



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
DO SUL CAMPUS DE TRÊS LAGOAS**



PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO:
UMA PERSPECTIVA PARA O AVANÇO NA APRENDIZAGEM**

Maria Ednalva dos Santos Rodrigues

Três Lagoas
2024

MARIA EDNALVA DOS SANTOS RODRIGUES

**FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO:
UMA PERSPECTIVA PARA O AVANÇO NA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras Proletras/UFMS – Área de concentração: Estudos Literários – como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Amaya Obata Mouriño de Almeida Prado

MARIA EDNALVA DOS SANTOS RODRIGUES

FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: UMA PERSPECTIVA PARA O AVANÇO NA APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras Proletras/UFMS – Área de concentração: Estudos Literários – como requisito para obtenção do título de Mestre.

Folha de Aprovação: / /

Profa. Dra. Amaya Obata Mouriño de Almeida Prado (orientadora)

Profa. Dra. Rozana Lopes Messias – Unesp/Assis (membro externo)

Prof. Dr. André Luís do Amaral – UFMS/CPTL (membro interno)

Prof.^a Dr.^a Prof.^a Dr.^a Raquel Endalécio Martins UFRR (suplente externo)

Profa. Dra. Maria Cristina Maldonado Torres (suplente interno)

Ficha catalográfica

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for entering cataloging information.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a Deus, porque ouviu as minhas súplicas. Dele veio a força e a fé para prosseguir.

Ao Programa de Mestrado Profissional - PROFLETRAS pela formação acadêmica proporcionada. Ao suporte técnico e humano oferecido pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS.

Ao Prof. Dr. Renato Rodrigues Pereira, coordenador do curso, pela receptividade sempre que precisamos de sua orientação.

Aos professores que compartilharam um vasto conhecimento científico e suas experiências, que nos proporcionaram uma visão mais crítica e humana para a nossa prática pedagógica.

Às Prof.^a Dr.^a Silvelena Cosmo Dias, Prof.^a Dr.^a Cleonice Cândida Gomes Leite, Prof.^a Dr.^a Solange de Carvalho Fortilli, Prof.^a Dr.^a Onilda Sanches Nincao, Prof. Dr. Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira. A esses mestres, eterna gratidão.

Aos colegas da turma VIII do Profletras: Fernandes, Diego, Baltazar, Reginaldo, Cleide, Nadiane e Talita, que, mesmo com as aulas síncronas, demonstraram grande afetividade e empatia.

Gratidão em especial à colega Talita, pois juntas construímos e compartilhamos muito conhecimento. Fomos mais que colegas de turma, fomos imãs, apoiamo-nos em momentos de insegurança. Com muita fé em Deus, com a certeza, venceríamos.

Gratidão aos colegas de trabalho, incluindo aqueles que não gostavam de ver o sucesso dos outros, pela oposição. Aumentou significadamente o desejo de seguir adiante e contribuiu para o progresso acadêmico.

À Prof.^a Dr.^a Amaya Obata Moriño de Almeida Prado, minha orientadora, pessoa incrível, iluminada por Deus. Sábia nas palavras, apresentou-me o conhecimento científico e as outras faces do comportamento humano. Acreditou no caminho escolhido, estimulou a prosseguir, retirou as nuvens de dúvidas e acrescentou certezas.

Ao Prof. Dr. Rauer Rodrigues Ribeiro pelas referências e conselhos.

Aos meus familiares pelo apoio e cuidados com meus pais idosos na minha ausência, minha irmã Valdina – pessoa incrível.

À Thamires – sobrinha maravilhosa – pela paciência na formatação dos trabalhos.

À coordenadora Jhenifer, por compartilhar os resultados das provas externas, com muita presteza e empatia.

Gratidão aos meus filhos e ao meu marido pela compreensão e consideração pelos os momentos que precisei me ausentar para estudar, produzir trabalhos e participar das aulas on-line. Esta parceria foi muito importante para aliviar a jornada.

Gratidão aos meus alunos da turma do 8.º ano, participantes do projeto. Foram excelentes na participação das atividades. Aos pais deles, pela autorização para participarem do projeto de pesquisa.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram para o desenvolvimento de uma carreira acadêmica. Com o conhecimento científico, proporcionaremos mais qualidade à educação pública.

