traz. A partir dessas sugestões, o próprio discente pode fazer uso dos conhecimentos prévios para investigar o texto.

A leitura nesse processo de prática social tem contribuído de forma significativa para a socialização do indivíduo, não só no ambiente escolar, mas também na sociedade em que vive, amplia os conhecimentos, além resolver diversas situações que surgem, como por exemplo, encontrar um determinado endereço através de um mapa. De acordo com Kleiman (2005, p. 56):

Se consideramos a prática social como um dos elementos estruturadores do trabalho escolar, o ensino da leitura e da produção textual pode ser ampliado com vistas a incluir as leituras passageiras da paisagem urbana, como letreiros nas estradas, avisos nas ruas e em guichês, grafites, pichações[...].

Kleiman (2009) deixa evidente a função social que a leitura desempenha a partir do uso de textos simples que fazem parte do cotidiano dos seres humanos e contribuem de maneira significativa para a obtenção de informações. O professor, como mediador, tem um papel preponderante na inserção da leitura como uma prática social, visto que ele detém o conhecimento de como os textos são utilitários na sociedade, e, assim, tem a função de transmitir aos alunos de que forma utilizá-los para que tenham benefícios.

Shiraishi e Carreiro (2013, p.128) dão destaque ao fato de que:

O foco da questão no momento do planejamento é identificar textos significativos para o aluno e para sua comunidade; considerar o aluno como sujeito do discurso, portador de texto, que participa de eventos de letramento, realiza práticas que dependem da língua, mesmo antes de entrar na escola.

Fica evidente a relevância social da prática da leitura na escola nas palavras tanto de Kleiman (2005) quanto nas de Shiraishi e Carreiro (2013). De fato, essa é uma habilidade que o indivíduo levará consigo em toda a sua vida, em face das mais diversas situações. Conforme Silva e Martiniak (2013, p. 63) discorrem, “a leitura é uma prática que desenvolve a autonomia da pessoa enquanto cidadão. Uma pessoa que domina o universo da palavra é capaz de entender o mundo que o cerca, de modo que possa atuar nele conscientemente”.

Não sem razão, Rojo (2009, p. 11) chama a escola à sua responsabilidade ao afirmar que: “um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de **maneira ética, crítica e democrática**” (grifos da autora).

Concretamente, os autores supracitados argumentam em prol da importância de os discentes interagirem com diferentes práticas sociais, envolvendo leitura e escrita, para que sejam capazes de formular suas próprias opiniões e selecionar suas trajetórias como cidadãos conscientes e críticos.

#### 1.4 Leitura em voz alta oral corrobora para a leitura expressiva

O fato de nosso trabalho estar voltado para a leitura oral não significa que consideramos que a leitura silenciosa não tenha o seu lugar. A leitura silenciosa é utilizada pelos docentes para que o aluno tenha um contato mais profundo com o texto, pois esse processo de interação entre o leitor e o texto facilita a análise do conteúdo proposto, e muitas das vezes, utiliza a seu favor as predições. Além disso, é uma maneira de formar leitores eficientes, por isso, consideramos oportuno o docente realizar essa leitura e proporcionar a imersão do leitor no universo das palavras para apropriar-se das informações contidas no texto.

Para ler é preciso atenção, por isso a leitura silenciosa tem sido uma atividade frequente nas salas de aula por ser considerada de grande relevância para o entendimento do texto, em virtude dessa exploração minuciosa que leva o leitor a decifrar. Muitas vezes, também, esse tipo de leitura auxilia o leitor a fazer ponderações acerca do meio no qual vive para estabelecer relações com o que foi lido.

A leitura em voz alta, por sua vez, é vista por muitos estudiosos como ineficaz sob o argumento de os alunos lerem apenas as palavras e não se apropriarem do conteúdo exposto, no entanto quando organizada, é uma prática que leva os alunos a terem uma evidência de como está o nível de leitura e a compreensão que tem do que está escrito. Portanto, é uma atividade que deve ser realizada nos ambientes escolares por ser significativa e incentivar o hábito da leitura.

Em relação a essa prática, Jean (1999) enfatiza o fato de que, na origem da cultura grega clássica, a palavra oral prevalecia nas assembleias políticas, e assim, os oradores nunca faziam uso do escrito. Em Roma não era diferente, pois o estatuto da leitura era a da voz alta e as leituras públicas eram organizadas pelas livrarias, a fim de divulgar as novidades que, por sua vez, eram lidas em voz alta pela elite intelectual que frequentavam as livrarias e bibliotecas. Continuando no trajeto histórico, lembramos que a prática da leitura em voz alta na Europa medieval era realizada constantemente por homens e mulheres que dominavam o código escrito, como uma maneira de provar que realmente sabiam ler.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), o termo “oral”, proveniente do latim *os, oris*, corresponde ao que é transmitido pela boca. Diferentemente do escrito, e por intermédio do aparelho fonador humano, os sons são produzidos na laringe, que, em consonância com o aparelho respiratório, os propaga.

Chartier (2007, p. 180) trata a leitura oral como:

[...] o meio mais eficaz para que o professor possa ver os procedimentos de leitura de uma criança, o momento em que ela faz sua leitura e não somente depois de ter lido: as divisões erradas das frases, as hesitações em certas palavras, os erros sistemáticos de decodificação dão boas indicações sobre as dificuldades apresentadas pelo texto para diferentes crianças, em todos os níveis (compreensão textual, conhecimento do léxico, domínio do código etc).

A leitura em voz alta oportuniza aos professores a verificação de como está o nível de proficiência de leitura dos alunos, pois se consegue “mapear” as dificuldades apresentadas tal qual argumenta Chartier.

Para Jean (1999, p. 65), “a leitura em voz alta foi, e continua a ser, uma maneira de partilhar prazer, conhecimentos, informações”. Essa afirmação vem reforçar o valor de se realizar esse tipo de leitura, em que o leitor leva os ouvintes a compreender o todo do texto e, por sua vez, também se apropria do assunto expresso por meio da leitura. Ainda sobre a leitura em voz alta, Cosson (2014, p. 114) declara:

Ler para o outro nunca é apenas oralizar um texto. Ledor e ouvinte dividem mais que a reprodução sonora do escrito, eles compartilham um interesse pelo mesmo texto, uma interpretação construída e conduzida pela voz, além de outras influências recíprocas que, mesmo não percorrendo os caminhos sugeridos pela ficção, são relações importantes de interação social.

O reconhecimento da leitura como um processo de interação social é relevante, uma vez que se chega à compreensão de que, nesses moldes, a leitura proporciona aos leitores e ouvintes o contato com o mesmo discurso. Assim, as duas partes são capazes de formular questionamentos necessários para a assimilação do texto, e, muitas vezes, a escuta atenta viabiliza a concentração e deduções por parte do ouvinte, fazendo com que compreenda facilmente o que está subentendido.

A leitura oral expressiva também é essencial na vida dos alunos por viabilizar uma leitura fluente e melhoria na fala por ser planejada na maioria das vezes. Chartier (2007, p.181) afirma que “[...] falar em voz alta as palavras do texto ajuda a memorizá-las e a compreender seu sentido”. Observamos, a partir das palavras de Chartier, que esse tipo de leitura é muito útil por ajudar o leitor a memorizar e entender a semântica do texto, não se tratando de uma atividade meramente avaliativa por parte do professor. Dessa forma, é necessário que a leitura em voz alta seja feita pelos alunos não como uma forma de a escola avaliar sua atuação, ou seja, o desempenho, mas como uma atividade auxiliar no desenvolvimento da capacidade leitora. Ressaltamos a condição que, ao ter contato com o texto, o aluno precisa dispor de tempo para se preparar para uma leitura oral de maneira segura. Esse receio da não preparação acaba sendo um empecilho para que essa atividade seja efetivada de forma satisfatória nas escolas.

Solé (1998, p. 98-99) expõe seu entendimento quanto à leitura em voz alta:

Se se trata de compreender um texto, o aluno deve ter a oportunidade de lê-lo com essa finalidade; neste caso, deve haver uma leitura individual, silenciosa, permitindo que o leitor siga seu ritmo, para atingir o objetivo “compreensão”. Não se pode esperar que a atenção dos alunos (especialmente nas etapas iniciais de aprendizagem de leitura) possa distribuir-se da mesma maneira entre a construção do significado e a necessidade de oralizar bem. Portanto, não parece muito razoável organizar uma atividade cuja justificativa seja treinar a leitura em voz alta para depois checar o que se compreendeu.

A autora chama a atenção para o cuidado que o docente precisa ter ao propor esse tipo de atividade, sobretudo com os alunos das séries iniciais, que ainda estão sendo estimulados a processar o significado do texto. Segundo Solé (1998), eles não conseguem realizar com proficiência a interpretação e a leitura, sendo necessário compreender o texto, para, depois disso, realizar a leitura em voz alta.

De acordo com Antunes (2003, p.76-77), a leitura possui uma tríplice função: “ler para informar-se; ler para deleitar-se; ler para entender as particularidades da escrita”, que consiste na informação, no prazer e na apreensão do conteúdo escrito. A partir dessa compreensão de Antunes (2003) e do alerta de Solé (1998) em relação à leitura oralizada, acreditamos que devem ser utilizadas várias estratégias para a materialização das atividades de leitura.

Ler é uma forma de compreender o que o texto traz e, por meio das marcas linguísticas presentes no texto, conseguimos realizar as devidas inferências; sendo assim, o entendimento do objeto de leitura é um processo dinâmico por fazer o leitor buscar as informações necessárias para interpretar. Esse mesmo processo se aplica à leitura em voz alta, pois tanto o leitor quanto o ouvinte podem chegar à compreensão global do texto apenas ao ouvir a própria voz ou a do outro.

As situações de aprendizagem da leitura são variadas, podendo ocorrer na escola, na família ou em outros contextos. Em virtude dessas diversas formas de aprender a leitura, é necessário expor a finalidade da leitura oral expressiva.

Quanto à leitura oral expressiva, de acordo com Aquini (2006, p. 20), “[...] é um método eficiente e muito utilizado para ensinar fluência. A velocidade e a precisão no reconhecimento lexical são partes integrantes de uma leitura fluente”. Aquini (2006, p. 20) também expõe que:

O leitor que faz uma leitura oral expressiva tem a função de mediador entre o escritor e o ouvinte e, para que esse construa o sentido, é necessário que o leitor compreenda as pistas deixadas no texto pelo escritor. Essa compreensão é baseada em dados explícitos (expressos no texto), implícitos (omitidos no texto, mas fazem parte dele) e ultraplícitos (dados relativos ao contexto). Portanto, para o leitor conseguir dar uma maior expressividade à sua leitura oral é fundamental que ele

tenha a compreensão exata do que lê. Caso contrário, haverá uma quebra na comunicação e o princípio cooperativo entre aquele que faz a leitura oral expressiva e o seu ouvinte não será realizado.

Krug (2016, p. 65) afirma que:

A leitura para ser realizada de maneira expressiva requer que seu emissor possua domínio de elementos indispensáveis como dicção, boa pronúncia, modulação da voz, expressividade, posto que, ao serem direcionados ao receptor, exigirão dele especial atenção à pronúncia das palavras e seus sentidos; o ouvinte não as dominando, poderá, a partir de então, fazê-lo.

Aquini (2006) e Krug (2016) enfatizam a necessidade de o aluno ter contato com a leitura, para desenvolver com eficiência a leitura oral expressiva, garantindo, ao ouvinte a escuta de uma leitura agradável. A leitura expressiva ocorre quando o leitor treina, faz releituras do texto, explora o tom da voz, a entonação, as pausas, o estado emocional dos personagens, caso o texto lido apresente. Às vezes, para se efetivar essa leitura, é necessário dramatizar ou fazer declamações. No nosso entendimento, uma leitura é feita corretamente se o texto foi entendido pelo leitor, e, conseqüentemente, por quem estiver ouvindo.

Segundo Solé (1998, p. 93), para a consolidação de uma leitura “os objetivos dos leitores com relação a um texto podem ser muito variados [...]”. Dessa forma, para se obter um resultado positivo no decorrer de uma atividade de leitura oral e expressiva, os objetivos devem ser previamente estabelecidos. Tal procedimento viabiliza o desenvolvimento da competência leitora. Em relação a isso, Cagliari (2009, p.141) afirma:

Os alunos, desde as primeiras leituras em voz alta, deveriam ser treinados a fazer uma leitura expressiva. Esse exercício deve ser enfatizado no início porque auxilia a própria compreensão do texto, sobretudo numa fase em que a criança ainda está muito amarrada à decifração da escrita, fazendo com que ela dê mais valor aos aspectos interpretativos do texto fonética e semanticamente. Possibilita que a criança desde cedo não faça aquele tipo de leitura silabada, truncada por pausas, excessivamente vagarosa, sem ritmo, entoação, enfim, sem expressão.

A partir do momento que o aluno aprende a ler, é necessário que os professores proporcionem tempo para que ele possa analisar e interpretar a leitura, é preciso deixá-lo se organizar e construir habilidades, pois, desde o início até o término de uma leitura, são feitas retomadas com o propósito de desenvolvê-la de maneira fluente. Um aluno que possui o domínio da competência leitora tem facilidade para se expressar e escrever.

Sabemos que a leitura expressiva em grupo necessita ser realizada de maneira coerente, possibilitando aos espectadores a compreensão do texto oralizado. Além disso, é possível que esse tipo de leitura proporciona interação entre os leitores, pois é um momento no qual todos estão envolvidos nesse processo que necessita de colaboração para que seja concretizado e o leitor interprete o que consta no texto, tendo uma visão plena dele.

Vale ressaltar que, para a execução da leitura expressiva, o envolvimento do corpo do leitor é um grande aliado, razão pela qual Gomes-Santos (2012, p. 122) afirma: “além dos recursos prosódicos, a expressividade facial, incluindo o olhar, é relevante recurso que subsidia e ancora a elocução do expositor”. Jean (1999, p. 199) complementa: “a criança que experimenta a leitura em voz alta deveria fazê-lo sempre na posição vertical. Sobretudo para respirar melhor e para ver seu público composto pelos colegas”. Essas afirmações nos fazem perceber a importância do posicionamento corporal no momento da leitura expressiva para que esta flua melhor. Com efeito, trata-se de um subsídio, visto que há uma interação maior com o público.

Consideramos, com Santos (2016), que, durante a leitura oral de um texto expressivo que atua diretamente nas emoções do ouvinte, como por exemplo, os poemas, o leitor precisa ter muita atenção. Não utilizar o tom monocórdio (a leitura sem entonação, sem a modulação da voz) é essencial, pois no decorrer da leitura é preciso repassar ao receptor as sensações do escritor. O objetivo é demonstrar interesse pelo o que lê, bem como seduzir os ouvintes para o que é lido.

Nesse processo de leitura expressiva, o professor tem um papel fundamental: deve ser leitor, ler com expressividade, compartilhando com seus alunos experiências. Conforme cita Silva (2009, p. 110), “leitura expressiva não é dom, é aprendido. Como tal, também pode ser ensinada”. Na maioria das vezes, esse ensinamento cabe ao professor, que irá mostrando os caminhos para a construção de uma leitura prazerosa tanto para o leitor quanto para os espectadores.

Segundo Chiamenti (1984, p. 88), esse tipo de leitura possui características próprias, que transcrevemos a seguir:

**Clareza ou dicção** - é a maneira de pronunciar clara e distintamente cada sílaba, cada vocábulo, cada frase, na fala ou na leitura oral sonora.

**Ritmo** – é a pausa rítmica que regula a marcha da fala ou da leitura em voz alta.

**Fluência** – é um falar ou ler sem pausas ou hesitações, um falar ou ler não isolando as palavras entre si, mas encadeando-as em grupos de força ou unidades de pensamento.

**Entoação** – tem-se o tom, elemento fundamental que esclarece o sentido da ordem, pedido, proibição, etc. Por isso, a entoação se refere ao tom que se empresta às palavras e frases, dando-lhes nuances de expressão e significado. Sua função é valorizar determinadas palavras, podendo dar-lhes matizes especiais de significação, e refletir o estado de espírito de quem fala.

**Pontuação** – é o conjunto de sinais que representam, na língua escrita, as pausas e a entoação da língua falada.

**Rapidez** – é a velocidade com que se lê. Trata-se do tempo que se emprega para ler determinado texto, e mede-se pelo número de palavras lidas por minutos. Através desses elementos fecundos, o leitor iniciante tem a possibilidade de transformar-se em um leitor proficiente, visto que tem a oportunidade de fazer uma autoanálise, a fim de progredir na leitura oral expressiva. (**grifos do autor**).

Dessa forma, para a consolidação da leitura expressiva, é necessário que o aluno tenha o hábito de ler, podendo ser silenciosamente ou para receptores, e, assim, compreenda o que está lendo. Não se deve esquecer que no processo da leitura expressiva há uma intenção comunicativa. Se o indivíduo apresenta dificuldade para assimilar, se ele lê retornando ao texto, não respeita a pontuação, entende-se que ele não é, ainda, um leitor proficiente. Além da leitura proficiente, essa pessoa necessita dominar a linguagem corporal e facial, bem como ter noções importantes acerca de entoação, ritmo e tempo de leitura.

#### *1.4.1 Expressividade*

A expressividade é recurso muito relevante na fala das pessoas e quando é utilizada em sala de aula ou em quaisquer outros lugares consegue, em geral, a adesão dos ouvintes. Isso ocorre porque a maneira como é emitida a fala, carregada de recursos fônicos e com a expressão de emoções, causa sensações em quem está ouvindo, facilitando, assim, a compreensão.

Para Kuwada (2005), o ato de falar se faz necessário para estabelecer a comunicação, uma vez que a voz é repleta de avisos mais significativos que a palavra escrita, constituindo assim a interação entre os interlocutores.

Nas escolas, o uso da expressividade é ensinado pelos professores tendo em vista que há alunos inibidos no momento da leitura, que resistem e não a realizam. Outros conseguem efetuar a leitura, no entanto de forma monótona, sem a entonação adequada, sem as devidas pausas, não causando sensações nos ouvintes. É por esse motivo que o trabalho com a voz deve ser difundido nas instituições de ensino, pois, conforme pontua Kuwada (2005, p.235), “é por meio da voz que se participa com os semelhantes [...] Ela enriquece e acrescenta à palavra o conteúdo emocional, dando amplitude à mensagem, expressando toda a gama de emoções, desde a mais severa angústia à mais aguda euforia”.

Goffman (1981) cita que os falantes desenvolvem três funções diferentes ao utilizar a expressividade da fala: protagonista, que divulga uma determinada crença; animador, quando faz uso de recursos fônicos para entusiasmar o ouvinte; autor, que é definido pela produção do texto, as escolhas lexicais. A partir desses papéis desempenhados pelo emissor podemos verificar o dinamismo no ato da fala. Esta torna-se atrativa para quem a escuta.

#### *1.4.2 Entonação*

Quando pronunciamos uma oração ou uma palavra de forma diferenciada, por exemplo, indicando uma afirmação ou exclamação e interrogação, exprimindo dúvida, ironia, surpresa:

Ele sabe disso tudo.

Ele sabe disso tudo!

Ele sabe disso tudo?

Ele sabe disso tudo!?

É perceptível que o sentido altera, sendo isso decorrente da altura tonal que utilizamos na fala. Por isso, quando a leitura é feita com a entonação correta, é realizada sem pressa, com respeito à pontuação e controle da respiração, tanto o leitor como o ouvinte conseguem captar o sentido do texto.

Segundo Câmara (1977), a entonação se refere a uma “escala de elevação e abaixamento da voz com que se enuncia uma frase. Constitui-se uma linha melódica em que a voz sai subindo até um segmento que recebe o acento frasal, ou vai descendo a partir desse segmento”. O autor explica que, nas frases interrogativas e exclamativas, há somente uma fase, conhecida como ascendente, na qual a voz se eleva até atingir o acento principal. Câmara fornece o seguinte exemplo: Quem veio? Que bela moça!

Para Araújo (2014, p. z32),

[...] a entonação é vista como um dos elementos da prosódia, que está num nível superior ao dos fonemas e das palavras. Entende-se este elemento como um componente linguístico suprasegmental, ou seja, envolve um nível de análise que diferencia as expressões ou formas de declarar algo oralmente. Por exemplo, nas línguas românicas, utiliza-se a entonação para discriminar intenções de surpresa ou descontentamento, para diferenciar enunciados que denotam uma pergunta ou afirmação. Já, em línguas de variação tonal, como o chinês e o tailandês, usa-se a entonação para diferenciar os significados de determinados enunciados.

Esse caso linguístico que surge na fala, como um elemento motivador do discurso, tem grande relevância na comunicação oral, assim como desempenha diferentes atividades na língua. Por isso, a entonação deve ser explorada como uma forma de reconhecer o quanto a voz é importante nesse processo.

Ao fazer uso da entonação a pessoa consegue dar vida ao que está lendo ou falando. É fundamental fazer alterações na fala, pois uma entonação adequada torna a leitura ou a fala atrativa para quem ouve. Além disso, a entonação é responsável por elevar o nível de leitura. Em muitas ocasiões de leitura, esta não se efetiva da maneira como deveria, é realizada de forma aleatória. Vale salientar que mesmo recebendo as devidas orientações, a pessoa pode

apresentar dificuldades em encontrar o tom adequado para o que está sendo lido. Entretanto, com o treino se consegue o equilíbrio da voz, e consequentemente, a entonação correta.

### 1.4.3 Pontuação

Na escrita necessitamos de vários sinais de pontuação para marcar o ritmo da língua falada. O emprego da pontuação no texto escrito muitas vezes precisa ser de forma variada para que esta possa ser utilizada pelo falante conforme o sentido que almeja dar ao que está lendo. Nesta subseção, abordaremos os seguintes sinais de pontuação: vírgula, ponto, ponto de exclamação e ponto de interrogação.

O gramático Ribeiro (2003) apresenta o emprego da vírgula no período simples e composto.

#### *Período simples:*

Aplicada para determinar a pausa de pequena duração. Na oração é sempre utilizada:

- Para separar o vocativo:

“Maria, venha para casa agora!”

- Para separar certos apostos:

“Pelé, o rei do futebol, viajou para Barcelona.”

- Para separar certos termos da mesma função sintática, sem a conjunção coordenativa:

“Sol, chuva, gosto muito.”

- Para separar elementos de ordem inversa:

“Um dia, ao pino do sol, ela repousava em um claro da floresta.” (José de Alencar)

- Para separar expressões repetidas:

“Os facínoras corriam, corriam, corriam para alcançar as vítimas.”

- Para separar local e data:

“Rio Branco, 12 de outubro de 2018.”

- Para isolar palavras ou expressões explicativas, conclusivas, concessivas, de retificação: “Lucas recebeu uma ano de cesta básica, além disso seis meses de aluguel pago.”

- Para indicar omissão de uma palavra:

“Tens feito muitas coisas boas para a comunidade.”

#### *Período composto:*

- Separar orações coordenadas assindéticas:

“Vão-se os fortes, ficam os fracos”.

- Separa orações coordenadas sindéticas:

“Estou triste, porém confiante”.

- Separar orações intercaladas:

“Aquela senhora, tudo leva a crer, é solteira”.

- Isolar orações adjetivas explicativas:

“As crianças, que brincavam na praça, desapareceram.”

- Separar orações adverbiais que iniciam período:

“No consultório, apreensivas, inquietas e nervosas as mulheres estão.”

Quanto ao ponto, Ribeiro (2003) especifica dois tipos: o ponto simples que é utilizado quando as ideias contidas na oração tem relação.

“Não fique desesperado. Isso tem solução.”

De acordo com Cunha e Cintra (2017, p. 664-665), o ponto é empregado “para indicar o término de uma ORAÇÃO DECLARATIVA, seja ela absoluta, seja a derradeira de um período composto:

*“Entardecer no Angico. Estou parada, sozinha, na frente da casa da estância, olhando para o poente. O sol parece uma grande laranja temporã, cujo sumo escorre pelas faces da tarde. O ar cheira guaco queimado.”* Érico Verissimo (transcrito da nova gramática do português contemporâneo)

Cunha e Cintra (2017) asseveram que o ponto tem sido usado por escritores contemporâneos como um recurso estilístico, levando os leitores a aumentar as pausas no decorrer das leituras, contribuindo para a alteração da entonação e às vezes o sentido o texto.

*“A tua presença provocou em mim o sentimento inédito que buscava. Fiquei transposto. Outro. Como desejava.”* Almada Negreiros (transcrito da nova gramática do português contemporâneo de Cunha e Cintra).

O ponto de interrogação, para Cunha e Cintra (2017), é utilizado no final de qualquer interrogação direta, mesmo que a pergunta não necessite de resposta.

“-Vocês ouviram no rádio a nova notícia?

- Ouvimos sim.”

Quando a pergunta denota dúvida, o ponto de interrogação é seguido pelas reticências.

Você foi?... Mas como?...

Além disso, nas perguntas que indicam surpresa, acoplado ao ponto de interrogação geralmente é usada a exclamação.

“O campeonato foi suspenso?!”

O ponto de interrogação tem muita relevância não apenas na parte linguística, mas em todo processo de leitura, pois é perceptível a expressão facial do leitor de acordo com o teor da pergunta e a pausa dada. Isso facilita o entendimento do texto.

Para Cunha e Cintra (2017, p. 671-672), o ponto de exclamação:

É o sinal que se propõe a qualquer enunciado de entoação exclamativa. Mas, como a melodia das exclamações apresenta muitas variedades, o seu valor só pode ser depreendido do contexto. Cabe, pois, ao leitor a tarefa, extremamente delicada, de interpretar a intenção do escritor; de recriar, com apoio em um simples sinal, as diversas possibilidades de inflexão exclamativa e, em cada caso, escolher dentre elas a mais adequada – se se trata de uma expressão de espanto, de surpresa, de alegria, de entusiasmo, de cólera, de dor, de súplica, ou de outra natureza.

A visão dos autores quanto ao emprego da exclamação, é que esta deve ser aplicada de acordo com o contexto comunicativo, bem como levando em consideração o que o escritor deseja provocar nos leitores. Não podemos utilizá-la de maneira aleatória, é necessário definir qual é a função a ser desempenhada na frase ou na oração. Ademais, a utilização desse recurso linguístico possibilita realizar a leitura de maneira diferenciada, com entonação, e assegurando a concordância textual.

A exclamação comumente é empregada após as interjeições ou termos semelhantes.

“Ufa! Pensei que não terminaria esse trabalho hoje.”

Outro uso constante do ponto de exclamação é acompanhado do ponto de interrogação, conforme já mencionado. Conforme Cintra e Cunha (2017, p. 672), “quando a entoação é predominantemente interrogativa, o ponto de interrogação antecede o de exclamação; quando é mais sensível o tom exclamativo, o de exclamação precede o de interrogação”.

“Você foi ao parque?!”

“Qual a finalidade dele sair agora a noite!?”

Cintra e Cunha (2017) pontuam que a exclamação também é repetida quando se quer enfatizar o tom da voz ou a intensidade.

“Que papel ridículo!!! Jamais um homem de caráter faz isso!”

A pontuação tem um papel preponderante na escrita, na leitura e na oralidade, por isso precisam ser empregados de forma correta, possibilitando o entendimento do leitor e do ouvinte. Assim, as regras impostas pelos sinais devem ser obedecidas com o intuito de se obter o resultado esperado.

#### 1.4.4 *Articulação gestual*

O recurso mais utilizado pelos seres humanos para facilitar o entendimento da fala são os gestos, pois através deles conseguimos expressar o que desejamos; muitas vezes, eles expressam de forma clara uma ideia de concordância ou de repulsa e dão vida ao que falamos ou lemos, sendo, por essa razão, recorrentes. Com frequência, quando é feita uma leitura ou conversa monótona não se consegue obter a total concentração dos ouvintes, mas quando a leitura é realizada com o auxílio da linguagem gestual, logo observamos o envolvimento dos que estão presentes<sup>4</sup>. Estes, geralmente, ficam atentos ao que está sendo lido ou conversado. Por outro lado, quando a linguagem gestual é ameaçadora o processo de comunicação sofre uma ruptura.

Guedes (2005) afirma que há uma rica classificação dos gestos, iniciando pelos ideográficos que são os movimentos responsáveis por conduzir a direção do pensamento, resultando nas noções de estímulos abstratos. Em seguida, vêm os icônicos, que, por sua vez, representam o verdadeiro valor da palavra, objeto real - lugar, espaço. Os dêiticos são utilizados para mostrar, apontar os objetos ou auxiliar a fala. Uma criança a partir dos 9 meses começa a fazer uso deles. Os pantomímicos são aqueles que representam as mímicas. Guedes (2005, p. 77) expõe:

O gesto não substitui a fala, ele participa de forma integrada, permitindo que ambos sejam veículos diferentes de um mesmo processo simbólico, que é a Linguagem. O gesto é oriundo de uma imagem mental, bem como a palavra. Portanto, quando ocorre qualquer alteração, como por exemplo uma lesão que causa afasia, esta mesma alteração prejudicará a comunicação gestual.

Sendo assim, como coloca a autora, o gesto é uma forma de comunicação que está sempre em consonância com a fala. Gesto e fala são tão interligados, que, mediante um distúrbio de linguagem, os gestos também ficam comprometidos. O falante que dele faz uso consegue emitir suas mensagens com tanta eficiência, tal como na linguagem verbal. Complementando, podemos dizer que por meio da gesticulação expressamos inúmeras ações e sentimentos.

Na literatura de cordel, os gestos fazem parte da apresentação do recitador ou contador das histórias. Galvão (2010), em um trabalho de entrevista realizado em Recife com diversas pessoas sobre o papel do vendedor de folhetos, menciona que, ao ler, cantar ou declamar os poemas, esses vendedores conseguiam reunir em torno de si muitas pessoas para

---

<sup>4</sup> Uma exceção a essa regra é a fala telejornalística, mas neste caso outros recursos estão em jogo, além da situação de comunicação ser diferente das situações de comunicação que contam com a presença física de todos os interlocutores.

ouvir e comprar. De acordo com um entrevistado, somente a leitura do poema não é o bastante para que a escuta e a compra se efetuem, é necessário que o vendedor tenha uma voz agradável e um gestual bonito. Galvão (2010, p. 137) finaliza: “a sedução do enredo, a gesticulação, a *performance* de um leitor competente pareciam decisivas na fruição da leitura e na decisão de comprar os livretos”.

Portanto, fazer uso dos gestos facilita o processo de interlocução e interação entre as pessoas e, quando há expressão facial agregada aos gestos, a fala se efetiva de forma harmoniosa. Guedes (2005, p. 81) ratifica essa ideia: “pessoas que sorriem com espontaneidade, que apresentam qualidade de voz agradável e demonstram receptividade com seus gestos costumam atrair interlocutores”.

### **1.5 Escola, professor e ambiente familiar no processo de formação do leitor**

A leitura é uma fonte inesgotável de saberes por oferecer às pessoas inúmeras possibilidades de compreender o que está ao seu redor. Essa compreensão somente é possível e eficaz quando realizada de forma pormenorizada; são detalhes que, para um leitor que não faz as inferências no texto, passam despercebidos. A mediação da leitura ocorre por parte dos professores e para a consolidação desta, Deuschle e Cechella (2009, p. 1) afirmam:

A leitura, como processo, requer tanto de sistemas sensoriais e motores básicos, como de componentes ortográficos, fonológicos e semânticos, os quais atuam conjuntamente para extrair o significado a partir do material escrito. A leitura requer um processamento visual da palavra escrita (decodificação), seguido da compreensão de que estes símbolos podem ser fragmentados em componentes fonológicos, e a partir destes, extrair o significado.

Para formar um leitor com desenvoltura é necessário que a escola disponibilize tempo para a realização desse processo e identifique nele se o aluno visualiza o texto para observar as palavras e as pronuncia conforme o exigido. Consideramos que, com essas medidas, a leitura será efetivada de forma positiva, evitando que o aluno experencie futuras complicações nesse processo.

Para Azevedo (2004), leitores são indivíduos que desfrutam de diversos tipos de livros, das diferentes literaturas, científica, artística, técnica, religiosa dentre outras existentes. São pessoas que se beneficiam dos textos para obter conhecimento ou para se entreterem. Segundo o autor, para realmente formar leitores, é fundamental que haja uma comunhão entre quem está lendo e o texto, além de haver empenho.

A associação entre texto, autor e leitor, abordada na seção 1.1 deste texto, é imprescindível para o desenvolvimento do ato de ler, que consiste numa prática social, temática abordada na seção 1.3, por inserir os leitores em um mundo de conhecimento, que transforma a maneira de sentir, pensar e agir. Ler é uma tarefa muito produtiva pelo fato de permitir o conhecimento e de moldar elementos de compreensão do mundo que nos cerca.

O trabalho do professor é preponderante para o desenvolvimento da competência leitora. Como assinala Soares (2010, p.42-43):

É nesse processo de interação que se destaca o papel do professor como mediador entre a criança e o texto (objeto de conhecimento). Nessa mediação, o professor deixa de ser um único possuidor e transmissor do conhecimento. Sua intervenção é planejada para favorecer a ação do aluno sobre o texto. Esse exercício de mediação exige dele um conhecimento claro do processo de construção do conhecimento, para identificar o que a criança já sabe, como pensa, como lê e escreve, o que significam seus diferentes desempenhos e como agir para que continue evoluindo para os níveis seguintes.

O professor é um aliado nesse processo, pois, muitas vezes, a aproximação com o livro ou qualquer outro material de leitura ocorre na escola, despertando o desejo por esse mundo de descobertas. O primeiro contato é sempre uma novidade, por isso, faz-se necessária a utilização de várias estratégias para aguçar o interesse dos alunos, devendo ser uma atividade contínua, que possibilite diagnosticar o que eles já dominam. A partir dessa análise torna-se mais fácil identificar as dificuldades e como superá-las.

O leitor a partir do momento que desenvolve o hábito da leitura, descobre de forma gradativa os benefícios, como a facilidade na comunicação, esclarecimento de dúvidas, enfim, a partir da conexão com o ato de ler, o conhecimento se consolida, sendo que, com o progresso da leitura, organizamos as informações e emitimos explicações acerca do que foi lido. O professor tem participação ativa nesse processo. Segundo Forteski *et al.* (2011, p. 124):

O professor é antes de tudo promotor de leitura e formador de leitores. O docente deve ser um profissional comprometido com o projeto de leitura e apresentar estratégias para orientar seus alunos, tornando-se assim, um mediador do processo, abrindo espaços, lançando desafios, valorizando a caminhada dos alunos, desenvolvendo competências nas dimensões cognitivas, emocionais, sensoriais e culturais.

O docente tem o desafio de instruir os alunos na busca pela leitura. A inserção de textos para impulsionar o ato de ler contribui para o desenvolvimento da aprendizagem. Para os principiantes revela-se um novo mundo, para os que já têm o conhecimento da leitura, refestelam-se em novos aprendizados, muitas vezes passam a ser leitores perspicazes, entendendo que a leitura faz parte do contexto cultural e social.

Entretanto, para que o ensino da leitura seja mais eficaz são necessários a contrapartida da família e o incentivo para que as crianças comecem a ler antes mesmo do ingresso na escola. Botini e Farago (2014) consideram que, no processo da leitura, essa inserção antes mesmo de entrar na escola, por meio de histórias, ilustrações e outros recursos, leva a criança a ter contato com o universo da leitura e a apropriação do aprendizado na esfera familiar contribui durante toda a vida. Vieira (2004, p. 6) considera que:

Se as crianças são educadas em um ambiente onde a leitura é privilegiada pelos pais, possivelmente teremos mais adiante um leitor que continuará a ter gosto pela leitura. Porém, se deparamos com pais e familiares que não apreciam a leitura, é necessário encontrar outras alternativas para desenvolver o gosto pela leitura nas crianças.

O gosto pela leitura, quando estimulado pelos pais, auxilia no desenvolvimento dessa habilidade pelos alunos, porém essa prática e esse gosto não se fazem presentes em todas as famílias, pois não são todos os pais que conduzem os filhos nos caminhos da leitura, despertando neles o conhecimento de mundo e aguçando de maneira gradativa o posicionamento crítico de acordo com o que lê ou leu. Na ausência desse preparo, cabe à escola trabalhar com o aluno.

Para melhor efetivação do trabalho com a leitura, é interessante que o professor realize atividades voltadas para a realidade dos alunos, com o propósito de incentivá-los a ler de maneira que lhes seja agradável. Muitas vezes há alunos com dificuldades em ler e compreender o que está no texto, em virtude de, simplesmente, não terem o hábito da leitura. É necessário enfatizar que, nesse trabalho de estímulo à leitura, o professor, como responsável, deve ser um leitor ativo para transmitir aos alunos o envolvimento que a leitura proporciona, e não apenas incitá-los a ler, mas mostrar como realmente se processa essa prática, com demonstrações da experiência que tem.

Conforme Silva e Martiniak (2013, p. 63) discorrem, “[...] o professor, enquanto sujeito que tem por função mostrar e ensinar os saberes necessários para tal conhecimento, precisa estar consciente desse seu papel”. Esse papel é, conforme assinalam os autores, “social e político”, o que remete ao que foi exposto na seção 1.3 acerca da leitura como prática social. No entanto, advertem Silva e Martiniak (2013), para que esse papel não seja simplesmente um “faz de conta”, o professor também precisa ser um leitor e conseguir transmitir esse gosto aos seus alunos, pois dessa maneira ele pode atingir mais alunos do que simplesmente fazendo um discurso sobre a importância da leitura”. Na verdade, o que os autores trazem à tona é a conhecida distinção entre a prática e o discurso a respeito de algo, revestindo-se a primeira de elementos mais fortes do que o segundo no campo do convencimento das opiniões.

Nesse trabalho de formação de leitores, a escola como um ambiente de propagação do conhecimento, pode estender as atividades à comunidade, pois é uma forma de levar a leitura a muitos sujeitos que não fazem parte desse processo. Expandir a leitura para fora dos muros da escola fortalece o trabalho de todas as disciplinas, sobretudo a de Língua Portuguesa. Filipouski e Marchi (2009, p.11-12) afirmam que:

Ao tomar como horizonte o exercício da leitura como prática significativa e o desenvolvimento de atitude crítica, formar leitores na escola precisa favorecer o contato entre educandos e a variedade de textos pertencentes a diferentes gêneros. O resgate das funções sociais da leitura literária na prática pedagógica poderá favorecer a atuação do aluno como leitor em esferas distintas da vida social, preparando-o para lançar mão de leituras como formas de enfrentar a vida, de constituir-se como sujeito, de exercitar sua cidadania.

Nesse âmbito de transformação a partir da leitura, cujo aspecto social já abordamos, é interessante que o professor, como intermediário, utilize textos com temáticas sociais, como os literários, tornando a leitura ainda mais relevante. O objetivo é viabilizar ao aluno a produção de sentidos do texto, levando-o apropriar-se dos ensinamentos transmitidos e utilizá-los na sua formação pessoal, pois a literatura tem a característica de poder mudar o pensamento dos leitores por meio da linguagem utilizada. A propósito, apresentamos, na seção 1.6, a leitura tal qual é abordada nos PCN (1998), que consideram ser responsabilidade da escola a construção de um elo entre os textos de entretenimento e os textos complexos, dando, aos alunos, a possibilidade de acesso a textos literários.

Tendo em vista que a atividade de leitura para formar leitores precisa ser dinâmica, Silva e Martiniak (2013), que desenvolveram um trabalho de pesquisa sobre estratégias para a formação de leitores no Ensino Fundamental, apresentam algumas propostas para a introdução e o incentivo à leitura.

Em primeiro lugar, o “empréstimo” de livro na biblioteca da escola, levando os alunos a terem autonomia de ir até esse ambiente escolher o livro sem a intervenção do professor, pois, assim, eles serão capazes de conhecer os próprios gostos e ler por deleite. É interessante que o aluno faça as anotações sobre o título, o nome do autor e a data de empréstimo. Também se faz necessário um ambiente adequado para ler, podendo ser a própria sala de aula, a biblioteca ou até mesmo o pátio da escola.

Na sequência, as referidas autoras citam a “roda de leitura”, uma atividade que pode ser realizada semanalmente. O aluno escolhe um livro na biblioteca de acordo com o seu gosto, se desloca para outro espaço e, seguindo as orientações do professor, faz a socialização da leitura. Caso o livro tenha uma temática instigante, pode circular novamente entre os alunos. Além disso, há o recurso da ficha de leitura, que é utilizada semanalmente para que os

alunos possam anotar o que leram após a roda de leitura. Esse material fica disponível na sala de aula para que todos os alunos tenham acesso e possam consultar e até mesmo ler o livro a partir das informações registradas na ficha.

Por fim, as autoras apresentam um instrumento intitulado “caixa de leitura”, que pode ser levada para a sala de aula e conter gêneros textuais variados para que os alunos possam realizar as leituras assim que concluírem a do livro tomado emprestado da biblioteca. Dessa maneira, o discente tem a possibilidade de ler um número significativo de textos no decorrer do dia ou da semana.

A escola, ao adotar essas estratégias, fornece aos alunos conhecimento, leitura fluente e desperta o hábito de ler, sendo este último um desafio para os professores, uma vez que a maioria dos estudantes não tem interesse por esse universo. Entretanto, a escola, ao se prontificar à exploração da leitura desde o período de alfabetização, introduzindo bons escritores, textos informativos e não utilizar o texto como pretexto para a realização de outras atividades, conseguirá uma melhoria nas práticas pedagógicas voltadas para o ato de ler.

Ler e escrever vários vocábulos não é o suficiente para qualificar os indivíduos, por isso há necessidade de se letrar todos os envolvidos no processo de aprendizagem. O mediador, que no caso é o professor, precisa ser qualificado e informado, a fim de corresponder às transformações da sociedade, que ocorrem em todos os ambientes, sobretudo no âmbito educacional. Logo, o letramento é uma prática que deve ser desenvolvida no cotidiano escolar.

## **1.6 Os PCN de língua portuguesa e a leitura no ensino fundamental II**

Os parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa têm contribuído desde a sua implantação para o desenvolvimento da leitura, por apresentar de forma detalhada como trabalhar com essa modalidade. Esse documento enfatiza a leitura como sendo um instrumento eficaz de compreensão e interpretação a partir dos elementos que a constituem: objetivos, assunto, autor, linguagem, dentre outros. Dessa forma, no decorrer da leitura é essencial fazer a seleção, antecipação, inferência e verificação, resultando em uma leitura proficiente, sendo estes recursos que direcionam o leitor a controlar o que está sendo lido, tomar decisões acerca da complexidade do texto, buscar esclarecimentos e legitimar deduções feitas no texto. Consta nos PCN (1988, p.70) que:

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.

Em outras palavras, o aluno, quando se torna um leitor competente, é capaz de escolher textos que contemplem suas necessidades, por exemplo, os informativos e instrucionais que são utilizados para diversas finalidades.

Para se formar leitores necessita-se de um suporte, ou seja, de condições eficazes para consolidar a leitura, conforme é descrito pelos PCN de língua portuguesa:

- A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.
- É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos.
- O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro.
- O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais.
- Ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas.
- O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que lêem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás.
- A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura.

Os PCN declaram ser responsabilidade da escola constituir um elo entre os textos de entretenimento e os textos complexos, a fim de que os leitores tenham acesso a outras formas culturais como as literárias por oportunizar o conhecimento e o esclarecimento de diversos fatos que ocorrem.

Para formar leitores, os PCN (1998, p.72-74) apresentam algumas sugestões didáticas:

- Leitura autônoma

A leitura autônoma envolve a oportunidade de o aluno poder ler, de preferência silenciosamente, textos para os quais já tenha desenvolvido uma certa proficiência. Vivenciando situações de leitura com crescente independência da mediação do professor [...]

- Leitura colaborativa

A leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices lingüísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos. É uma excelente estratégia didática para o

trabalho de formação de leitores, principalmente para o tratamento dos textos que se distanciem muito do nível de autonomia dos alunos.

- Leitura em voz alta pelo professor

Além das atividades de leitura realizadas pelos alunos e coordenadas pelo professor, há as que podem ser realizadas basicamente pelo professor. É o caso da leitura compartilhada de livros em capítulos que possibilita ao aluno o acesso a textos longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-lo, mas que, talvez, sozinho não o fizesse.

- Leitura programada

A leitura programada é uma situação didática adequada para discutir coletivamente um título considerado difícil para a condição atual dos alunos, pois permite reduzir parte da complexidade da tarefa, compartilhando a responsabilidade. O professor segmenta a obra em partes em função de algum critério, propondo a leitura seqüenciada de cada uma delas.

- Leitura de escolha pessoal

São situações didáticas, propostas com regularidade, adequadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, rastreamento da obra de escritores preferidos etc. Neste caso, o objetivo explícito é a leitura em si, é a criação de oportunidades para a constituição de padrões de gosto pessoal.

Ressaltamos o fato de que o currículo de Língua Portuguesa do Estado do Acre está sendo ajustado de acordo com as competências e habilidades que preconizam a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). No que tange ao ensino da leitura, a BNCC apresenta gêneros textuais variados, dentre eles os multimodais, que estabelecem o contato entre a produção escrita e a audiovisual, além de evidenciar o trabalho com a escuta ativa, para interpretação do texto oral.

Dessa forma, percebemos que trabalhar com a leitura em sala de aula, por intermédio das sugestões oferecidas pelos PCN de língua portuguesa, assegura aos discentes ter intimidade com diferentes textos, decifrar informações implícitas e, à medida que a leitura flui, permite-se aos leitores viajarem pelas palavras em busca de novas descobertas. O trabalho com a leitura deve ser desenvolvido de maneira intensa nas salas de aula para formar leitores com as competências e habilidades exigidas pela educação sistemática.

### **1.7 Orientação Curricular de Língua Portuguesa no Estado do Acre (OC – 2010) e Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) I e II de Língua Portuguesa (2007-2008)**

A língua, no caso a portuguesa, é imprescindível na formação do conhecimento humano, tendo em vista que possibilita aos alunos realizar inferências, estabelecer relações entre discursos, depreender o sentido de um texto, desenvolver e exercer o espírito crítico. Por essa razão, o ensino de língua é de extrema relevância na vida escolar dos alunos.

Apresentamos, a seguir, um documento e um programa relacionados ao ensino de língua portuguesa no nível fundamental II.

A Orientação Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Acre (OC - 2010, p. 21) apresenta breves considerações sobre o ensino da língua portuguesa que instruem os professores sobre como conduzir o processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina no ensino fundamental II.

O desafio em relação ao trabalho com a Língua Portuguesa, passados os primeiros anos de escolaridade, é consolidar e garantir a continuidade do que foi aprendido e a superação de dificuldades que eventualmente se tenham acumulado. Para tanto, é necessário investigar quais conhecimentos os alunos possuem para poder planejar e desenvolver propostas e intervenções pedagógicas ajustadas às suas necessidades e possibilidades de aprendizagem. Evidentemente, avaliar o que foi ou não aprendido pressupõe considerar o que foi de fato ensinado e de que forma: é a partir da relação estabelecida entre ensino e aprendizagem que se pode compreender melhor por que alguns aspectos dos conteúdos abordados foram mais bem aprendidos do que outros (ou não)

As possibilidades de desempenho dos alunos – que se espera cada vez mais autônomo e adequado com o passar do tempo – dependem tanto de seus conhecimentos prévios como da complexidade dos conteúdos ensinados e, por isso, o critério de sequenciação dos conteúdos de Língua Portuguesa em toda a escolaridade deve ser sempre o mesmo: as necessidades de aprendizagem identificadas e o nível de complexidade do que se pretende ensinar.

Para o ensino de português no ensino fundamental II é necessária uma sondagem para saber o que o aluno já sabe e quais são as suas dificuldades, pois, como as turmas são heterogêneas, o nível desejado de aprendizagem ao final de cada ano não é atingido por todos. Há alunos que têm dificuldades de compreensão e interpretação, outros têm problemas relacionados à ortografia, à leitura, à escrita. Dessa forma, faz-se necessária a elaboração de estratégias de ensino, tais como: leituras de gêneros variados, contação de histórias, realização de bingos ortográficos, entre outras atividades, para melhorar o nível de conhecimento dos alunos com dificuldades.

A utilização de metodologias variadas, ou seja, “um cardápio” de atividades, vai despertar o interesse do aluno, portanto, o professor não deve se limitar a ensinar apenas de uma forma.

Na OC de língua portuguesa do Estado do Acre, para o ensino fundamental II (2010), das sete capacidades/objetivos apresentados do 6º ao 9º anos, o segundo objetivo a ser alcançado pelos alunos é: “ler, de modo autônomo e voluntário, textos correspondentes aos diversos gêneros previstos para o ano, considerando seus diferentes propósitos e ampliando as possibilidades de interpretação e de posicionamento crítico em relação ao que lê e às leituras que ouve”. A partir dessa capacidade/objetivo são apresentados aos professores os seguintes conteúdos para se trabalhar a leitura oral (2010, p. 67): “leitura em voz alta, de forma

expressiva e adequada a situações comunicativas que justifiquem esse tipo de leitura [...] Análise crítica da leitura oral, própria e de outros”.

Além disso, para se efetivar o trabalho com esse tipo de leitura, a OC sugere aos docentes de língua portuguesa (2010, p. 65): “leitura em voz alta pelo professor (inclusive em “capítulos”, se for o caso), para compartilhar textos com diferentes propósitos (como sensibilizar, divertir, informar), não apenas como primeiro momento de uma sequência de atividades.” Muitos alunos, ao perceberem o professor como leitor, se sentem estimulados e desenvolvem o hábito da leitura. Quanto à leitura oral realizada pelo aluno, a OC (2010, p. 69) recomenda que realize:

Leitura em voz alta, para diferentes plateias (além do próprio grupo), após preparação, com propósitos diversos como comunicar algo, compartilhar texto literário ou socializar texto próprio.

Situações que propiciem apreciação da leitura oral do aluno (por ele próprio e pelos outros), com ênfase no ritmo, na inflexão e no efeito produzido nos ouvintes.

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar) I e II de língua portuguesa, desenvolvido nos anos de 2007 e 2008, foi um programa de formação continuada semipresencial, visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9 anos), visto que, ao final do processo, esperava-se as seguintes competências dos professores:

a) Na Língua Portuguesa:

Apresentar-se como locutor e interlocutor, com amplo domínio da linguagem, das suas várias modalidades e formas e nos seus diversos contextos.

Refletir sobre a linguagem e sobre a Língua Portuguesa.

Reconhecer os usos sociais da Língua, em todas as modalidades, até mesmo como participação política e cidadã.

Posicionar-se criticamente com relação aos diversos tipos de textos, até obras didáticas;

Interessar-se pelos diversos tipos de textos artísticos, especialmente de literatura.

[...]

b) Como professor de Língua Portuguesa:

Observando, registrando, organizando e sistematizando os fatos da gramática interna, da gramática descritiva e da gramática normativa.

Selecionando e organizando os conteúdos e as matérias de ensino-aprendizagem, em função das características dos seus alunos da 5ª a 8ª séries (6º ao 9º anos).

Pesquisando, avaliando e adotando métodos, estratégias e materiais mais adequados e inovadores para a sua atuação (GESTAR, 2008, p. 34-35).

Propostas como essas são muito importantes por despertar nos alunos o uso da leitura oral, tendo em vista que se trata de uma prática antiga que necessita ser mais difundida nas salas de aula. Ler oralmente é um exercício muito eficaz e também é uma preparação para que o aluno seja um leitor proficiente, pois há toda uma orientação para antes, durante e após a leitura.

Entretanto, encontramos sugestões de trabalho com a leitura oral somente na Orientação Curricular de Língua Portuguesa e no Programa Gestão de Aprendizagem Escolar, que oportuniza o trabalho com leitura oral a partir de alguns gêneros textuais, inclusive o cordel. Sendo assim, consideramos serem insuficientes os materiais disponíveis para os professores realizarem esse trabalho nas salas de aula ou em qualquer outro espaço escolar. Torna-se necessária, portanto, a elaboração de novos suportes para o desenvolvimento desse tipo de leitura.

## 2. GÊNEROS TEXTUAIS, COM DESTAQUE PARA O CORDEL

Estudar os gêneros textuais é abordar na sala de aula a cultura de uma sociedade, e, levando-se em consideração que a comunicação é estabelecida por meio da linguagem, que faz uso dos diversos gêneros, é fundamental compreender suas características, bem como saber o uso social que eles desempenham.

O trabalho com os gêneros é estabelecido pelo currículo de Língua Portuguesa, que preconiza a diversidade de textos para possibilitar aos alunos desenvolver competências e habilidades, tanto na leitura quanto na escrita. Ao explorá-los na sala de aula, é interessante que o professor procure aproximá-los do cotidiano dos discentes para que estes compreendam a função interativa que exercem.

Em meio à multiplicidade de gêneros textuais existentes, enfatizamos neste capítulo o cordel, por fazer parte da cultura popular e apresentar riqueza nas temáticas, nos recursos estilísticos e textuais, e, também, por oportunizar aos leitores o contato direto com o que o povo cultiva. Nesse sentido, podemos afirmar que, por mais desprezioso que pareça, o texto de cordel sempre traz um aprendizado.

Dessa forma, este capítulo se estrutura com as seguintes seções: Os gêneros textuais, estratégias de leitura e gêneros textuais, o cordel; nas subseções enfatizaremos: Os aspectos históricos, as características textuais e estilísticas e as temáticas do cordel.

### 2.1 Os gêneros textuais

Os gêneros textuais fornecem meios para que o leitor faça levantamentos prévios sobre um texto ou crie expectativas para entendê-los. Por isso, ao longo dos anos, com a propagação do assunto, têm-se vários conceitos apresentados por teóricos para definir os gêneros. Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 23), há três elementos cruciais para se escolher gêneros:

1. Há a escolha de um gênero, em função de uma situação definida por um certo número de parâmetros: finalidade, destinatários, conteúdo, para dizê-lo na nossa terminologia. Dito de outra maneira: há a elaboração de uma base de orientação para uma ação discursiva.
2. Essa base chega à escolha de um gênero num conjunto de possíveis no interior de uma esfera de troca dada, num lugar social que define um conjunto possíveis de gêneros.
3. Mesmo sendo “mutáveis, flexíveis”, os gêneros têm uma certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e, inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal.

Para escolher um gênero com o qual se vai trabalhar, levam-se em consideração alguns aspectos como a ação discursiva, responsável por conceber, por meio da linguagem, a comunicação tanto oral quanto escrita. Além disso, o lugar social em que os textos circulam é essencial para identificarmos qual ou quais gêneros são mais utilizados naquele ambiente.

É importante divulgar os gêneros junto aos alunos; dentre eles o cordel, pois com os poemas narrativos, ele consegue induzir o desejo de ler, fazendo o leitor “viajar” pelas histórias com o uso da imaginação. Voltaremos ao cordel em uma seção específica, a de número 2.3. No momento, teceremos algumas considerações acerca de gêneros textuais, em geral.

Para Fiorin (2016, p.68-69), “os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. [...] Eles estabelecem, pois, interconexão da linguagem com a vida social”. Essa abordagem mostra que, a cada processo de interação entre os falantes, surgem novos enunciados que permanecem parcialmente imutáveis, em razão do contexto no qual foi concebido. O autor evidencia que há uma união entre o gênero e o meio em que se manifesta, e ressalta o fato de que os gêneros podem se transformar mediante uma necessidade, porque desempenham um papel social.

Segundo Porto (2009, p. 38), “gêneros textuais são “modelos” de textos que circulam socialmente e estabelecem formas próprias de organização do discurso”. A autora evidencia que os gêneros possibilitam o crescimento linguístico dos discentes, bem como mostram de que maneira participar da vida social utilizando a linguagem. Por isso, o contato deve ser contínuo com os textos.

Bazerman (2006, p. 31) afirma que “gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.” Os gêneros surgem sempre com uma finalidade, podendo ser de comunicar, orientar, justificar ou persuadir.

Em meio às definições de gêneros textuais, há que se destacar o conceito do aspecto tipológico, que alicerça a composição dos gêneros. Marcuschi (2010, p. 23-24) define gênero e tipo textual da seguinte forma:

- a) [...] *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza lingüística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, *os tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. **(grifos do autor)**.

- b) [...] *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (**grifos do autor**).

Como podemos observar, os tipos textuais são determinados por uma organização específica concernente a cada tipo. Quanto aos gêneros textuais, temos as diversas maneiras de comunicação que possibilitam a produção e o entendimento de textos orais e escritos. Os gêneros são constantes, eles surgem para suprir uma necessidade.

O quadro sinótico de Marcuschi (2003) mostra a distinção entre tipo textual e gênero textual:

**Quadro 2 – Tipos textuais e gêneros textuais**

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, <i>outdoor</i> , inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi (2003, p. 23).

A partir da análise apresentada pelo autor, é nítido que os tipos textuais e os gêneros textuais se diferem, entretanto mantêm relação. Nos gêneros está na função sociocomunicativa, pois eles surgem com o propósito de estabelecer comunicação no meio social no qual se propagam. O tipo textual, por sua vez, é definido pelas características linguísticas. Por exemplo, o gênero poético cordel apresenta em seus textos as peculiaridades vocabulares, os aspectos morfossintáticos, o emprego dos tempos verbais dentre outros.

Essas características linguísticas determinam o tipo textual. Comumente se manifesta no cordel o teor narrativo, que pode ser facilmente identificado através da sequência dos acontecimentos, sendo estes determinados pelo emprego do tempo verbal, o léxico característico deste gênero, entre outras particularidades. No poema de cordel também pode se

mesclar o teor argumentativo, descritivo, dependendo dos aspectos linguísticos presentes. Essa ligação entre ambos é o que os faz surgir.

A relação entre ambos é constante, pois um gênero textual pode apresentar diferentes tipos textuais dependendo do que o escritor quer falar: argumentar (utilizar argumentos consistentes para convencer, persuadir as pessoas); expor (apresentar de forma precisa uma informação sobre algo); descrever (de forma pormenorizada realizar a descrição de algum objeto ou pessoa); narrar (contar uma história real ou de ficção, apresentando os elementos da narrativa- enredo, foco narrativo, personagens, tempo e espaço; instruir (ensinar como realizar determinado procedimento).

Os gêneros textuais ativam a competência discursiva e linguística dos discentes, servem de aporte para que se estabeleça a interlocução no meio social, ou seja, a troca de experiências e informações. Dessa forma, no ambiente escolar devem circular os mais variados gêneros por ser um espaço de aquisição de conhecimento. Barbosa (2012, p. 9) apresenta três motivos para que os gêneros sejam objetos de ensino-aprendizagem:

- os gêneros do discurso permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos.
- os gêneros de discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos.
- os gêneros do discurso (e seus possíveis agrupamentos) fornecem-nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as sequências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso da linguagem (compreensão e produção de textos orais e escritos).

Barbosa (2012) deixa evidente que a relação com os gêneros possibilita aos alunos aprender a interpretar e produzir textos de maneira eficiente, pois, por meio da análise feita, conseguem identificar a funcionalidade, isto é, o efeito de sentido expreso. Logo, cabe à escola dispor de estratégias de leitura e escrita para desenvolver o estudo dos gêneros, fomentando a capacidade comunicativa e crítica dos alunos.

Os gêneros textuais, por desempenharem um papel significativo no processo de comunicação, perpassam vários setores da sociedade, alguns são utilizados continuamente em virtude da função que exercem. Muitas vezes, essa função é a de solucionar problemas, como, por exemplo, um requerimento solicitando transferência para outra cidade. Entretanto, há outras finalidades que os gêneros desempenham.

Filho (2011) apresenta um quadro com os propósitos comunicativos e alguns gêneros nos quais tais propósitos se manifestam.

**Quadro 3- Propósitos comunicativos dos gêneros**

<b>Propósitos comunicativos</b>	<b>Gêneros em que são comumente utilizados</b>
Relatar fatos reais ocorridos recentemente na vida social	Notícias, reportagens, entrevistas, relatos pessoais, blog de viagem.
Divulgar produtos e serviços de modo positivo	Propagandas, novelas, notícias, rede social de relacionamento, prefácios de livros, classificados, entrevistas, resenhas, guias de turismo.
Autopromover-se apresentando uma imagem positiva de si mesmo	Rede social de relacionamento, palestras, conferências, entrevistas, debates, blogs, tweets, relato pessoal.
Criticar e avaliar atores sociais e instituições da vida pública	Editorial, carta de leitor, tirinhas, charge, artigo de opinião, coluna de opinião, entrevista, debate televisivo, história em quadrinhos.
Avaliar conhecimentos de atores sociais	Provas, exercícios, redação escolar, entrevista de emprego, entrevista de seleção de alunos, pré-projeto, seminário oral, prova oral, teste psicotécnico.
Interagir, mantendo contato social e reforçando vínculos de amizade com os outros	Conversação cotidiana, causos, relato de experiência pessoal, cumprimentos diários, piadas, rede social,
Refletir sobre a condição humana	Poesias, romance, conto, crônica, cartum, tirinha, sermão, palestra.
Confortar as pessoas	Livros de autoajuda, sermão, poesia, pêsames, depoimento pessoal, oração, prece, carta.
Regrar e orientar o comportamento das pessoas	Fábula, leis, normas de empresas, regimento, regulamentos, propagandas.
Enaltecer as pessoas	Prefácio, discursos orais públicos, cumprimentos, resenhas, depoimentos.

Fonte: Filho (2011, p. 37).

Nessa relação entre os propósitos comunicativos e os gêneros, nota-se a funcionalidade dos textos na vida social. Muitas vezes, por necessidade, outros gêneros surgem, uma vez que os gêneros sempre estão interligados, não vivem isolados, dialogam entre si; às vezes eles são discordantes, porém um serve de suporte para a existência e manutenção do outro.

## **2.2 Estratégias para a prática da leitura e gêneros textuais**

A prática da leitura vem sendo desenvolvida ao longo dos anos nas salas de aula. No entanto, muitas vezes, são atividades de leitura que não atingem o objetivo almejado. Notamos que no ensino fundamental II cobram-se dos professores, de forma intensa, estratégias para se realizar a leitura junto aos alunos; entretanto vários discentes resistem às atividades que envolvem o ato de ler. Por isso, é importante que o educador disponha de metodologias diferenciadas para incentivá-los.

Em relação a essas estratégias adotadas pelo professor, este pode dar início à leitura através de textos descomplicados ou partir de textos mais extensos e complexos para o público que tem predileção por esse tipo de leitura, e, assim, preparar o aluno para a diversidade de leituras existentes. Antunes (2003, p. 27-28) pontua:

No que se refere às atividades de ensino da leitura, também se encontra ainda:

- uma atividade de leitura sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente;
- uma atividade de leitura puramente escolar; sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras “cobranças”; leitura que é, assim, reduzida a momentos de exercício, sejam aqueles da “leitura da voz alta” realizados, quase sempre, com interesses avaliativos, sejam aqueles que têm que culminar com a elaboração das conhecidas “fichas de leitura”;
- uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto. Quase sempre esses elementos privilegiam aspectos apenas pontuais, deixando de lado os elementos de fato relevantes para sua compreensão global;
- uma atividade incapaz de suscitar no aluno compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela) [...]

Pelo texto de Antunes, as práticas de leituras que necessitam ser revistas a fim de que sejam significativas para os discentes, tenham um propósito, não sejam aplicadas de maneira superficial, atentando apenas para uma única informação. Ao contrário, nessas práticas, o gênero textual deve ser explorado por completo para garantir o entendimento das funções sociais existentes na leitura.

As práticas de leituras utilizadas devem ser diversificadas e instigantes. Além disso, os PCN (1998) enfatizam a necessidade, por parte do professor, “de preocupar-se com a diversidade das práticas de recepção dos textos: não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário; não se lê um romance da mesma forma que se estuda”, por isso, cada texto deve ser tratado de forma diferenciada para que a apreensão do conteúdo seja satisfatória.

A BNCC salienta que, ao se trabalhar com os gêneros textuais, há necessidade de saber qual suporte será utilizado, bem como há que se levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos para interagir com o texto em estudo.

Antunes (2003) sugere uma série de estratégias de leituras com implicações pedagógicas que podem ser adotadas pelo docente de português; dentre elas, destacamos:

1. *Uma leitura de textos autênticos* – no ato da leitura devem ser utilizados textos autênticos, que tenham uma função comunicativa, um objetivo interativo qualquer. Textos com autor(es), data de publicação, que circulem em algum suporte de comunicação (jornal,

revista, livro, panfleto, outdoor, cartaz etc.). Até na alfabetização, em que pode ocorrer dificuldades na leitura de textos maiores, pode-se utilizar textos curtos, reais e de qualidade.

2. *Uma leitura interativa* – todas as informações deixadas nas páginas são importantes para que se encontre o sentido e a finalidade do texto proposta pelo autor que estamos em interação.

3. *Uma leitura em duas vias* - a leitura sempre está em consonância com a escrita. Uma situação em que tenha a escrita, poderia ser transformada em atividade de leitura, para os discentes perceberem a ligação existente entre ambas.

4. *Uma leitura motivada* – o aluno deve ter ciência dos benefícios que a leitura possibilita. O professor como mediador, tem a função de ajudá-lo a compreender que a prática leitora é significativa, além disso, deve expor para os discentes quais são as intenções de qualquer trabalho com a leitura, com o intuito de estimular o desejo e realizá-la com proficiência.

5. *Uma leitura do todo* – o professor deve fazer com que os alunos desenvolvam habilidades para interpretar o texto no geral, levando-o a assimilar a ideia central, a informação principal e secundária, ou seja, precisa esmiuçar o texto.

6. *Uma leitura crítica* – o leitor precisa compreender as informações ocultas, as ideias apresentadas, e perceber que todo texto tem uma concepção diferenciada acerca das coisas, mesmo aquele desprovido de um objetivo específico transmite seu ponto de vista.

7. *Uma leitura diversificada* – deve ser variada em que os textos sejam de gêneros diversos, permitindo que os procedimentos de leitura e de compreensão sejam diferenciados.

8. *Uma leitura apoiada no texto* – é necessário ter um olhar atento às palavras do texto e o significado destas, bem como as repetições e substituições responsáveis pela coerência e coesão.

A autora direciona as estratégias para que sejam desenvolvidas pelo professor de português, entretanto, havendo necessidade, docentes de outras áreas também podem fazer uso a fim de contribuir no desenvolvimento da leitura.

Conforme é destacado nos PCN (1998), uma proposta viável para que a leitura de textos escritos seja plena no 3º e 4º ciclos é o trabalho com a literatura, por abranger inúmeras temáticas que possibilitam a adesão dos alunos à leitura e os incitam a exporem suas ideias, concordâncias ou discordâncias. Efetivamente, a leitura literária tem a função de fazer com que os leitores formulem suas opiniões, reflitam e até mesmo apliquem os ensinamentos aprendidos em sua vida cotidiana, bem como leva o aluno a construir referências acerca do funcionamento da literatura e o conjunto cultural que o cerca.

Candido (2004, p. 176) expõe a função da literatura da seguinte forma:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

Podemos exemplificar a função da literatura a partir dos gêneros textuais concernentes a ela, e, assim, através do que apregoam o conto, o romance, o poema, a novela, entre outros, é que temos a distinção detalhada do que a literatura é capaz de manifestar. Muitas vezes, o leitor consegue entender o sentido das coisas por meio das pistas, das informações oferecidas pelo texto, pois é plurissignificativo, é livre como toda obra de arte, além de ser considerado supremo.

A essas faces da literatura, acrescentamos, com Souza (2004), o fato de que a partir do texto literário é possível discutir de maneira prazerosa e lúdica assuntos humanos, aos quais muitas vezes não se confere a devida importância por serem considerados subjetivos, ambíguos e imensuráveis. Como tratamos, nesta dissertação, de proposta de intervenção que envolve leitura, texto literário, formação de leitores, lançamos mão, novamente, das palavras da referida autora, desta feita para afirmar que o texto literário deve ser subjetivo, ter a invenção de palavras, pode desobedecer as normas da língua portuguesa e desencadear a duplicidade de sentidos. Esse discurso impulsiona a plurissignificação e a conotação, fazendo com que os mais diferentes leitores possam interpretar o texto de variadas formas.

Além dos textos literários, podem ser inseridos outros textos para a concretização da leitura oral como notícias, editoriais, cartas argumentativas, contos e romances. Rangel (2010) reforça o fato de que, para alunos do 5º ao 9º ano, o docente pode selecionar os livros por gêneros literários e conforme o gosto de cada faixa etária: novelas, romances de aventura, poemas e outros. Outra forma de organização pode ser pelos temas com os quais os discentes se identificam e que sejam, também, de acordo com a idade. Ademais, é fundamental que se tenha espaço para a realização das leituras, bem como tempo para que os alunos façam suas escolhas. Uma outra sugestão interessante é que, em um bimestre, o professor escolha a obra e no outro os alunos façam a seleção.

Nas palavras de Rangel (2010), a seleção dos gêneros textuais de acordo com a idade pode constituir-se em estímulo para os alunos lerem. O espaço e o tempo também são, em conformidade com o referido autor, dois aliados, pois, para galgar êxito nesse processo de leitura, é essencial que o discente tenha um local propício e um momento para organizar o

acervo. Assim, ele terá uma autonomia para selecionar o que quer ler, não lendo apenas os textos sugeridos pelos professores. Nesse processo de contato com textos variados, continua Rangel, é necessário que os alunos façam um apanhado do conteúdo e percebam qual a intencionalidade, o que a informação neles contida quer transmitir e para quem é destinada. A estrutura também contribui para a compreensão dos textos, por exemplo, se for um poema de cordel, o conteúdo exposto e a maneira de organização do poema leva o leitor a interpretar com facilidade o assunto em evidência.

Para melhor distribuição de textos para leitura na escola, Cafiero (2010) sugere um quadro que apresentamos na sequência.

#### Quadro 4 – Distribuição de gêneros

Distribuição de gêneros de leitura no ensino fundamental									
Gêneros	1º. Ano	2º. Ano	3º. Ano	4º. Ano	5º. Ano	6º. Ano	7º. Ano	8º. Ano	9º. Ano
Anúncio			x	x		x			
Artigo de opinião				x	x		x	x	x
Aviso	x	x	x						
Bilhete	x	x	x						
Biografia			x	x					
Carta pessoal		x				x			
Carta apresentação									x
Carta do leitor						x	x		
Conto	x		x		x		x		
Convite	x	x							
Crônica						x	x	x	x
Currículo									x
Diário				x			x		
Divulgação científica				x	x	x			
Fábula					x	x	x		
Lenda			x		x				
Lista			x	x					
Notícia			x		x		x		
Parlendas/ quadrinhas	x	x							
Poema	x	x		x		x		x	
Quadrinhos/ charge			x	x			x		
Relato de pesquisa	x	x						x	x
Reportagem				x			x	x	x
Resenha				x			x	x	x

Resumo/ esquema					x	x	x	x	
Romance							x	x	x
Texto Instrucional			x		x				

Fonte: Cafiero (2010, p.91).

O quadro tem a finalidade de mostrar quais gêneros podem ser trabalhados na escola de acordo com o ano/série e a função comunicativa. Merece destacar o poema, que consta em quase todos os anos escolares. Chamando a atenção especificamente para o trabalho com o poema de cordel no 8º (oitavo) ano, que motiva, por meio da temática relatada nos versos o desejo dos alunos em realizar a leitura de outros poemas cordelísticos. Isso ocorre pelo fato de o poema de cordel trazer na sua essência muitas histórias de ficção, demonstrando as atitudes e os anseios do homem no mundo real.

Para a concretização da leitura de muitos desses gêneros textuais, os leitores precisam saber que são capazes de realizar três tipos de leitura: sensorial, emocional e racional. Assim, Martins (1994, p. 40-76) explica esses tipos de leitura:

A leitura sensorial vai, portanto, dando a conhecer ao leitor o que ele gosta ou não, mesmo inconscientemente, sem a necessidade de racionalizações, justificativas, apenas porque impressiona a vista, o ouvido, o tato, o olfato ou o paladar. [...] Na leitura emocional emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo de um animal, de um objeto, de uma personagem de ficção. Caracteriza-se, pois, um processo de participação afetiva numa realidade alheia, fora de nós. [...] Já na leitura racional o leitor visa mais o texto, tem em mira a indagação; quer mais compreendê-lo, dialogar com ele.

Os leitores têm a capacidade de perceber na intimidade com a leitura que esta se manifesta de forma diferenciada, dada a necessidade de compreensão do texto. Ler é uma atividade de descobertas, de gerar dúvidas, formular perguntas e levar a tomada de decisões, portanto, esses tipos de leituras precisam ser utilizados para que o ato de ler seja pleno, em que o contato entre o leitor e o texto se estabeleça.

Cafiero (2010) afirma que, ao fazer a sondagem acerca de que gêneros selecionar para a leitura, deve-se seguir alguns critérios:

1. Caso ocorra alteração na ordenação dos gêneros em uma série, há necessidade de se alterar nas séries posteriores, resguardando assim o seguimento do trabalho;
2. Deve-se estipular uma quantidade de gêneros para ser trabalhado em cada ano/série;
3. Os gêneros são uma maneira de se trabalhar com a leitura organizada, por isso não é necessário colocá-los como um conteúdo que deve ser ensinado, isto é,

solicitar do aluno quais as particularidades do gênero entre outras informações. É conveniente, que os alunos realizem as leituras, depreendendo o significado e aprendam a fazer uso dos textos em práticas sociais. Assim, irão assimilar as características que têm.

Trabalhar com gêneros textuais em sala de aula é uma forma de os discentes terem contato com diferentes textos e facilidade de interpretar o que está nas entrelinhas. Além disso, à medida que a leitura flui, o trabalho com os gêneros permite aos leitores viajarem pelas palavras e contribui para o desenvolvimento da leitura oral expressiva, uma prática que necessita ser mais desenvolvida nas escolas com o intuito de formar bons leitores.

### 2.3 O cordel

O cordel é uma herança cultural que perpassa gerações, divulgando o que o povo cultiva. O contato com esse gênero leva o leitor a imergir em um mundo de comicidade, injustiças sociais, adultério, enfim, essa modalidade apresenta uma infinidade de assuntos que servem de reflexão e crítica. Refletir sobre certos comportamentos, que, embora estejam na ficção, são retratados com rigor e demonstram a realidade. A crítica é recorrente no cordel, sobretudo quando o que está em evidência são as mazelas sociais, por isso é considerado um gênero que faz parte da cultura popular, por valorizar as manifestações populares em suas produções.

O primeiro contato com a poesia popular pode ser através da oralidade, uma forma de resgate das tradições orais mais antigas. De acordo com Abreu (1999, p. 95), “A venda de folhetos geralmente se fazia a partir da leitura oral de trechos dos poemas, a fim de despertar o interesse e atrair a curiosidade do público para a continuação da história.” Alves *et al.* (2011, p. 50) garantem que:

O acesso inicial deveria ser sempre pela via oral, a partir das situações do cotidiano. A parlenda como “Hoje é domingo/ pé de cachimbo/ cachimbo é de ouro [...]” é conhecida e transmitida em praticamente todo o país. Outras tantas têm circulação restrita a uma cidade ou região. A escola tem um papel não apenas de indicar obras que contenham esse material, mas de, sobretudo, estimular a circulação da cultura oral. Desta forma possibilita uma socialização de vivências artísticas com a cultura popular rica em ritmos, em fantasia, em criatividade. Espera-se que esse processo de transmissão dos jogos verbais, dos pequenos versos, das narrativas orais comece na família, mas não pode ficar esperando que se faça isto. É preciso estimular, criar canais para que as famílias não apenas brinquem com palavras com seus filhos, mas também socializem seus conhecimentos neste ramo da poesia.

Esse gênero propicia aos indivíduos novos saberes e consegue encantar através das palavras. Não pode ser visto apenas como parte do folclore, mas como pertencente à cultura. Ele é atrativo e se reconstrói a cada dia, através da natureza narrativa dos versos que vão compondo as histórias. É esse paradigma que agrada aos simpatizantes do cordel, pois o trabalho com as palavras para compor um poema narrativo exige talento por parte do cordelista. Abreu (2006, p. 65) endossa: “[...] não basta ter um jeito especial no manejo das palavras, é preciso associar destreza poética e habilidade comercial – e, em alguns casos, ter domínio das artes tipográficas”. Em razão disso, para produzir um texto de cordel, o autor necessita ter o dom para a escrita desse gênero e ser persuasivo para vender as obras. Além disso, o conjunto da obra deve ser chamativo para seduzir os leitores.

Embora o escritor não tivesse um grau de escolaridade elevado, como era característico dos cordelistas do século passado, conseguiam repassar com precisão o propósito comunicativo.

Marinho e Pinheiro (2012, p. 18) expõem:

O folheto vai para as ruas e praças e é vendido por homens que ora declamam os versos, ora cantam toadas semelhantes às toadas pelos repentistas. São nordestinos pobres e semialfabetizados que entram no mundo da escrita, das tipografias, da transmissão da escrita e não apenas oral. A poesia popular, antes restrita ao universo familiar e a grupos sociais colocados à margem da sociedade (moradores pobres de vilas e fazendas, ex-escravos, pequenos comerciantes etc.), ultrapassa fronteiras, ocupa espaços outrora reservados aos escritores e homens de letras do país.

Os autores deixam evidenciado que a literatura de cordel foi produzida por pessoas consideradas leigas, de pouca escolaridade, que não frequentaram regularmente a escola. Contudo, essa literatura conseguiu ser reconhecida, pois é difundida em todo o país e, com maior efervescência na região Nordeste. Produzir cordel não é uma tarefa fácil, por essa razão, o que o povo cria nessa literatura popular deve ser valorizado.

Ler o cordel é viajar nas palavras do autor, e quanto mais ele se aprofunda na leitura, mais envolvido o leitor fica. Com isso, este vai construindo o entendimento, muitas vezes a partir dos conhecimentos prévios que detém acerca daquele tema, sendo este um pilar para que a compreensão da leitura se estabeleça.

A Revista Nova Escola (2011) publicou a reportagem intitulada: “Ler por prazer no ritmo do cordel” e enfatizou que essa modalidade textual deve ser explorada na sala de aula por ser um gênero de qualidade. Ademais, o cordel é rico na forma e no conteúdo, sendo um instrumento eficaz para ampliar a capacidade de leitura. Partindo dessa afirmação, o trabalho com o cordel deve ser desenvolvido na escola para despertar nos alunos uma visão

diferenciada de certas situações que se assemelham à realidade e precisam ser analisadas, permitindo aos envolvidos nesse processo pensar sobre a situação posta.

Portanto, explorar a literatura de cordel é levar ao conhecimento dos alunos que se trata de uma produção cultural rica e que precisa ser disseminada para que todos reconheçam sua função social. A relação com essa poesia popular possibilita descobrir as diversas formas de se compor as histórias de acordo com as regiões, razão que nos leva a abordar nos subitens 2.3.1, 2.3.2 e 2.3.3 aspectos importantes desse gênero. Conhecer as particularidades da literatura de cordel é uma forma de ver a riqueza de conhecimento que esse gênero proporciona tanto nos aspectos históricos, textuais, estilísticos e temáticos.

### 2.3.1 *Os aspectos históricos*

A data precisa da origem do cordel é incerta. Entretanto, Proença (1976, p. 23) afirma que essa data “foi assimilada em Portugal do século XVII, como originária dos romances tradicionais que aqui chegaram também nos séculos XVI e XVII através de nossos colonizadores”. Meyer (1980, p. 3) declara que cada país apresentava uma denominação para se reportar ao cordel: “na França, literatura de *colportage* (mascate); na Inglaterra, *chapbook* ou balada; na Espanha, *pliego suelto*; em Portugal, literatura de cordel ou folhas volantes. De acordo com Proença (1976, p. 28), esse nome, advindo de Portugal (literatura de cordel) decorre do “[...] fato de serem folhetos presos por um pequeno cordel ou barbante, em exposição nas casas em que eram vendidos”.

Galvão (2010, p. 26-27) também apresenta algumas designações que são utilizadas ao longo dos anos para se referir ao que hoje é chamada de literatura de cordel: “folheto”, “livrinho de feira”, “livro de histórias matutas”, “romance”, “folhinhas”, “livrinhos”, “livrozinho ou livrinho veio”, “livro de história antiga”, “livro de poesias matutas”, “foiето antigo”, “folheto de história de matuto”, “poesias matutas”, “histórias de João Grilo”, “leitura e literatura de cordel”, “história de João Martins de Athayde” ou simplesmente “livro”. O levantamento realizado sobre essas denominações revelou para o público-alvo do cordel a amplitude de nomes que se tem em relação a esse gênero textual.

O cordel foi inserido no Brasil gradativamente. Assim, para ter acesso a essa literatura, primeiramente era feito o pedido à Real Mesa Censória para se enviar o material, conforme explica Abreu (1999, p. 50 -51):

Eram requisições manuscritas, enviadas à Mesa entre 1769 e 1826, nas quais o requerente dirigia-se a “Vossa Alteza Real” dizendo que necessitava remeter livros para o Brasil, pedindo, para tanto, o consentimento da Real Mesa. [...] O requerente

podia ser tanto um indivíduo comum – que ao se transferir para o Brasil desejava levar consigo sua biblioteca ou que pretendia enviar livros a algum amigo residente no Brasil – quanto um livreiro ou editor que mandava remessas de livros para serem vendidas na colônia [...]

Os livros submetidos à apreciação eram os mais variados, uma vez que toda matéria impressa estava sujeita ao parecer do censor para que pudesse circular entre Portugal e Brasil. No interior desse conjunto de títulos – remetidos para o Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Maranhão e Pará - encontram-se muitos folhetos de cordel.

Abreu (1999) enfatiza que, para esse material impresso adentrar o território brasileiro e ser comercializado ou até mesmo circular em Portugal, era necessário fazer uma análise, verificando se obedecia aos padrões exigidos para o tipo da obra.

Essa formação poética instalou-se no Nordeste. A partir do surgimento dessa poesia popular, Abreu (1999) enfatiza o fato de não se saber de forma concreta quem foi o precursor na impressão de poemas, contudo o paraibano Leandro Gomes de Barros foi o introdutor da publicação de folhetos. Podemos afirmar que esse feito concedeu-lhe renome, e o autor é considerado o cânone do cordel brasileiro pelas contribuições que até hoje circulam na sociedade. Somando-se a esse feito, seus textos serviram e servem de embasamento para os poetas veteranos e os iniciantes.

Martinho e Pinheiro (2012) afirmam que a passagem século XIX para o XX foi repleta de transformação no Brasil, pois as pessoas que trabalhavam na zona rural de maneira subordinada, tiveram que migrar para a cidade em busca de outras formas de sobrevivência. Por conta desse processo de transformação, surgiram inúmeros escritores, sendo esses poetas considerados homens de pouco estudo. Porém, apesar dessa falta de escolarização, eles produziam folhetos rimados, colocavam dispostos em varais nas praças para apreciação do público com o objetivo de vendê-los. Martinho e Pinheiro (2012, p. 17-18) enfatizam o fato de que:

Os primeiros escritores de folhetos que saíam do campo em direção às cidades levavam consigo a esperança por melhores dias e as lembranças de contos e histórias de príncipes e princesas, reinos distantes, homens valentes e mocinhas indefesas, além das canções dos violeiros e repentistas que viajavam pelas fazendas animando festas e desafiando outros cantadores. Além dos contos e cantorias de viola, estavam guardados na memória o som dos maracatus, dos reisados, do coco, da embolada. É essa cultura, influenciada pelos ritmos afro-brasileiros, pela mistura entre rituais sagrados e profanos, que faz do cordel uma produção cultural distinta das outras.

Essa literatura é considerada de grande relevância para o povo nordestino e também para a nação, por se tratar de um gênero que traz nos versos populares as mais heterogêneas histórias, possibilitando aos leitores realizar várias interpretações, levando-os a refletirem sobre como é importante ler um texto que estabelece uma ponte entre o lúdico e a realidade externada através dos temas evidenciados nos poemas. Mas, Haurélio (2013, p. 15) revela que

essa literatura “foi tratada como [...] menor, subliteratura e, até mesmo, subproduto do folclore”. Apesar de o cordel ser um gênero criticado, conseguiu ser enxergado por outro viés, como sendo um texto vivo e significativo, capaz de fazer os simpatizantes adentrar nesse mundo a ser explorado, procurar ver os significados ocultos. Hoje em dia é um texto referenciado, em que os escritores se reconhecem como genuínos cordelistas.

Mesmo o cordel sendo oriundo de Portugal, não foi empecilho para que temas nacionais fossem enfatizados e divulgados. Consequentemente, a literatura que emana do povo tem se efetivado por meio dos leitores, estudiosos e poetas, sobretudo os escritores mais jovens têm logrado êxito com as produções. Dessa forma, esse gênero é responsável por propagar as tradições da literatura popular, transmitindo-as de geração em geração, como observa Haurélio (2013, p. 14):

E o desafio dessa geração, a nova geração, é levar o cordel a todos os públicos, sem desprezar a tradição, a coluna em que essa arte se sustenta, mas também sem fugir às lutas impostas pelos novos tempos. É preciso, também, buscar uma nova definição para esse gênero, para além dos estereótipos e das significações restritivas dos que, sob o pretexto de defendê-lo, quase o mataram.

Dessa forma, as histórias relatadas nos folhetos levam ao conhecimento do público a cultura popular, além de ser uma forma de mantê-la viva, não se pode deixar que problemas externos interfiram no seu crescimento, tendo em vista que nos últimos anos houve um decréscimo. Galvão (2010, p. 35) aponta como causas disso: “a influência da televisão, a censura, a falta de interesse das autoridades pela “arte popular” e as transformações na sociedade em geral, cada vez mais urbana e industrializada”. Sendo assim, é necessário preservar e propagar essa literatura, não permitindo que seja dizimada.

### 2.3.2 *As características textuais e estilísticas*

O cordel tem como característica a oralidade, entretanto, ele se diferencia dos desafios, por ter os textos impressos, que circulam por todo o país para que sejam adquiridos, sobretudo nos Estados do Nordeste. A leitura dos folhetos envolve os leitores, levando-os muitas vezes a “tomar gosto” pela declamação. Sobre a oralidade, Galvão (2006, p. 76) afirma que:

Em todos os folhetos analisados, verifiquei a utilização de um léxico, de expressões e de uma sintaxe típicos do dialeto regional oral. A pontuação utilizada parece, muitas vezes, obedecer mais ao ritmo da fala, declamatória ou não, do que às exigências da leitura. Em alguns casos, esses elementos são mais presentes, em outros, menos explícitos.

A autora evidencia que a marca da oralidade se faz presente nos folhetos através da linguagem usada, e assim, o conteúdo expresso nos poemas versa sobre temas diversos que facilitam essa aproximação do leitor com a realidade ou a fantasia. Essa aproximação com a fala torna a história mais real, o leitor passa a ser ouvinte e muitas vezes é levado a memorizá-la. No entanto, há poemas em que o escritor procura adequar o texto às normas de prestígio social da língua, deixando transparecer nos versos um vocabulário formal.

Uma outra particularidade da literatura de cordel é a xilogravura que aparece em muitos folhetos. Mendonça *et al.* (2014) afirmam que se trata de uma técnica de gravar imagens em madeiras para serem aplicadas sobre o papel, sendo esta uma das técnicas mais antigas de gravura. Marinho e Pinheiro (2012) explicam que:

As gravuras talhadas em madeira (imburana, cedro ou pinho) possibilitaram aos artistas populares o domínio de todo o processo de edição de folhetos. Os desenhos acompanham o conteúdo do folheto. A simplicidade das formas, as cores chapadas, a presença de motivos, paisagens e personagens nordestinas, transportam os leitores para o mundo da fantasia, imprimindo aos reis e rainhas, criaturas fantásticas e sobrenaturais, características que se aproximam do universo de experiências dos leitores.

**Figura 1 – ilustração de xilogravura**



Fonte: <https://followthecolours.com.br/art-attack/xilogravura-nordestina/>

Percebemos que são desenhos que ilustram o desenrolar da história e prendem a atenção dos leitores, deixando-os entretidos ou intrigados com o que os versos irão revelar no final. Através dessa discursividade presente na linguagem não verbal, o poema narrativo fica mais compreensível e estimula a leitura. Imagens presentes em um texto gera expectativa em quem lê. Um texto que combina a linguagem não verbal e verbal é mais convidativo, por isso esse gênero textual tem a preferência popular.

O cordel, segundo Haurélio (2013, p. 111), “se equilibra em um tripé que o caracteriza e, de certo modo, o define. Esse tripé é composto por métrica, rima e oração”. Sabemos, que para produzir um poema de cordel, o escritor precisa ter destreza no trabalho com as palavras. Muitas vezes uma pessoa pode ser escolarizada, contudo não consegue pôr no papel uma simples estrofe. Antes de escrever um poema, é necessário ter dom, escrever por prazer para alcançar o leitor. No que diz respeito à métrica, Sorrenti (2009, p. 67) define:

Métrica é a técnica de compor versos medindo o seu tamanho. Para se saber quantas sílabas poéticas tem o verso, basta contá-las até a sílaba tônica, considerando ainda a crase, a elisão e a ditongação.

- a) crase: fusão de duas vogais iguais numa só. Ex.: a alma [al-ma]
- b) elisão: supressão da vogal átona final de uma palavra, quando a seguinte começa por vogal. Ex.: Ele estava só. [e- les -ta -va -só]
- c) ditongação: fusão de uma vogal átona final com a seguinte, formando um ditongo. Ex.: Este amor sobre o mar [es- tia- mor- so – briu – mar]

Compreendemos que, no ato da produção de um poema, é preciso ter conhecimento da métrica para compor os versos. Essa parte técnica é imprescindível para os poetas não produzirem versos extensos e sem sentido, pois, na junção de todos os versos para compor uma estrofe, as palavras precisam estar em sintonia. Quando o poeta obedece aos critérios estabelecidos, a obra é aceita e lida pelos entusiastas, além de ser propagada. Candido (1996, p. 40) discorre acerca da função da rima:

A função principal da rima é criar a recorrência do som de modo marcante, estabelecendo uma sonoridade contínua e nitidamente perceptível no poema. Frequentemente a nossa sensibilidade busca no verso o apoio da homofonia final; e do sistema de homofonias de um poema extrai um tipo próprio de percepção poética, por vezes independente dos valores semânticos. É o esqueleto sonoro formado pela combinação das rimas.

A rima é um elemento importante na composição do poema, em virtude de deixar evidente a musicalidade do texto, sendo este um recurso expressivo que prende a atenção do leitor e dos ouvintes no decorrer da leitura. A primeira ideia do leitor ao ter contato com o poema é saber se há rima e qual a verdadeira função desta na composição das estrofes para formar o sentido do texto. A performance da rima é o que o leva a decifrar informações veladas e incompreensíveis. Sorrenti (2009 p. 75-76) explica que:

“Segundo seu valor, são as rimas classificadas em: pobres (formadas por palavras da mesma classe gramatical: coração e menino); ricas (formadas com palavras de classe gramatical diferente: resiste e triste); raras (obtidas entre palavras de poucas rimas possíveis: bosque e enrosque) e preciosas (rimas artificiais como vê-la e estrela).

Podemos afirmar que esse recurso dos tipos de rima é utilizado na maioria dos poemas, mas há alguns que não o apresentam, sendo assim, depende do desejo do escritor em usá-lo. Entretanto, quando se trata do poema de cordel, é considerado indispensável, pois é por meio dele que o leitor é seduzido e a história é composta.

Abreu (2006, p. 69) afirma que “os poetas chamam de oração aquilo que os eruditos chamam de coerência e coesão, ou seja, articulação dos fatos, opiniões e idéias tanto do ponto de vista lógico quanto da articulação textual”. Na visão da autora, a oração pode ser considerada a semiótica do texto, por isso, o vocabulário usado deve ter coerência, ser preciso, para que o leitor assimile o que o poeta está comunicando, pois a leitura é uma produção de sentido.

### 2.3.3 *As temáticas*

As temáticas da literatura de cordel brasileira são variadas. Os poetas buscam abordar todos os tipos de assuntos para que os leitores tenham conhecimento do que ocorre na sociedade, tendo em vista que essa forma discursiva também tem caráter informativo, denunciativo. São temas que encantam os leitores e ouvintes, garantindo assim a sobrevivência dessa literatura popular e rica, que leva o cordelista ter em mente qual assunto será abordado ao produzir um poema de cordel.

Em meio às temáticas retratadas pelo cordel, Souza (2015), pesquisador e profundo conhecedor dessa literatura popular, apresenta uma classificação sistematizada, alicerçada em entrevistas que realizou com cordelistas, declamadores, editores, vendedores, leitores e ouvintes. Para melhor compreensão e visibilidade das temáticas, elaboramos o quadro 5, baseado na classificação popular dos temas de cordel desenvolvida por Souza (2015).

**Quadro 5- Classificação dos temas de cordel**

<b>Folhetos</b>	<b>Romances</b>
de conselhos, de eras, de santidade, de corrupção, de cachorrada ou descarração, de profecias, de gracejos, de acontecidos, de carestia, de exemplos, de discussão, de pelejas, das bravuras, de abc, de Padre Cícero, Frei Damião, de Lampião, de Antônio Silvino, de Getúlio, de política, de safadeza e de propaganda.	De amor, de sofrimentos, de lutas e de príncipes, fadas e reinos encantados.

Fonte: Adaptado de Souza (2015).

A pesquisa realizada contribuiu para a ordenação dos temas, pois o pesquisador recorreu à ambientação do cordel para classificá-lo, e, por conta disso, esse trabalho tem sido referência para alguns estudiosos. Realizar essa classificação no espaço em que o cordel emergiu é uma ação positiva, pois seleciona as temáticas nos aspectos sociais, culturais e do mundo da fantasia.

Proença (1976, p. 45-46) divide as temáticas do cordel em poesia narrativa, poesia didática e poemas de forma convencional.

I – *Poesia narrativa:*

1) Contos: motivos, mitológicos, animais, tabus, magia, morte, milagres, maravilhas, ogros, adivinhações, sabedoria e tolice, decepções, reversão da sorte, previsão do futuro, boa sorte, agouro, sociedade, punição e recompensa, cativos e fugitivos, crueldade exagerada, sexo, natureza da vida, religião, traições do caráter, humor, miscelânea (reportagem).

2) Gestas (sagas): heróis humanos (ciclo de Carlos Magno, ciclo de cangaceiros, ciclo de valentes e ciclo de beatos [patriarcas]); heróis animais (ciclo do boi); anti-heróis pícaros (ciclo do canção de fogo, ciclo de Pedro Malazartes, ciclo do soldado).

II – *Poesia didática:*

Doutrinária (ensinamentos e profecias), satírica (social religiosa e política), por competição (pelejas e discussões).

III- *Poemas de forma convencional:*

Padre-nossos, testamentos, glosas, A.C.B., pelejas, pé-quebrado.

A classificação adotada por esse autor procura destacar todos os temas presentes na literatura de cordel, a partir de uma divisão estruturada que facilita compreender no processo da leitura em que tópico está inserido o assunto do poema. Ambas classificações apresentadas são fundamentais para conhecermos a literatura de cordel, tendo em vista que o poeta busca estímulo em várias fontes, que vão desde o folclore até a própria idealização.

Salientamos dois assuntos que têm sido recorrentes nos folhetos: a temática social e o humor. Para Marinho e Pinheiro (2012), a leitura de textos que trazem nos seus versos temas que enfatizam o sofrimento pode ativar a sensibilidade de muitos leitores. Quanto ao humor, os referidos autores consideram que é uma característica do cordel, além de ser um recurso que adverte os leitores ou ouvintes acerca de certos problemas, pois as temáticas do cordel sempre têm um papel social de orientar, esclarecer.

Para melhor explicar a temática social, selecionamos trechos de *Violência*, extraído de *Quatro temas sociais*, de Costa Senna (2012, p. 21-22):

A violência caminha  
 Pelo mundo de mãos dadas  
 Com drogas, assaltos e roubos  
 Corrupções desenfreadas  
 Sequestros, assassinatos

Entre pessoas e ratos  
 Ela vai dando picadas.  
 [...]  
 Tráfico de drogas e armas  
 Plantam o dilaceramento.  
 A máfia molha as raízes  
 Do mal a cada momento,  
 E os meninos e meninas  
 São desfeitos nas chacinas  
 Ou num banal linchamento.  
 [...]  
 A violência psicológica,  
 Em adulto e infantil,  
 Vintenas de violências  
 De comportamento hostil  
 Parem, pensem um momento  
 Desde o descobrimento  
 Elas corroem o Brasil.

A violência é um problema que tem aumentado nas últimas décadas, com inúmeras vidas ceifadas ou com sequelas. Sendo assim, esse assunto é tratado na literatura de cordel como uma maneira de alertar os leitores, bem como as autoridades, para a situação que está posta e que deve ser controlada. Os versos bem elaborados levam o leitor à reflexão e pode conduzi-los a se tornarem multiplicadores do bem na sociedade em que vivem.

Como exemplo de humor, apresentamos a história “O homem que pagou a promessa enganando o santo”, de Enéias Tavares dos Santos (1979, p. 21-32):

Para se fazer promessas,  
 É bom primeiro pensar,  
 Pois uma promessa à toa  
 Não convém formular,  
 Porque quem promete deve,  
 Portanto tem que pagar!  
 [...]  
 Mas tem gente que não pensa,  
 Faz promessa em todo canto!  
 Falo dum cidadão que  
 Foi curado de quebranto  
 E, pra cumprir a promessa,  
 Pagou enganando o santo!

[...]

No caminho, um conhecido

Foi a ele e perguntou:

\_ Vai vender essa novilha?

Eu interessado estou -

Diga quanto quer por ela,

Que eu digo quanto lhe dou!

[...]

Pegou a nota de cem,

Colocou na mão direita

E pôs os de mil na esquerda,

Dizendo:- Ninguém suspeita,

Pois, quando eu faço uma coisa,

Só faço mesmo bem feita!

Chegando nos pés dos santo,

Caiu logo ajoelhado,

Dizendo: - São Benedito,

Sei que estais de mim lembrado –

Eu vim pagar promessa,

Conforme foi combinado!

[...]

Agora, tem uma coisa:

Não vim aqui enganá-lo!

Esses cem são da novilha,

Esses dez mil são do galo –

O santo de tudo sabe,

Vê que eu não quero roubá-lo!

Estou cumprindo o dever,

Posso até jurar por Deus!

Dei a novilha por cem,

Portanto estes cem são seus –

Os dez mil foram do galo,

Assim os dez mil são meus!

O dinheiro está na vista –

Veja que eu não escondi!

Prometi dar e estou dando,

Tudo quanto é seu está aqui –

Você me curou e eu  
Paguei como prometi!

O santo ficou calado.  
Chico disse:- Certamente  
Ele consentiu em tudo,  
Porque quem cala consente!  
Levantou-se e foi-se embora  
Feliz e muito contente.  
[...]  
Talvez alguém até diga:  
Assim também vou fazer –  
Vá, para ver se consegue  
Algum santo o proteger!  
Razão ninguém vai lhe dar  
E no fim só vai penar,  
Sem ter de quem se valer!

É evidente, em algumas estrofes, a presença do humor; porém associado ao tom humorístico tem-se a esperteza, haja vista que o homem enfermo fez uma promessa a São Benedito e, caso melhorasse, venderia uma novilha. O dinheiro seria do santo, porém, na hora de cumprir o prometido, o personagem vendeu a novilha por um preço inferior e um galo por um preço exorbitante, entregou a quantia menor para o santo e se deu por satisfeito. O humor, muitas vezes, quando está presente nos textos, serve para alertar sobre alguma situação, como é o caso desse poema. Verificamos que surge o conflito, o personagem trapaceando o santo de uma maneira cômica, entretanto, no final do poema, é visível o ensinamento repassado.

### **3. APRESENTAÇÃO E CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

A proposta desenvolvida teve como finalidade o progresso da competência leitora oral expressiva dos alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública de Eptaciolândia.

A pesquisa é qualitativa, visto que uma sala de aula foi utilizada como fonte para avaliar o desenvolvimento dos alunos na leitura. Levando-se em consideração o contato da docente com a turma durante seis meses, foi mais fácil a identificação do nível de leitura de cada discente, viabilizando assim as estratégias que foram adotadas e contribuíram para o

avanço destes. Lüdke e André (1996, p.11) pontuam que “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.”

Para a execução deste trabalho, foram utilizados procedimentos da pesquisa bibliográfica e de pesquisa-ação. A primeira pesquisa foi necessária para termos o arcabouço teórico sobre a importância da leitura, com ênfase no gênero textual cordel. A segunda pesquisa, determinou a execução da proposta de intervenção a partir de uma sequência didática. Na pesquisa-ação, o investigador, conforme esclarece Tripp (2005), tem dados concretos para analisar se o trabalho desenvolvido alterou de forma positiva a realidade do grupo escolhido para a análise.

### **3.1 Como transcorreu a pesquisa**

A proposta de intervenção desta pesquisa foi organizada a partir de uma sequência didática, desenvolvida para uma turma de 8º ano do ensino fundamental. De acordo com Nery (2007, p.114):

Sem que haja um produto, como nos projetos, as seqüências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada seqüência, durante um determinado período estruturado pelo(a) professor(a), criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica.

A escolha pela sequência didática ocorreu em virtude da especificidade do procedimento adotado - a pesquisa-ação, pois havia necessidade de observar e reavaliar o problema, conforme já mencionado nesta dissertação, na busca de atingir um objetivo - o desenvolvimento dos alunos na leitura oral expressiva, pois no decorrer dos anos em sala de aula, a pesquisadora percebia as dificuldades apresentadas durante a realização de uma leitura oral. Assim, a aplicação da sequência didática organizada, com a delimitação de cada etapa a ser seguida, contribuiu para o alcance dos objetivos.

O trabalho de pesquisa foi realizado em uma escola pública do município de Epitaciolândia, localizada no centro da cidade, sendo uma instituição criada e mantida pelo Poder Público Estadual. Essa escola, em 2019, possui 500 alunos matriculados, distribuídos nos 3 turnos. Ela atende uma clientela proveniente de todos os bairros da cidade. Essa escola desenvolve a Educação Básica, nos seus níveis (Ensino Fundamental, do 6º ao 9º anos, e Educação de Jovens e Adultos, no nível fundamental I).

Além disso, a escola funciona com um quadro de funcionários composto de 01

diretor(a), 01 coordenador(a) de ensino, 01 coordenador(a) administrativo, 01 coordenador pedagógico (atende o turno matutino e vespertino), 05 funcionários de apoio do quadro permanente, 04 funcionários de cooperativa/terceirizados, 03 professores do quadro permanente e 11 professores do quadro temporário.

A pesquisadora tem experiência docente neste estabelecimento de ensino há 12 anos, logo, tem familiaridade com o ambiente escolar, bem como com a turma de 8º ano escolhida para a execução da proposta. A turma é composta por 24 alunos, na faixa etária de 12 a 14 anos. Essa sala foi escolhida por apresentar alunos com dificuldade de leitura, sobretudo quando eram exigidos a ler com entonação e respeito à pontuação. Além dessa dificuldade, alguns alunos eram resistentes a propostas desse tipo de atividade na sala de aula.

O gênero textual escolhido foi o poema de cordel, em que analisamos três textos, sendo que dois deles têm a presença do humor, porém com temáticas diferentes e o terceiro apresenta uma crítica social. Desse modo, por intermédio da comicidade, o texto busca advertir os leitores sobre atitudes comportamentais e, por meio da crítica, enfatiza um problema social que vem ocasionando destruição e medo na sociedade.

De acordo com Oliveira e Filho (2013), a linguagem utilizada nos poemas de cordel, por ser acessível e carregada de ritmo é oportuna, visto que transmite o conteúdo e leva o leitor a compreendê-lo. Dessa forma, esse gênero estimula o gosto pela leitura, estreitando a relação leitor e texto.

Essa sequência teve uma duração aproximada de 20 horas. Para a compreensão do texto-base, “Pedro Malasartes e a sopa de pedras”, tivemos as contribuições de Bortone e Martins (2008, p.159 -162) no que tange à análise da dimensão contextual, dimensão textual e dimensão infratextual. Nos textos “Violência” e a “Velhota fofqueira” não tomamos como base essa análise. A investigação textual ocorreu através de perguntas feitas oralmente que levaram os alunos a compreender o sentido dos textos.

Dentre as atividades realizadas, o sarau de cordel foi um evento que proporcionou a cooperação e a participação dos alunos, elevando o nível de conhecimento deles no que se refere aos aspectos culturais e o gosto pela leitura. Para a apresentação do sarau, foram realizadas previamente as leituras, acompanhadas da desenvoltura corporal (olhar, gestos, variedade vocal e emoção). Além disso, criamos uma página no *Facebook* para divulgar o evento e também propusemos aos alunos que convidassem as demais turmas da escola, bem como de outras instituições de ensino, para que o sarau fosse aberto à comunidade local.

## 3.2 Sequência didática para trabalhar com o gênero cordel

Disciplina: Língua Portuguesa

Público-alvo: alunos do 8º ano

Tempo estimado: 20 horas

Assuntos abordados nos textos: esperteza, violência e fofoca

Textos a serem analisados e trabalhados:

Texto 1: Pedro Malasartes e a sopa de pedras (autor: Olegário Alfredo)

Texto 2: Violência (autor: Costa Senna)

Texto 3: A velhota fofqueira (autor: César Obeid)

## 3.3 Objetivos

### 3.3.1 *Objetivo geral*

Utilizar a leitura expressiva como fator determinante no desenvolvimento da boa dicção e entonação, bem como elemento auxiliar para a formação de leitores proficientes.

### 3.3.2 *Ações do professor*

Propiciar aos alunos momentos de reflexão sobre os significados de esperteza;

Oportunizar a interpretação acerca do assunto proposto no poema Pedro Malasartes e a sopa de pedras, levando em consideração os aspectos contextuais, textuais e infratextuais;

Estimular os alunos, por meio de perguntas orais, a interpretarem os textos “Violência” e “A velhota fofqueira”;

Incentivar à leitura oral expressiva por meio de estratégias diferenciadas.

### 3.3.3 *Objetivos a serem alcançados pelos alunos:*

Entender a relevância da pontuação na leitura;

Compreender os sentidos dos três textos do gênero cordel;

Ler com entonação adequada os textos;

Ler com dicção clara e audível;

Ler com os gestuais facial e corporal adequados.

### 3.4 Conteúdos

Para a interpretação dos três textos do gênero cordel, levaremos em consideração o propósito comunicativo, os elementos coesivos e as informações implícitas relevantes para a compreensão. Além disso, faremos a análise da pontuação das frases e dos textos curtos lidos. No que tange à leitura expressiva dos poemas, esta será feita respeitando a entonação, a pontuação e a boa dicção.

### 3.5 1º momento: Reflexões acerca da leitura expressiva

Tempo estimado: 1 hora

Exibição de um vídeo do poeta Bráulio Bessa sobre a paz, recitado no Programa Encontro de Fátima Bernardes, na Rede Globo, disponível no *You Tube*. Os alunos devem observar como o poeta trabalha com a voz, para que possam, no decorrer da leitura e dos ensaios, ter uma ideia de como se expressar e respeitar o ritmo dos versos.

Discussão do vídeo a partir de algumas perguntas:

- Qual é a postura do poeta no momento da declamação do poema?
- O ritmo consiste na sonoridade presente no poema, sendo possível através das palavras. Por que isso é importante?
- A entonação de voz é um recurso expressivo utilizado durante as leituras. Na recitação do poema é perceptível o uso da entonação? Esse tom da voz pode causar o quê nos espectadores?
- O poeta fez uso de gestos ou expressões faciais no decorrer da recitação? Pode lembrar em qual momento?

Concluída a discussão acerca do vídeo, selecionamos um miniconto, um gênero textual diferente do que será abordado para que os alunos pudessem ter o primeiro contato com a leitura a partir de texto menor. Nesse primeiro momento, a professora fará a leitura com voz e entonação monocórdias do texto *Continho*, de Paulo Mendes Campos, cuja cópia impressa terá sido fornecida aos alunos. Em seguida, novamente será lido de forma expressiva, e perguntaremos aos alunos se perceberam as diferenças e onde elas estão.

Continho

“Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um vigário a cavalo.

— Você, aí, menino, para onde vai essa estrada?

— Ela não vai não: nós é que vamos nela.

— Engraçadinho dum figa! Como você se chama?

— Eu não me chamo, não, os outros é que me chamam de Zé.”

A realização das duas formas de leitura é com a intenção dos alunos perceberem a importância das marcas de entonação de acordo com a pontuação presente no texto, e, mediante as dificuldades, faremos observações para que os alunos adquiram consciência do uso da entonação de maneira adequada.

### 3.5.1 Trabalho com a pontuação/entonação

Tempo estimado: 1 hora

Dando continuidade, escolheremos frases que serão lidas para os alunos com entonações diferentes. Começaremos com frases simples.

Ela vai ao mercado hoje. (afirmativa)

Ela vai ao mercado hoje? (interrogativa)

Ela vai ao mercado hoje! (exclamativa)

Ela vai ao mercado hoje!?! (Pergunta com incredulidade, como se o falante estivesse duvidando).

Faremos uma discussão a respeito da pontuação e da entonação das frases, levando-os a compreenderem que a pontuação é a representação, na escrita, da entonação da fala.

Para finalizar essa etapa, apresentaremos o seguinte slide do que a vírgula pode indicar:

Figura 2: Anúncio



Fonte: <http://www.tudibao.com.br/2010/05/comercial-a-virgula-da-abi.html>.

Durante 20 minutos, os alunos precisam observar as frases da imagem e fazer as considerações acerca da alteração de sentido do emprego e não emprego da vírgula.

Ao final dessa etapa, serão dispostos em uma caixa o texto “O testamento - a pontuação faz a diferença” e as frases abaixo. Em dupla solicitaremos que os alunos façam vídeos dos colegas, com a câmera do celular, durante a leitura daquelas frases que eles mesmos escolheram.

#### O testamento - a pontuação faz a diferença

Um homem rico estava muito mal, agonizando. Pediu papel e caneta. Escreveu assim:

*“Deixo meus bens a minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do padeiro nada dou aos pobres”.*

Morreu antes de fazer a pontuação. A quem deixava a fortuna? Eram quatro concorrentes.

1) O sobrinho fez a seguinte pontuação:

Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

2) A irmã chegou em seguida. Pontuou assim o escrito:

Deixo meus bens à minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

3) O padeiro pediu cópia do original. Puxou a brasa pra sardinha dele:

Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

4) Aí, chegaram os descamisados da cidade. Um deles, sabido, fez esta interpretação:

Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro? Nada! Dou aos pobres.

### **Frases**

- a) O uso da vírgula indicando um pedido: Não, vamos agilizar logo isso.
- b) O uso da vírgula indicando uma recusa: Não vamos agilizar logo, isso.
- c) O uso da vírgula indicando um chamamento, vocativo: João, o dono do carro chegou.
- d) O uso da vírgula para explicar um termo expresso anteriormente: João, o dono do carro, chegou.
- e) O uso da vírgula expressando uma ordem: Não, chute a bola agora!
- f) O uso da vírgula indicando uma negativa: Não chute a bola, agora!
- g) O uso da vírgula indicando o cancelamento de uma atividade: Domingo não, irei ao shopping.
- h) Sem a vírgula, percebe-se uma nova tomada de decisão: Domingo não irei ao shopping.

### *3.5.2 Trabalho com acréscimo das expressões facial e gestual*

Tempo estimado: 2 horas

Após os vídeos mencionados na seção anterior, trabalharemos com pares de frases em que a mudança do local da pontuação ou ausência provoca alteração na(s) pausa(s) e no significado das frases. Acompanharemos a leitura de cada aluno, a fim de observar os gestos e as expressões faciais correspondentes.

Você sairá do trabalho para almoçar mesmo com trabalhos para concluir? (entonação de pergunta direta)	Você sairá do trabalho para almoçar mesmo com trabalhos para concluir. (entonação afirmativa)
Devemos respeitar todas as pessoas! (entonação com entusiasmo)	Devemos respeitar todas as pessoas? (entonação com dúvida)
Essa ponte vai cair! (entonação indicando medo)	Essa ponte vai cair. (entonação afirmativa)
A felicidade faz bem aos seres humanos. (entonação afirmativa)	A felicidade faz bem aos seres humanos! (entonação com alegria)
Você sempre viaja a negócios? (entonação de pergunta direta)	Você sempre viaja a negócios? (pergunta expressando dúvida)
Nossa! Você está deslumbrante! (entonação com admiração)	Nossa! Você está deslumbrante! (entonação irônica)
Você é chato! (entonação com raiva)	Você é chato? (entonação de pergunta direta)
Pensei que estivesse trabalhando, mas está em casa! (entonação com surpresa)	Pensei que estivesse trabalhando, mas está em casa! (entonação indicando decepção)
Você é uma querida, só que precisa aprender o que é humildade! (entonação irônica)	Você é uma querida, só que precisa aprender o que é humildade! (entonação com ódio)
Será que fui traída pela minha melhor amiga?	Será que fui traída pela minha melhor amiga?!

(entonação com tristeza)	(entonação com revolta)
--------------------------	-------------------------

Mostrar para eles que, a cada frase, a entonação da voz e as pausas mudam. Além desses elementos, daremos destaque para as expressões facial e os gestos.

Em duplas, eles vão ter a oportunidade de escolher as frases, treiná-las e ler em voz alta. Daremos liberdade para que eles escolham/produzam outras frases e acrescentem outros sentimentos (tristeza, revolta etc.).

Distribuiremos aos alunos textos pequenos. Para não demorar muito, eles farão isso em duplas (um texto para cada dupla) e daremos um tempo para que se preparem. Em seguida, um fará a leitura sem entonação para toda a turma e o outro fará a leitura com entonação.

<p>Joãozinho chega em casa e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mãe, eu descobri que sou mais inteligente que a professora.</li> <li>- Por que você acha isso?</li> <li>- Porque eu passei de ano e ela continuou no mesmo.</li> </ul>
<p>O Joãozinho chegou em casa todo eufórico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manhê! Manheeeeeê! Hoje a professora fez uma pergunta e eu fui o único que levantou a mão para responder.</li> <li>- Que orgulho! E o que ela perguntou, sabidão da mamãe?</li> <li>- Quem não fez a lição de casa!</li> </ul>
<p>Joãozinho liga tarde da noite para a professora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Professora, você pode repetir o que falou hoje na aula?</li> <li>— Nossa, você achou tão interessante a aula?</li> <li>— Não é isso, é que eu não consigo dormir!</li> </ul>
<p>Joãozinho chegou muito atrasado na escola, e a professora perguntou:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— O que aconteceu?</li> <li>— Fui atacado por um crocodilo!</li> <li>— Oh, meu Deus! E você se machucou?</li> <li>— Machucar não, mas o trabalho de matemática ele comeu todinho...</li> </ul>

— Joãozinho, me dê três fatos que comprovem que a Terra é redonda!

Ele responde:

— Meu pai diz que é, o livro diz que é... e a senhora também!

Fonte: ([https://aminoapps.com/c/100-humor/page/blog/piadas-do-joaozinho-parte-4/7E8j\\_kbSPu8rkqn6oQzpNMqE0War4q66a](https://aminoapps.com/c/100-humor/page/blog/piadas-do-joaozinho-parte-4/7E8j_kbSPu8rkqn6oQzpNMqE0War4q66a))

### **O homem trocado**

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.

- Tudo perfeito - diz a enfermeira, sorrindo.
- Eu estava com medo desta operação...
- Por quê? Não havia risco nenhum.
- Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos...

Fonte: (VERÍSSIMO, 2001)

- Foi duro aprender a andar de bicicleta?
- Andar de bicicleta, não. Duros eram os muros e as árvores.

Fonte: (LELARGE, 2006)

### **O nome da namorada**

Como será o nome dela?

Não sei, mas penso que é Bela...

Ou será Daniela,

Gabriela ou Arabela?

Será que a menina bela

Também tem um nome belo?

Fiquei tão nervoso,

Quando troquei “olá” com ela.

Que nem perguntei o nome dela [...]

Fonte: (JOSÉ, 2003)

O doutor Buarque puxou o meu tio pelo braço, pra eu não escutar. Não adiantou nada, e cheguei mais perto. Ele disse que a avó estava inconsciente há dois dias. A única coisa que ele podia fazer era dar uma injeção pra ela não sofrer mais.

Uma beata levantou e falou que ele fizesse isso, então, pra ela poder descansar em paz, se era isso que Deus queria.

Intrometi:

\_\_ Não, doutor, pede pra Deus esperar um tiquinho, que e ainda quero perguntar uma coisa pra ela.

Fonte: (CUNHA, 2004)

Passando pela porta de um colégio, me veio uma sensação nítida de que aquilo era a porta da própria vida. Banal, direis. Mas a sensação era tocante. Por isto, parei, como se precisasse ver melhor o que via e previa. [...]

Fonte: (ROMANO SANT'ANNA, 1999)

A cada apresentação com a leitura expressiva, ajudaremos nas dificuldades que se apresentarem. No início, os alunos precisam estar atentos à postura, à dicção e para o fato de que devem ler e olhar para o público, além de fazer expressões faciais de acordo com o conteúdo do texto que está lendo.

Depois disso, proporemos nova gravação com a câmera de vídeo do celular de cada um para que façam vídeos deles mesmos ou dos colegas, lendo as frases com várias entonações e posturas. Pediremos que eles acrescentem expressões (raiva, dúvida, recusa, surpresa etc.). Oportunizaremos um momento bastante lúdico.

Após as apresentações, estabeleceremos uma discussão com eles a respeito da pontuação e da entonação e se eles consideram que representaram bem a pontuação com a voz, gestos e expressão facial. Finalizaremos com uma avaliação conjunta dos dois vídeos, o da primeira e o da segunda etapa.

### **3.6 2º momento: Trabalho com o texto “Pedro Malasartes e a sopa de pedras”, de Olegário Alfredo**

Escolhemos trabalhar com os alunos o poema de cordel intitulado “Pedro Malasartes e a sopa de pedras”, de Olegário Alfredo, que é composto por 48 estrofes de seis versos, formado pelo esquema de rimas XAXAXA<sup>5</sup>. Esse poema é um texto que envolve os leitores pelo fato de o humor se fazer presente por meio da temática da esperteza protagonizada pela personagem principal. Este é um recurso utilizado como um artifício para que o leitor se envolva com o poema.

Inicialmente, faremos a leitura em voz alta para os alunos. Estes já terão cópia do poema em mãos. É importante que o professor efetue essa primeira leitura, fazendo com que os alunos fiquem atentos às marcas de entonação dada em cada verso, à pronúncia correta das palavras, às pausas e à linguagem corporal.

<sup>5</sup> De acordo com Haurélio (2013, p.111-112): “A estrofe básica do cordel é a sextilha [...] O *xaxaxa* refere-se ao esquema de rimas utilizado. Com x são indicados os versos que não rimam e, com A, os versos que rimam entre si”.

### 3.6.1 *Discussão do tema esperteza*

Tempo estimado: 30 minutos

Lançaremos os seguintes questionamentos:

- O que vocês entendem por esperteza?
- Vocês se lembram de situações em que acham que foram espertos? Quais?
- Vocês se lembram de situações em que presenciaram atos de esperteza? Quais?
- Para você, o que é ser esperto?

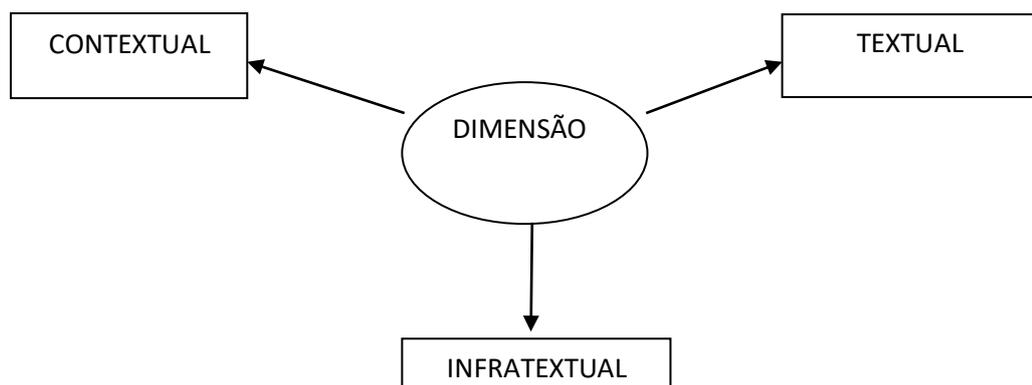
Na sequência, solicitaremos aos alunos que procurem em dicionários (impressos ou on-line) definições de esperteza.

### 3.6.2 *Compreensão do texto “Pedro Malasartes e a sopa de pedras”*

Tempo estimado: 2 horas

Tendo em vista que a leitura com expressividade está diretamente relacionada à compreensão do texto, efetuaremos o trabalho de interpretação de texto a partir de três dimensões citadas por Bortone e Martins (2008, p.159-162): contextual, textual e infratextual. Baseando-nos nessas dimensões, elaboramos o esquema a seguir:

**Figura 3: Interpretação do texto segundo 3 dimensões**



Fonte: Adaptado de Bortone e Martins (2008, p. 159-162)

Em duplas, os alunos receberão esse esquema e, a partir de perguntas direcionadas a cada dimensão, eles darão as respostas. Concluídas as anotações, orientaremos os alunos no

sentido de compartilharem com o grupo. Em seguida, todos os esquemas serão expostos no varal interpretativo.

#### *Dimensão contextual*

A partir do gênero textual poema de cordel, realizaremos um levantamento prévio com os alunos para saber qual o propósito comunicativo do texto. Faremos as seguintes indagações para a familiarização com o texto.

- Alguém sabe dizer o que é literatura de cordel? É escrita por quê?
- Qual a finalidade deste poema de cordel?
- O que gera o humor do texto?
- Que trechos você considera fundamentais para a compreensão do texto?
- Na cidade em que vocês moram é comum a venda de folhetos de cordel? Justifique.

#### *Dimensão textual*

Para a análise textual é necessário levar em consideração os elementos coesivos. Nesse poema é notória a utilização de conjunções e repetição de palavras como, por exemplo, na estrofe a seguir:

O seu viver na infância  
 Noutro cordel vou contar  
 Pulo já pra adolescência  
 Pois é a idade de lascar  
 É sobre a sopa de pedra  
 Que já-já irei narrar.

Nota-se que a conjunção *pois* é empregada nessa estrofe. Que ideia ela expressa? A repetição de “já-já” no último verso foi empregado para indicar o quê? A partir dessas situações, o aluno explora o texto, identificando outros elementos de coesão essenciais para a compreensão.

#### *Dimensão infratextual*

Para a análise infratextual, o aluno precisa ser orientado a buscar nas entrelinhas do texto as informações que não estão explícitas, assim esse tipo de análise requer uma busca minuciosa pelas partes subentendidas. O docente, durante a análise, pode fazer as seguintes perguntas:

- Por que Pedro Malasartes tinha essa facilidade para trapaçar as pessoas?

- As palavras que são utilizadas no poema para se referir a Pedro Malasartes revelam pontos positivos ou negativos em relação a ele?

- Leia o verso “O Pedro muito matreiro.” O que isso quer dizer?

A busca por informações implícitas proporciona o entendimento do texto e a concentração dos alunos para encontrar a ideia não expressa.

### 3.6.3 *Leitura expressiva do poema*

Tempo estimado: 2 horas e 30 minutos

Concluída a etapa de compreensão do texto, solicitaremos aos alunos que coloquem as carteiras dispostas em um círculo e distribuiremos as estrofes para dar início à leitura compartilhada. Cada aluno deverá ler de maneira expressiva, seguindo as orientações:

- atentar para uma dicção clara;
- entonação de voz adequada;
- respeitar a pontuação do texto.

Concluída essa primeira leitura, faremos os devidos apontamentos quanto ao que eles precisam melhorar no que tange à dicção, entonação e obediência à pontuação.

Na sequência, proporemos uma segunda leitura, solicitando que deem maior ênfase ao gestual. Convidaremos uma turma da escola para que ouçam, e assim, os leitores deverão ler com proficiência, olhar para o público e não apenas para o texto, ater-se a uma boa postura corporal e apresentar expressões faciais adequadas ao conteúdo lido.

## 3.7 **3º momento: Trabalho com o texto “Violência”, de Costa Senna**

O poema de cordel em análise possui o esquema de rimas XAXABBA<sup>6</sup> composto por 8 estrofes. Como apresenta um assunto recorrente nos dias atuais será objeto de estudo com o intuito de estimular, nos alunos, à leitura oral expressiva, a exposição de opiniões e a reflexão sobre a violência que assola a sociedade atual. No decorrer da sondagem sobre os conhecimentos prévios, os alunos podem utilizar exemplos para reforçar as considerações sobre o assunto.

---

<sup>6</sup> De acordo com Haurélio (2013, p.112) O *xaxabba* “os versos que rimam entre si são o primeiro, o quarto e o sétimo (A)”, além do quinto e do sexto (B). O primeiro e o terceiro, representados por X, não rimam entre si.

### 3.7.1 *Compreensão do texto: Violência*

Tempo estimado: 1 hora

Para que os alunos se apropriem do sentido do texto, o docente pode utilizar o esquema elaborado com base nas dimensões do texto ou realizar o estudo com as perguntas feitas oralmente.

- Por que o poeta cita que a violência caminha de mãos dadas com as drogas, assaltos e outros problemas?

- A palavra *pois* que aparece no 45º verso sugere o quê?

- No poema é feita uma alusão a várias formas de violência. O poeta utilizou esse recurso com qual intenção?

- Para o poeta a televisão contribui para o aumento da violência. Vocês consideram que esse meio de comunicação em determinadas situações se torna um propagador desse problema social?

- A violência disseminada na sociedade nos proíbe realmente de amar? Justifique.

- “Desde o descobrimento/ Elas corroem o Brasil.” Nestes versos, o poeta deixa evidente que a violência se faz presente na nação brasileira há muito tempo. Ele chega a essa conclusão por quê?

### 3.7.2 *Ato da leitura expressiva*

Tempo estimado: 2 horas

Os alunos formarão duplas e solicitaremos que um leia para o outro e façam uma análise voltada para os seguintes elementos:

- se a pronúncia das palavras é nítida;

- quanto ao ritmo (as pausas, marcadas pelas vírgulas e pontos seguidos são obedecidas);

- a entonação de voz (o tom de voz varia de acordo com os versos quando exprimem tristeza: “E meninos e meninas/ São desfeitos nas chacinas”; desabafo: “Que a televisão/ É uma coisa mesquinha”, e súplica, “Parem, pensem um momento”).

### 3.8 4º momento: Trabalho com o texto “A velhota fofqueira”, de César Obeid

Propomos uma leitura compartilhada do poema que é composto por 21 (vinte e uma) estrofes de seis versos e com a distribuição das rimas em XAXAXA. Na sequência, leitura e discussão do assunto proposto, que retrata de forma bem-humorada a fofoca de uma mulher, o que irritava o esposo, por isso, ele decidiu simular uma situação para testar até que ponto a fofoca chegaria.

#### 3.8.1 *Compreensão do texto: A velhota fofqueira*

Tempo estimado: 1 hora

Antes de iniciar a aula será fixado na porta da sala um cartaz com imagens, constando a seguinte frase: **Você já parou para refletir sobre as consequências da fofoca?** A partir dessa pergunta dar-se-á uma exploração prévia do poema, sendo concluída após a leitura do texto pela professora e realizadas perguntas oralmente, obedecendo ao roteiro seguinte:

- O texto foi escrito com qual objetivo?
- O plano elaborado pelo esposo no primeiro momento foi eficaz? Por quê?
- Ao utilizar a expressão “pulando de galho em galho”, deduzimos o quê?
- No verso “Quando ele vê o ovo”, a palavra *quando* expressa que ideia?
- Como a senhora é descrita no texto?

#### 3.8.2 *Ato da leitura expressiva*

Tempo estimado: 2 horas

Para trabalhar a leitura, a turma será dividida em grupos e será sugerido:

- uma leitura dramatizada entre os componentes do grupo, atentando-se ao ritmo, ao tom da voz ao ler, aos versos correspondentes ao narrador e àqueles em que há a presença do discurso direto com a fala da velhota e do esposo dela, além dos gestos e das expressões faciais que complementam a performance da leitura.

- gravações do poema lido no aparelho celular de cada um para quando ouvirem o áudio percebam o que é preciso melhorar.

### 3.9 Organização do sarau

Tempo estimado: 5 horas

Dividiremos a classe em dois grupos para a preparação e a organização de um sarau em que serão apresentados os textos “Violência” e “A velhota fofoqueira” por serem menores e por facilitarem a caracterização dos participantes e do ambiente.

Os alunos deverão produzir um convite oralmente, obedecendo à estrutura do cordel e passarão nas salas convidando os demais colegas. O espaço a ser utilizado será uma sala da escola e deve ser devidamente ornamentada. No momento da apresentação, a leitura deve ser em voz alta e expressiva, demonstrando os sentimentos expressos no texto. Os gestos devem estar em sincronia com a voz para que o público compreenda o sentido global de cada poema.

Além disso, haverá um mural com o poema: “Pedro Malasartes e a sopa de pedras” compondo a decoração do espaço, tendo em vista que o referido texto não será apresentado no sarau.

#### **4. PARTILHANDO O CONHECIMENTO ADQUIRIDO: ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

A proposta de intervenção conteve, conforme já explicamos, leitura expressiva por meio do gênero textual literatura de cordel. Podemos aqui adiantar que o trabalho com esse gênero possibilitou interação e dinamismo entre os alunos e despertou o desejo de leitura de outras obras de cordel. Além disso, os participantes aderiram a todas as atividades realizadas, participando ativamente. A “magia” de prender a atenção do leitor revelada por esse gênero foi determinante para o sucesso da proposta.

No decorrer da aplicação da proposta, foram feitas todas as observações na classe. Muitas vezes era necessário retomar as leituras com o intuito de atingir o objetivo principal da proposta: formar leitores capacitados a partir da leitura expressiva. A dedicação e o empenho dos alunos resultaram no êxito do sarau, o que nos leva a concluir que a aplicação de propostas de leitura precisa ser constante nos anos finais do ensino fundamental.

Para a execução da proposta foram utilizadas as estratégias que foram apresentadas anteriormente: exposição de um vídeo, leitura de frases, de textos diversos e dos poemas de cordel: “Pedro Malasartes e a sopa de pedras”, “A violência” e “A velhota fofoqueira”. Dividimos a sequência didática em momentos para que o desenvolvimento das atividades fosse realizado conforme o planejado e obtivesse um resultado satisfatório no processo de ensino e aprendizagem da leitura expressiva.

##### **4.1 Relato e análise: Reflexões acerca da leitura expressiva**

Para dar início ao trabalho de leitura expressiva e mobilizar os alunos nas atividades subsequentes foi exibido o vídeo do poeta Bráulio Bessa, que aborda a temática da paz. A escola disponibilizou o recurso multimídia e, para melhor visualização do vídeo por parte dos alunos, as cadeiras foram dispostas em círculo. Demos início à discussão, falando um pouco sobre o poeta; parte dos alunos já tinham ouvido falar do renomado artista. Partindo para a análise do vídeo, fizemos as perguntas apresentadas no campo 3.5 da sequência didática para os alunos expressarem os seus pontos de vista quanto à maneira como foi declamado o poema.

Alguns alunos consideraram que o movimento das mãos e o sorriso discreto cativou e aproximou o poeta do público, bem como as pausas dadas durante a declamação foram

fundamentais para a compreensão do texto. Outros afirmaram que o tom de voz unido ao tema foi um casamento perfeito, pois houve um entrosamento, e um aluno mencionou: “recitar um poema, é falar com o coração”.

Observamos no decorrer da discussão, o entusiasmo dos alunos ao falar sobre o que viram e sentiram ao assistir o vídeo. Concluídas as indagações, foi feita uma síntese do que iria ser feito até a conclusão da proposta no intuito de despertar o desejo de interagir e participar em todas as etapas. Para nossa surpresa, alguns alunos mais entusiasmados confessaram que este foi um estímulo para pesquisarem e conhecerem outros poemas do poeta e avançarem no processo de leitura.

Em seguida, entregamos aos alunos cópias do texto “Continho”, de Paulo Mendes. Vale lembrar que não iniciamos o primeiro contato com a leitura a partir da literatura de cordel por julgarmos conveniente preparar os alunos gradativamente para as leituras vindouras da proposta de intervenção, tendo em vista que se tratava de uma turma com um determinado grupo de alunos com problemas de leitura. Por conseguinte, começamos com um texto de menor tamanho e mais descontraído. Fizemos a primeira leitura, tendo em vista que a leitura iniciada pelo professor é positiva por mostrar aos alunos que ambos estão participando do processo. Nesse contexto, há um compartilhamento, rompendo a concepção de que somente o aluno precisa ler. Conforme pontua Silva (2004, p. 26):

Em que pese a complexidade teórica dos processos de ensinar aprender a ler, acredito que todas as pessoas já ensinaram e aprenderam muitas coisas no transcurso de suas vidas. E estamos até agora ensinando, aprendendo e lendo. E vamos continuar nesse processo de ensino, aprendizagem e leitura porque o ensinar, o aprender e o ler são os primeiros sustentáculos do processo de conhecer. Assim, o conhecimento, a construção do conhecimento pelo outro que é meu aluno, coloca-se como compromisso primeiro de todo professor.

Todos os alunos acompanharam atentamente as duas leituras que efetuamos. Na sequência, solicitamos que eles expusessem o que notaram de diferente entre as duas leituras. De imediato os alunos colocaram que o primeiro texto havia sido sem graça, sem emoção, diferentemente do segundo, em que houve respeito à pontuação, utilização de gestos, tornando o texto mais interessante e compreensível.

Essa foi a oportunidade para explicar aos alunos a relevância da voz e da entonação no processo da leitura. Ao lermos “sem dar vida” ao texto, não atingiremos o objetivo principal da leitura, que é compreendê-la e fazer com que o ouvinte a entenda. Ao ser feita obedecendo às pontuações presentes, com a expressão do corpo adequada e com o controle do volume da voz, todos compreenderam que se tratava de uma leitura expressiva.

Na vez dos alunos, a leitura do texto com a voz monocórdia foi o esperado e mesmo aqueles mais tímidos conseguiram efetivá-la. Porém, no processo de leitura com a voz expressiva foram necessárias intervenções com alguns alunos, sugerindo que se concentrassem no texto e fizessem a releitura, utilizando a entonação correta.

#### **4.2 Relato e análise da leitura de frases, evidenciando a pontuação/ entonação**

A familiarização dos alunos com o texto o “Continho” contribuiu de forma significativa para a realização dessa atividade. Realizamos a leitura inicial das seguintes frases:

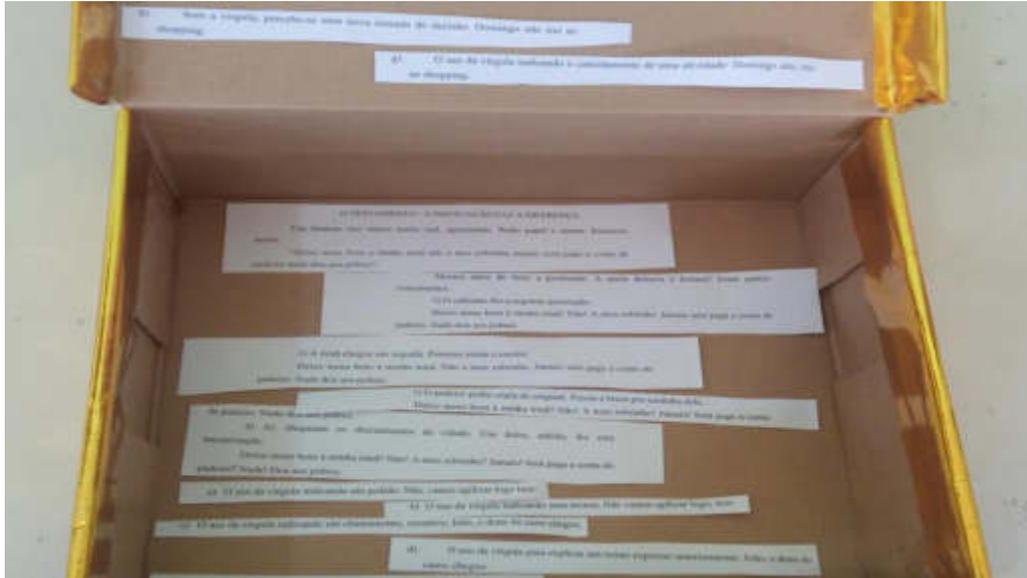
- Ela vai ao mercado hoje. (afirmativa)
- Ela vai ao mercado hoje? (interrogativa)
- Ela vai ao mercado hoje! (exclamativa)
- Ela vai ao mercado hoje!? (Pergunta com incredulidade, como se o falante estivesse duvidando).

Essa leitura serviu para que os alunos percebessem a importância dos sinais de pontuação e notassem as mudanças de sentido que ocorreram nas frases.

Reforçamos a aplicação da atividade com uma apresentação do “slide” com uma campanha publicitária voltada para o meio jornalístico, que destaca a importância do uso da vírgula (ver figura número 2). O anúncio apresentado levou os alunos a refletirem sobre o cuidado que devemos ter com a pontuação, sobretudo a vírgula, pois surgem informações diferentes em um mesmo texto, podendo indicar uma pausa, criar heróis, acusar a pessoa errada ou mudar uma opinião, como está descrito na figura apresentada no “slide”. Toda essa discussão fez com que percebessem que, para ser realizada uma leitura, é necessário ter ciência da pontuação do texto e respeitá-la.

Os alunos foram organizados em pares e sobre a mesa colocamos uma caixa (figura 4) com o texto “O testamento – a pontuação faz a diferença”, juntamente com as frases para serem escolhidos. Após a escolha, os alunos fizeram as leituras, verificando a pontuação, em que parte seria necessária a pausa ou ênfase para realizar a entonação correta e verificar qual o sentido apresentado no texto. A maioria dos alunos reconheceu que, durante uma leitura, raramente eles atentam para a mudança de sentido de uma frase por conta do emprego do sinal de pontuação, pois somente retomam o texto quando os professores solicitam ou quando precisam encontrar respostas para os exercícios.

**Figura 4: Caixa com as frases**



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta (VASCONCELOS, 2019).

Para finalizar esse momento, propusemos aos alunos que, em dupla, lessem as frases e filmassem a leitura com o celular. Eles consideraram a ideia divertida e inovadora, tendo em vista que são conectados aos equipamentos eletrônicos e poder utilizá-los na sala de aula para a construção do conhecimento foi prazeroso. Reunimos todas as filmagens para serem comparadas posteriormente.

### **4.3 Relato e análise da leitura de frases com acréscimo das expressões facial e gestual**

Repassamos aos alunos que nessa atividade seriam lidos pares de frases, porém com o emprego da pontuação sofreriam alteração nas pausas e no significado.

As duplas iniciaram a atividade e a dedicação deles nessa busca pela leitura expressiva era perceptível, pois reliam e faziam observações com o intuito de a leitura combinar com o que a frases pediam. No decorrer da apresentação, algumas duplas realizaram a leitura com desenvoltura, outras apresentavam timidez, mas foram encorajados pelos demais colegas e pela professora. Assim, eles conseguiram agregar expressão facial ou gestos (quando necessário), a entonação precisa e a pausa ajustada à ideia da frase lida. Para concluir esse momento, sugerimos aos alunos que poderiam escolher ou elaborar outras frases expressando sentimentos variados. Cinco alunos produziram frases e as leram na sala. As frases foram as seguintes:

- Compro alumínio! Gente, pago bem! (entonação convincente).
- Compro alumínio. Gente, pago bem. (entonação sem entusiasmo).
- À noite não tenho medo. (entonação afirmativa).
- À noite não tenho medo!?! (entonação com dúvida).
- Ela é um amor de pessoa! (entonação irônica).
- Ela é um amor de pessoa! (entonação com alegria).

No transcorrer da atividade aplicada, percebemos a aproximação e o interesse dos alunos com a leitura, e nesta ficou evidente o desenvolvimento de todos.

Dando continuidade ao trabalho de leitura, entregamos aos alunos pequenos textos para que realizassem a leitura com a voz monocórdia (sem entonação), e, na sequência, fizessem a leitura expressiva desses mesmos textos. Mais uma vez foram colocados em duplas, contudo os pares não foram formados pela professora, a formação dos pares ficou sob a responsabilidade dos alunos por questão de afinidade e troca de experiências. Os textos foram distribuídos e concedido determinado tempo (20 minutos) para efetivarem a leitura. A escolha de quem ia ler com entonação e sem entonação ficou a critério deles.

Concluídas as apresentações, foram feitas as devidas considerações, sendo a maioria satisfatória pelo fato de terem alcançado o objetivo da leitura. Lançamos a proposta de mais uma vez filmar a leitura dos textos, com eles utilizando entonações, gestos e posturas variadas. As duplas escolheram diferentes espaços da escola para realizarem a filmagem: pátio, laboratório de informática, biblioteca e a própria sala de aula.

**Figura 5: Filmagem da leitura dos textos**



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta (VASCONCELOS, 2019).

**Figura 6: Filmagem da leitura dos textos**



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta (VASCONCELOS, 2019).

Para finalizar essa primeira parte da sequência didática, em consonância com os alunos, foi realizada uma avaliação sobre o desempenho quanto à pontuação, à entonação, ao uso da expressão facial e dos gestos. Podemos afirmar que foi uma discussão muito acalorada e divertida, devido aos depoimentos. Os alunos tiveram, nas primeiras leituras dificuldades em obedecer à pontuação, dar pausa, pois ficavam nervosos, tremiam, gaguejavam e pronunciavam as palavras de forma incorreta. Entretanto, na última atividade de leitura, eles constataram que houve progresso, e ponderaram que os gestos e a expressão facial, quando utilizados da maneira correta, são elementos imprescindíveis para prender a atenção dos espectadores, levando-os a compreender o texto.

Os alunos também enfatizaram que o uso do recurso tecnológico (celular) os motivou a realizar as leituras, por se tratar de uma ferramenta inseparável dos adolescentes. Em relação à atividade, eles perceberam que a leitura sem entonação, com a voz monocórdia, não atinge o propósito de despertar no leitor o interesse pelo texto. Observamos que, gradativamente, os alunos conseguiram avançar na leitura, por ser uma atividade que requer concentração e o leitor muitas vezes precisa ler e reler o texto para que tal atividade ocorra de forma exitosa.

Portanto, consideramos que esse trabalho realizado contribuiu para o desenvolvimento das atividades propostas no 2º, 3º e 4º momentos da sequência didática, que envolvia a interpretação e a leitura expressiva dos poemas da literatura de cordel.

#### 4.4 Relato e análise do trabalho com o texto “Pedro Malasartes e a sopa de pedras”

Iniciamos com a entrega das cópias do poema para os alunos; em seguida, solicitamos a atenção de todos para a leitura do poema, e assim, observassem a entonação dada em cada verso, as pausas, bem como a pronúncia correta das palavras e os gestos utilizados, conforme Simões *et al.* (2012, p. 152) afirmam: “é importante que o professor também participe: quando formos ler em voz alta, que seja para compartilhar a fruição do texto!”.

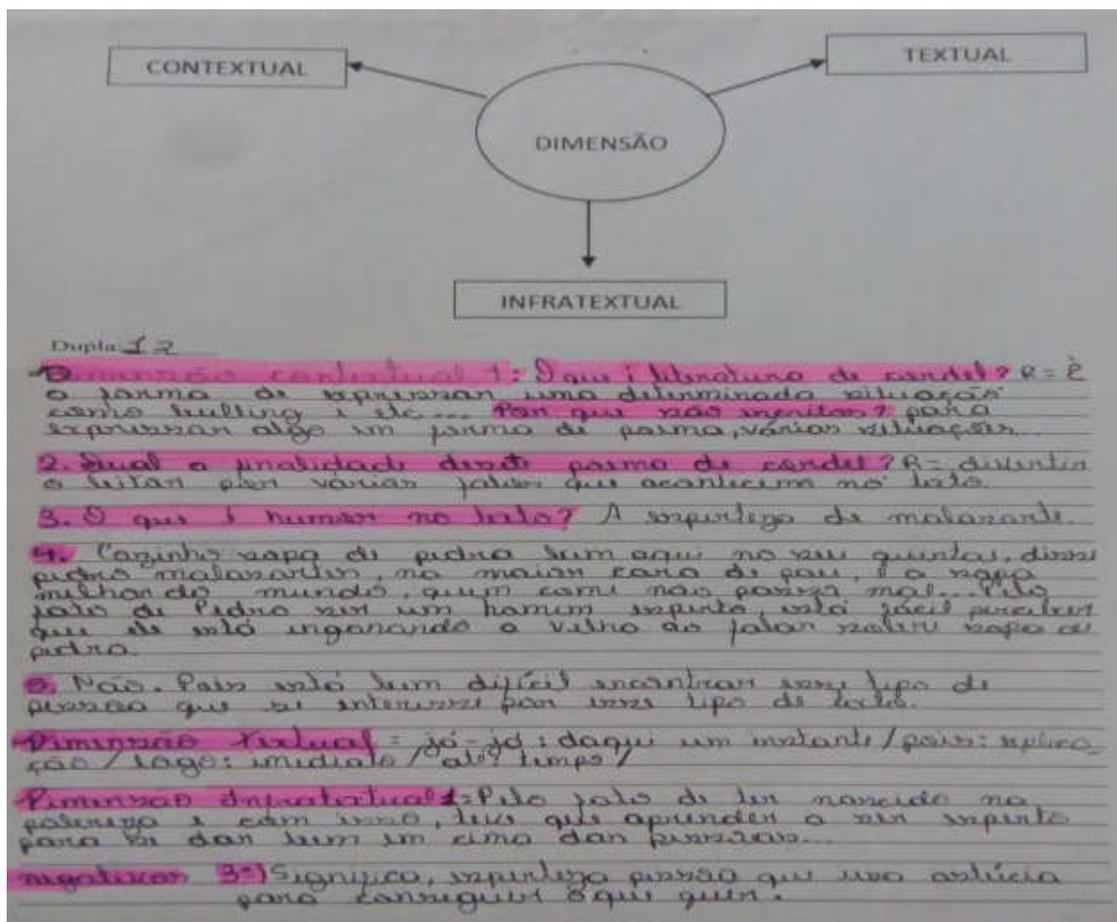
Concluída a leitura, os alunos fizeram uma avaliação, assegurando que a entonação foi coerente, as pausas dadas estavam corretas, porém, em algumas partes do poema, faltaram gestos. Essa análise foi muito enriquecedora para a docente, pois percebeu a compreensão dos alunos quanto aos quesitos aos quais precisam estar atentos para realizar uma leitura expressiva. Fizemos a releitura do poema, e dessa vez foi prazerosa.

Dando continuidade, fizemos verbalmente algumas perguntas conforme constam no tópico 3.6.1 da sequência didática sobre a esperteza (temática do texto). A participação foi unânime e todas as respostas dadas foram condizentes com as perguntas. Alguns falaram que agimos com esperteza para nos livrar de alguma situação difícil, para conquistar a confiança dos pais ou, às vezes, para enganar o outro. Mas, sugerimos aos alunos que pesquisassem o significado no dicionário para maiores esclarecimentos.

Sabemos que toda leitura está alinhada à interpretação e o aluno precisa ter contato com o sentido global do texto. Essa recepção de informações extraídas é necessária para que compreendam a função social do poema. Assim, tomando como base as dimensões para a compreensão do texto citadas por Bortone e Martins (2008), elaboramos um esquema para a interpretação do texto, apresentado no tópico 3.6.2 da sequência. Os alunos foram orientados a ficarem em duplas e os esquemas entregues, entretanto, antes de iniciar as perguntas, explicamos em que consistia cada dimensão.

As perguntas eram feitas separadamente, em seguida discutidas. A professora incitava os alunos a responderem a partir dos conhecimentos prévios ou mergulhando no próprio poema. Percebemos que alguns alunos por não terem o hábito de ler textos mais extensos, reclamavam e davam respostas sem concatenação. No entanto, com incentivo, persistência e dirigindo a atenção dos alunos para detalhes nos versos, que eram fundamentais para o entendimento, conseguimos que eles chegassem a dar respostas mais consistentes.

Figura 7 – Esquema com as respostas das perguntas



Fonte: arquivo da aplicação da proposta (VASCONCELOS, 2019).

Dentre os esquemas respondidos, selecionamos esse da D12 (dupla 12). Observamos que as respostas foram coerentes, visto que utilizaram as informações que tinham armazenadas sobre o gênero textual em estudo para responder à primeira questão. Como verificamos que as demais perguntas foram sendo respondidas através da ação exploratória do texto, sendo as respostas simples, mas adequadas às perguntas.

Para finalizar a análise do poema, sugerimos que os alunos formassem duplas, na sequência realizamos perguntas sobre o texto de acordo com cada dimensão adaptada de Bortone e Martins (2008), conforme especificado no tópico 3.6.2 da sequência didática. Montamos na sala de aula o “Varal interpretativo” com a atividade realizada. Os alunos, ao verem os trabalhos expostos na sala, mostraram-se satisfeitos por considerarem difícil a atividade no primeiro momento, e não serem capazes de resolver as questões propostas em cada dimensão, todavia, perceberam que as discussões, os direcionamentos, o incentivo e as retomadas na leitura foram eficazes para a interpretação e resolução das perguntas.

**Figura 8 – Varal interpretativo - organização**



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta (VASCONCELOS, 2019).

**Figura 9 – Varal interpretativo - exposição**



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta (VASCONCELOS, 2019).

Encerrada a interpretação, iniciamos a leitura expressiva do texto, de forma compartilhada. Convidamos os alunos a ficarem em círculo. Distribuímos as estrofes e repassamos as orientações necessárias para a leitura: dicção clara, entonação adequada e obediência à pontuação. No desenrolar da leitura, alguns alunos não conseguiram ler com

cadência, respeitando uma das características do gênero, em alguns versos não foi dada a pausa em conformidade com a pontuação. Mediante esses desajustes, solicitamos que refizessem a leitura, inclusive aqueles que tinham realizado a contento, e acrescentassem a expressão corporal para contagiar o ouvinte. Com a releitura, verificamos que esses alunos melhoraram suas atuações.

Lançamos o desafio para os alunos lerem para outra turma. A primeira reação foi de recusa e receio. Explicamos a eles que essa troca de experiência seria muito boa, pois, além de estarem praticando, estimulariam outros alunos a lerem de maneira expressiva. Além dessas duas razões, usamos o argumento de que seria um treino para o sarau. Eles refletiram, aceitaram a proposta, convidando uma turma de 6º ano para prestigiá-los. Repassamos as seguintes orientações acerca da leitura:

- Ler com proficiência;
- Olhar para o público e não apenas para o texto;
- Ater-se a uma boa postura corporal e apresentar expressões faciais adequadas ao conteúdo lido.

**Figura 10: Leitura do poema (treino na sala de aula para apresentar à turma do 6º ano)**



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta (VASCONCELOS, 2019).

A apresentação foi realizada no pátio da escola, em virtude de a sala do 8º ano não comportar duas turmas. A turma conseguiu ler com fluência, e, mesmo tomados pelo nervosismo, conseguiram arrancar elogios dos convidados, que gostaram do contexto da história e da naturalidade como leram o poema. Sorrenti (2009) afirma que antes de fazer a leitura de um poema, o aluno precisa estar preparado, para que possa enxergar as particularidades: onde dar a pausa, como equilibrar o volume da voz e como repassar aos espectadores as emoções sentidas.

#### 4.5 Relato e análise do trabalho com o texto “Violência”

Ao entregar as impressões do poema para os alunos foi evidente o olhar para o título. Solicitamos atenção para a leitura, pois como afirma Silva (2009, p. 110) no capítulo 1 desta dissertação, o professor precisa estimular a leitura expressiva dos alunos: “Leitura expressiva não é dom, é aprendizado. Como tal, também pode ser ensinada”.

A compreensão do texto foi realizada por meio de perguntas orais, houve a adesão de todos os alunos, mesmo aqueles mais tímidos, pois a temática presente no poema de cordel manifesta um problema social que assola a sociedade brasileira. Isso cooperou para os alunos apresentarem casos diversos de violência e responderem as questões com propriedade.

Aproveitamos a oportunidade e levamos os alunos a refletirem sobre os atos que culminam em violência como desrespeitar o próximo. Alguns alunos afirmaram que, para quem agride verbal ou fisicamente, é natural, mas a partir daquela atitude impensada problemas graves podem surgir. Portanto, eles concluíram que a tolerância em determinadas situações contribui para o equilíbrio e o bem-estar geral.

O procedimento adotado para a realização da leitura expressiva foi muito produtivo, em virtude de ter ocorrido a troca de experiências, pois, ao término das leituras, um colega analisou a desenvoltura do outro quanto à pronúncia das palavras, ao ritmo do poema e à expressividade da voz, à entonação dada. Percebemos que houve duplas que refizeram a leitura para obedecer aos critérios exigidos. Outros consideraram que ler um poema de cordel não é fácil, a voz precisa ser “quase cantada”, ou seja, na leitura ou recitação de um poema de cordel, a voz precisa ser melodiosa.

#### 4.6 Relato e análise do trabalho com o texto “A velhota fofqueira”

Com o propósito de despertar o interesse dos alunos para o assunto do poema, fixamos na porta da sala de aula um cartaz com a seguinte frase: **Você já parou para refletir sobre as consequências da fofoca?** Antes de iniciar a aula, percebemos a curiosidade dos alunos; eles estavam ansiosos.

**Figura 11 – Cartaz de motivação**



Fonte: Produzido pela pesquisadora (VASCONCELOS, 2019).

Iniciamos a aula com a pergunta e foram muitas as participações, relatos pessoais. Alguns alunos se manifestaram, dizendo que a fofoca pode ocasionar intrigas, agressões físicas e verbais ou até mesmo homicídios. Por ser um tema convidativo e repleto de humor, a discussão foi muito proveitosa. Posteriormente às discussões, realizamos a leitura do poema e perguntas orais para a compreensão do texto.

A leitura expressiva do poema foi acompanhada por descontração, uma vez que os alunos a fizeram dramatizada, levando em consideração todos critérios que devem ser respeitados para se ter uma leitura com expressividade. As leituras foram gravadas por eles mesmos. Esse contato entre os grupos, os levou a refletir sobre o fato de que a ajuda mútua é decisiva para a concretização de um trabalho e potencializa a troca de informações e sugestões.

A visualização dos vídeos foi o momento de analisar o que não foi satisfatório. Alguns alunos observaram que faltou mais expressão corporal e que a entonação em determinados versos poderia ser mais trabalhada, contudo, a leitura dramatizada foi uma espécie de “termômetro” para aferir o nível de proficiência na leitura do poema. Vale ressaltar que os vídeos motivaram muitos risos. Ademais, damos destaque ao aspecto lúdico da atividade, com os vídeos motivando muitos risos da turma.

#### 4.7 Relato e análise do sarau de cordel

No sarau de cordel foram apresentados os poemas: “A violência e A velhota fofqueira” por serem poemas que facilitam a leitura e a dramatização em sua totalidade, além da caracterização dos alunos e do espaço. Quanto ao poema de “Pedro Malasartes e a sopa de pedras” foi realizada a análise deste durante a aplicação da proposta, inclusive houve a leitura do referido poema para outra turma e os alunos cumpriram o objetivo da leitura expressiva. Dessa forma, no evento foi montado um mural sobre o poema para apreciação do público.

**Figura 12 – Mural do poema de Pedro Malasartes e a sopa de pedras**



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta (VASCONCELOS, 2019).

É importante salientar que, antes das apresentações, em sala de aula, foram realizados treinos para corrigir as possíveis falhas quanto à entonação, à pausa e ao ritmo. Tudo isso contribuiu para o bom desempenho dos alunos.

Com o intuito de promover o evento, foi criada uma página no *Facebook* para postar o convite formal, e, na oportunidade, foi lançado o desafio para que os alunos fizessem os convites nas outras salas, obedecendo à linguagem do cordel. O impacto foi grande, muitos se recusaram, mas um grupo de alunos se ofereceu para fazer. No decorrer da escrita, as dificuldades surgiram, mas contamos com o apoio de um funcionário da escola, aficionado pela literatura de cordel, para compor os versos. Esse convite foi o que impulsionou a presença do público, por aguçar a curiosidade de toda a clientela escolar, inclusive a dos funcionários e de outros estabelecimentos de ensino que foram convidados.

Figura 13 – Convite na Página do Facebook



**Leitura expressiva através do cordel**

17 de set de 2018 às 20:19 · 🌐

Caros amigos, venham prestigiar o nosso Sarau de Cordel que ocorrerá dia 21 de setembro a partir das 14:00 horas na escola [REDACTED] Você é nosso convidado especial.

#### CONVITE EM FORMATO DE POEMA DE CORDEL

Você é o nosso convidado	Está feito o convite
Para prestigiar o sarau de cordel	Ninguém deve dispensar
Dia 21 será realizado	Vai ser muito divertido
É de tirar o chapéu	Isso eu posso lhe afirmar
	Quem tá dentro não vai querer sair
Vai ser uma coisa tão boa e linda	Quem tiver fora vai querer entrar
Que desperta muita curiosidade	
Onde vamos conhecer trabalhos	Aproveita minha gente
De pura intelectualidade	Que isso é só uma vez no ano
E descobrir que nossos alunos	Porque são 365 dias
São repletos de pura criatividade	Isso se eu não me engano
	Pois outra chance dessa
	Só vamos ter para o ano

Fonte: Arquivo da aplicação da proposta (VASCONCELOS, 2019).

No dia anterior à realização do sarau, o local reservado para as apresentações foi devidamente ornamentado com ajuda dos alunos e de uma docente da escola.

**Figura 14 – Sala da apresentação ornamentada**



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta (VASCONCELOS, 2019).

Antes de iniciar a apresentação, solicitamos aos alunos ter confiança e tranquilidade. Os espectadores se mantiveram atentos no decorrer das apresentações; em dados momentos era inevitável segurar o riso devido à dramatização feita pelos alunos, sobretudo do poema “A velhota fofoqueira”. A participação dos discentes da escola e da comunidade externa contribuiu para avaliar o trabalho como construtivo, pois houve a empatia do público.

Dessa forma, a aplicação da proposta foi decisiva para a desenvoltura eficaz dos alunos no transcorrer das apresentações: a entonação da voz adequada, as pausas foram dadas, ênfase nas pontuações (quando se exigia), obedeceram ao ritmo do poema e a expressão corporal foi utilizada corretamente.

Podemos afirmar que esse gênero textual, literatura de cordel, colaborou para o desenvolvimento da leitura expressiva dos alunos participantes, porém, para ter continuidade nesse progresso na leitura é preciso dar seguimento ao trabalho com outras leituras do mesmo gênero ou de outros para formar mais leitores proficientes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscamos evidenciar a leitura e a importância da leitura expressiva através do gênero textual cordel nos anos finais do ensino fundamental, além de apresentar uma proposta de intervenção cujo objetivo contribuísse para o avanço da leitura expressiva dos alunos envolvidos no processo. Justificamos o caráter da pesquisa pelo fato de a leitura trazer inúmeros benefícios aos indivíduos tais quais, o poder de convencimento, de se comunicar, de ser expressivo, que ocorrem, geralmente, em decorrência do hábito de ler. Por esse motivo, é de grande relevância que, no decorrer das práticas pedagógicas, o processo de ensino da leitura seja capaz de construir sentidos, seja frutiva e desvelada, tornando-se instrumento de multiplicação dos diversos saberes.

Os conhecimentos repassados durante as aulas do mestrado, bem como os referenciais teóricos apresentados foram imprescindíveis para a realização dessa pesquisa. Podemos assegurar que foram momentos de interação, favorecendo a troca de experiências, mas ainda há muitas descobertas a serem feitas, visto que o processo de ensino-aprendizagem é mutável.

A aplicação da proposta de intervenção foi, sem dúvida, a parte mais importante da dissertação, tendo em vista todo o desenrolar da sequência didática e a análise posterior das atividades aplicadas para constatar o efeito destas no desenvolvimento da leitura expressiva.

Escolher trabalhar com a leitura é gratificante e desafiador. Gratificante por acompanhar todo o andamento do trabalho e ver o objetivo cumprido, e desafiador pelo fato de não sabermos como será a receptividade e o entrosamento dos alunos para com os textos. Pensando nisso, foi escolhido um gênero textual que propicia ao aluno o contato com temas variados, além de levá-lo a apreciar a cultura popular, o que o povo produz.

Enquanto seres humanos sempre ensinamos e aprendemos, à vista disso, a literatura de cordel tem que ser difundida nos espaços escolares para que os alunos tenham momentos de entretenimento com a leitura de textos que não têm o contato constante. Esse gênero precisa ser explorado para aprimorar a leitura daqueles que já leem, porém ainda não apresentam as competências e habilidades exigidas, e, assim, esse trabalho deve ser impulsionado pela escola durante os planejamentos para ter a adesão de todos os docentes e estes trabalhem em conjunto.

Trabalhar com o poema de cordel é inserir os alunos no mundo da literatura, de viajar pelo universo da leitura, permitindo que o leitor se identifique com o texto, faça pressuposições acerca do entendimento de determinados fatos, que só podem ser esclarecidos pelo texto, precisa recorrer às pistas oferecidas. Os poemas possibilitaram aos alunos enxergarem através das temáticas comportamentos e atitudes semelhantes à realidade, uma vez que a literatura é uma imitação do real.

As atividades aplicadas na sequência didática devem ser disseminadas para outros professores para que tenhamos mais leitores proficientes. Os docentes da área de língua portuguesa têm todos os olhares voltados para essa disciplina, por ela ser considerada a língua materna, porém não podemos esquecer que todos os demais componentes curriculares podem e devem contribuir na formação de leitores.

O resultado obtido com a realização dessa proposta de intervenção foi produtivo, em virtude de colocar o aluno como o núcleo no processo de ensino e aprendizagem, oportunizando-o participar de uma sequência de atividades que proporcionou o desenvolvimento da leitura expressiva, considerada um obstáculo para muitos alunos e professores. A formação de leitores é uma tarefa árdua, porém não inviável.

As leituras apresentadas ao longo da proposta foram interessantes e variadas, permitindo em dados momentos a vivência lúdica e o incremento de formas diversificadas de expressão. Compreender o texto também é salutar para o desenvolvimento da leitura expressiva.

Para finalizar, fornecemos alguns dados quantitativos dos resultados: Nesta proposta, os alunos, de forma geral, tiveram uma compreensão aprofundada do que é leitura; 20 do total de 24 conseguiram no final do processo uma boa dicção, pronúncia correta das palavras, tom de voz adequado e o respeito à pontuação. Contudo, do total de 24 alunos analisados, 04 não conseguiram atingir todas as habilidades almeçadas para ficar no mesmo nível de proficiência que a maioria.

Em relação a isso, observamos, no entanto, que estes 04 alunos progrediram na participação, tendo em vista que inicialmente resistiam no momento de ler. No decorrer da aplicação da proposta se sentiram motivados e evoluíram na discussão dos textos, bem como parcialmente na leitura, pois ainda têm dificuldades em ler com fluência, falta dar a entonação adequada em determinadas palavras ou frases, além de respeitar a pontuação. Para estes alunos se tornarem leitores proficientes é necessário que outras atividades de leituras sejam realizadas. Foi dado início ao processo. É preciso que outros professores deem continuidade.

Sabemos que o trabalho realizado visou alavancar a leitura oral expressiva, evidenciando a sua importância nos modos de ler, além de mostrar aos alunos que as dificuldades são superadas quando há incentivo e dedicação. O estímulo precisa fazer parte de qualquer atividade para que esta se efetive de maneira exitosa. Desse modo, a literatura de cordel é decisiva para concretizar o trabalho com a linguagem expressiva por estimular o aluno a ler, tendo em vista que a partir do primeiro contato com esse gênero percebemos a sintonia e o encanto. Mas, reiteramos que a leitura pode ser trabalhada de diversas formas e de maneira constante.

## REFERÊNCIAS

AAA3. **Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II. Língua Portuguesa: Atividades de Apoio à Aprendizagem: Gêneros e tipos textuais (Versão do Aluno)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.  
\_\_\_\_\_. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Cadernos de orientação curricular: Orientações curriculares para o Ensino Fundamental – Língua Portuguesa – caderno 1**, Rio Branco, AC. SEE, 2010.

AQUINI, Janice Maria Pinheiro Machado. **A leitura oral expressiva como variável facilitadora da compreensão**. Dissertação (Mestrado em Letras). Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/4200>> Acesso em: 26 jun. 2018.

ALFREDO, Olegário. **Travessuras de Pedro Malasartes e a sopa de pedra**. Belo Horizonte: Crisálida, 2004.

ALMEIDA, Maria de Fátima. **As multifaces da leitura: a construção dos modos de ler**. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/graphos/article/view/4304> > Acesso: em 03 mar. 2019.

ALVES, José Helder Pinheiro; SOUZA, Renata Junqueira de; GARCIA, Yara Maria Rocha. Lendo e brincando com sextilhas e outros versos. In: SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas: Mercado de letras, 2011.

ARAÚJO, Monique Leite. **Entonação das interrogativas e das declarativas do português brasileiro falado em Minas Gerais: Modelos para o Ensino de Línguas**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto; ROVAL, Célia Fagundes. **Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas**. São Paulo: FTD, 2012.

BAZERMAN, Charles. Atos da fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades. In: DIONISIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BESSA, Bráulio. **Recita cordel sobre a paz**. 2017. (2m50s). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=gx1hx\\_dSBp8](https://www.youtube.com/watch?v=gx1hx_dSBp8)> Acesso em: 08 mai. 2018.

BNCC. **BNCC na prática**. E-Book disponível em: < <https://bncc.novaescola.org.br/>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiros e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORTONI, Marcia Elizabeth; MARTINS, Cátia Regina Braga (Org.). **A construção da leitura e da escrita: do 6. ao 9. Ano do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOTINI, Gleise Aparecida Lenhaverde; FARAGO, Alessandra Corrêa (Org.). **Formação do leitor: papel da família e da escola**. Disponível em: <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014073856.pdf>> Acesso em: 06 mai. 2018.

BOMBOU NO WA <<http://www.bombounowa.com/imagens/quando-falam-em-fofoca/>> Acesso em: 26 ago. 2018.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Org.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Brasília, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**. Petrópolis: Vozes, 1977.

CAMPOS, Paulo Mendes. **Para gostar de ler – Crônicas**. São Paulo: Ática, 1996.

CAN STOCK PHOTO <<https://www.canstockphoto.com.br/foto-imagens/fofoca.html>> Acesso em: 26 ago. 2018.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. Disponível em: <<http://grad.letas.ufmg.br/arquivos/monitoria/ESTUDO%20ANAL%3%8DTICO%20DO%20POEMA.pdf>> Acesso em: 19 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita – história da atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo. (Org.) **História da leitura no mundo ocidental 2**. São Paulo: Ática, 1997.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.

CUNHA, Leo. **Pela estrada afora**. São Paulo: Atual, 2004.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

DEUSCHLE, Vanessa Panda; CECHELLA, Cláudio. **O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11s2/16-08>>. Acesso em 12 dez. 2018.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. R. Rojo e G.S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FILHO, Francisco Alves. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FORTESKI, Elaine; OLIVEIRA, Sueli Terezinha; VALÉRIO, Raquel Weber (Org.). **Prazer pela leitura: incentivo e o papel do professor**. Disponível em: <<http://www.periodicos.unc.br/index.php/agora/article/download/423/382>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

FREITAS, João de. **O TESTAMENTO - A PONTUAÇÃO FAZ A DIFERENÇA**. Disponível em: <<http://www.joaodefretas.com.br/pontuacao-faz-a-diferenca-2.htm>> Acesso em: 2 jul.2018.

FUZIOKA, Izabel Esperança; SANTOS, Célia Dias dos. O gênero do discurso reportagem em atividade de leitura no ensino fundamental. In: **Cadernos PDE**. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2009\\_u el\\_portugues\\_artigo\\_izabel\\_esperanca.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_u el_portugues_artigo_izabel_esperanca.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2018.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel: leitores e ouvintes**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOFFMAN, Erving. **The Lecture. Forms of talk**. University of Pensilvania, 1981.

GUEDES, Zelita Caldeira Ferreira. **A linguagem por meio de gestos**. In: KYRILLOS, Leny Rodrigues (Org.). Expressividade: da teoria à prática. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

GUIA GERAL. **Programa gestão da aprendizagem escolar – Gestar II**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

\_\_\_\_\_. **Literatura de cordel: do sertão à sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2013.

JEAN, George. **A leitura em voz alta**. Trad. Isabel Andrade. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

JOSÉ, Elias. **Cantigas de adolescer**. São Paulo: Atual, 2003.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Brasília: Mec, Secretaria de Educação Básica, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Argumentação e linguagem**. São Paulo. Cortez. 2000.

KRUG, Flávia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. **Revista de Educação do Ideau** – Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai. Rio Grande do Sul, vol. 10, nº 22, p. 1-13, 2015. Disponível em: <[https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/277\\_1.pdf](https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/277_1.pdf)> Acesso em: 19 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Textos literários: sua leitura em voz alta com expressividade**. Revista do Instituto de Ciências Humanas - Nº 15, vol. 12, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/11207>> Acesso em: 30 abr. 2018.

KUWADA, Tuneko. **Expressividade da voz na relação terapêutica**. In: KYRILLOS, Leny Rodrigues (Org.). **Expressividade: da teoria à prática**. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Org.). **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.

\_\_\_\_\_. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LELARGE, Fabrice. **365 piadas. – Para crianças a partir de 7 anos**. Barueri-SP: Girassol, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ. Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. In: **Leitura: Teoria e Prática**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

\_\_\_\_\_. O livro didático de língua portuguesa em questão: O caso da compreensão de texto. In: **Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste**. Goiânia: FL/UFG, 1996.

\_\_\_\_\_. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDONÇA, Grasielle; SANTOS, Noeli Floriani dos; IOTTI, Valdenir. **Xilografia: da teoria a arte de gravar**. Disponível em: <<https://virtual.udesc.br/eventos/xencontro/06.pdf>> Acesso em: 11 jan. 2019.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MEYER, Marlyse. **Autores de cordel**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOTTA-ROTH, Désirée; REIS, Susana Cristina dos; MARSHALL, Débora. O gênero página pessoal e o ensino de produção textual em inglês. In: **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. JUNIOR, Adail Sebastião Rodrigues et al. 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto; PINTO, Joana Cecilia Baptista Ramalho; DELLISA, Paula Roberta Rocha. Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: da palavra ao texto. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia** [online], São Paulo, v.14, n.4, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-80342009000400021>>. Acesso em: 04 mai. 2018.

NERY, Alfredina. **Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OBEID, César. **Minhas rimas de cordel/ A velhota fofoqueira**. São Paulo: Moderna, 2005.

\_\_\_\_\_. **O patinho feio em cordel**. São Paulo: Mundo Mirim, 2010.

OLIVEIRA, Adriana Cunha de. A leitura oral na escola do mundo contemporâneo: uma prática marginal ou inexistente? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 1., p. 133-184. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v3n1/09.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2018.

OLIVEIRA, Maria Leonara; FILHO, Marcelo Nicomedes dos Reis Silva. Literatura de cordel: uma arte que se expande através dos recursos tecnológicos. **Web – Revista Sociodialeto**, v. 4, n. 11. Disponível em: <<http://sociodialeto.com.br/edicoes/16/10012014014638.pdf>> Acesso em: 2 jul. 2018.

**PIADAS DE JOÃOZINHO** (parte 4). Disponível em: < [https://aminoapps.com/c/100-humor/page/blog/piadas-do-joaozinho-parte-4/7E8j\\_kbSPu8rkqn6oQzpNMqE0War4q66a](https://aminoapps.com/c/100-humor/page/blog/piadas-do-joaozinho-parte-4/7E8j_kbSPu8rkqn6oQzpNMqE0War4q66a) > Acesso em: 05 jul. 2018.

PIRES, Alãine Cássia da Cunha; MATSUDA, Alice Atsuko. **Formação do leitor: dificuldades e desafios.** Disponível em: <[www.ufff.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/187-208-Formação-do-leitor.pdf](http://www.ufff.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/187-208-Formação-do-leitor.pdf) > Acesso em: 01 mai. 2018.

PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais.** Curitiba: Aymará, 2009.

RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Org.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, 2010.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Ler por prazer no ritmo do cordel.** Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteúdo2049/ler-por-prazer-no-ritmo-do-cordel>>. Acesso em: 30 de dez. de 2017.

RIBEIRO, Manoel Pinto. **Gramática aplicada da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Metáfora, 2003.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANT'ANNA, Affonso Romano. **Porta de colégio e outras crônicas.** São Paulo: Ática, 1999.

SANTOS, Alexandra Sofia Maia dos. **A Leitura Expressiva como atividade na aula de língua estrangeira.** Dissertação (Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol). Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/87781/2/165423.pdf> > Acesso em: 27 jun. 2018;

SANTOS, Enéias Tavares dos. **O homem que pagou a promessa enganando o santo.** São Paulo: Luzeiro Limitada, 1980.

SENNA, Costa. **Cordéis que educam e transformam/ Violência.** São Paulo: Global, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Formação de leitores e razões para a literatura. In: **Caminhos para a formação do leitor.** São Paulo: DCL, 2004.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras – impasses e alternativas no trabalho do professor.** Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SILVA, Edilaine Botão; MARTINIAK, Vera Lúcia. A leitura como uma prática social uma escola: um estudo com alunos dos anos iniciais. **Revista Profissão Docente.** Uberaba, v.13, n. 28, p. 58-69, jan/jun. 2013. Disponível em: <[www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/download/468/702](http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/download/468/702)> Acesso em: 24 abr. 2018.

SILVA, Marina Cabral da. Para que serve a literatura? In: **Brasil Escola.** Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/literatura/para-que-serve-a-literatura.htm>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino**. Macéio: Edufal, 2005.

SIMÕES, Luciene Juliano. **Leitura e autoria: Planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Flavio de. **Que história é essa? 2: novas histórias, adivinhações, charadas, enigmas, curiosidades, diversões e desafios com personagens de contos antigos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

SOUZA, Liêdo Maranhão de. **Classificação Popular da Literatura de Cordel**. Pernambuco: Cepe, 2015. E-Book disponível em: < <https://ler-online.saraiva.com.br/saraiva/#/>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v31n3/a09v31n3.pdf](http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v31n3/a09v31n3.pdf)> Acesso em: 9 mai 2018.

TUDIBÃO. **Comercial “A vírgula” da ABI**. Disponível em: <<http://www.tudibao.com.br/2010/05/comercial-a-virgula-da-abi.html>> Acesso em: 2 jul. 2018.

VERISSIMO, Luis Fernando. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

VERISSIMO, Erico. **O tempo e o vento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

VIEIRA, L. A. Formação do leitor: a família em questão. In: **SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR**, III, 2004, Belo Horizonte. *III Seminário Biblioteca Escolar: espaço de ação pedagógica*, Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2004. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/308.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2018.

XAVIER, Antonio Carlos dos. **Letramento digital: Novas práticas de leitura**. Disponível em: <[http://www.edicoessm.com.br/gestorescolar2015/temas/letramento-digital-novas-praticas-de-leitura/Textos\\_Apoio\\_Antonio\\_Xavier.pdf](http://www.edicoessm.com.br/gestorescolar2015/temas/letramento-digital-novas-praticas-de-leitura/Textos_Apoio_Antonio_Xavier.pdf)> Acesso em: 29 abr. 2018.

XILOGRAVURA NORDESTINA: O ENCONTRO DO TRADICIONAL E DO CONTEMPORÂNEO. Disponível em: < <https://followthecolours.com.br/art-attack/xilogravura-nordestina/>> Acesso em: 11 jan. 2019.