O senhor é a minha luz e a minha salvação;
a quem temerei?
O senhor é a força da minha vida;
de quem me recearei?
(Salmos 27:1)

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa-ação realizada em sala de aula com a proposta de formação do leitor literário, nas aulas de Língua Portuguesa. Ao final do projeto pretendemos verificar se o processo de formação do leitor literário contribui para o avanço de aprendizagem. Para esta pesquisa foram selecionadas duas habilidades da BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), do Campo Artístico-Literário, a fim de desenvolver a proficiência leitora nos alunos, em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Manoel da Costa Lima, do município de Bataguassu – MS, na faixa etária entre 13 a 14 anos. Para a realização deste trabalho selecionamos as teorias que fundamentam o potencial de ensino por meio da leitura literária, como o conceito de Letramento Literário (Cosson 2012), aliado ao método recepcional proposto por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993). O trabalho foi desenvolvido a partir do método da pesquisa-ação apresentado por Michel Thiollent (1986), com a finalidade de intervir na situação problema e, ao mesmo tempo, verificar os avanços. Todo o processo de desenvolvimento se norteou pelas abordagens teóricas para o ensino da literatura na sala de aula e formação do leitor defendidos pela BNCC. A proposta foi desenvolvida a partir de módulos em formatos de oficinas de leitura de textos literários, centrados na leitura, compreensão e interpretação de textos literários. Para este trabalho foram contempladas obras da literatura infanto-juvenil do gênero conto. Utilizamos como parâmetros para verificar o aprendizado dos alunos, os resultados de duas avaliações aplicadas pelo Sistema de Monitoramento do programa Novo Mais Educação, em parceria com o MEC e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAED. Os resultados embasaram o diagnóstico inicial das habilidades ainda não consolidadas pelos alunos. Além desses critérios, aplicamos: avaliação dissertativa, produziram atividades, questionários, produção textual e participação oral. Os resultados apresentados serviram para observar o avanço em cada etapa dos módulos de oficinas, com a apresentação de textos mais desafiadores, com o propósito de formar o leitor, desenvolver as competências e habilidades para a leitura proficiente e autônoma. Ao final, demonstramos que os alunos participantes deste projeto desenvolveram outras habilidades leitora, conferindo um avanço no processo de aprendizagem, por meio das avaliações propostas pelo Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul (SED). Nossa pesquisa apresenta que o texto literário é a ferramenta de ensino que melhor contribui para a formação humana, que corresponde à ideia de integralidade promovida através da Literatura.

Palavras-chave: BNCC; Literatura; Língua Portuguesa; Leitor proficiente.

ABSTRACT

This paper presents the results of an action research project carried out in the classroom with the aim of training literary readers in Portuguese language classes. At the end of the project, we intend to see if the process of training the literary reader contributes to learning progress. For this research, we selected two skills from the BNCC - National Common Curricular Base (BRASIL, 2018), from the artistic-literary field, in order to develop reading proficiency in students, in an 8th grade class, at the Manoel da Costa Lima State School, in the municipality of Bataguassu - MS, aged between 13 and 14. To carry out this work, we selected theories that underpin the potential for teaching through literary reading, such as the concept of Literary Literacy (Cosson 2012), combined with the receptive method proposed by Maria da Glória Bordini and Vera Teixeira de Aguiar (1993). The work was developed using the action research method presented by Michel Thiollent (1986), with the aim of intervening in the problem situation and, at the same time, verifying progress. The entire development process was guided by the theoretical approaches to teaching literature in the classroom and reader training advocated by the BNCC. The proposal was developed using modules in the form of literary text reading workshops, focusing on reading, understanding and interpreting literary texts. For this work, we used works of children's literature in the short story genre. We used the results of two evaluations carried out by the Novo Mais Educação program's monitoring system, in partnership with the MEC and the Center for Public Policy and Education Evaluation (CAED), as parameters for verifying student learning. The results provided the basis for an initial diagnosis of the skills that the students had not yet consolidated. In addition to these criteria, we applied: dissertation assessment, producing activities, questionnaires, textual production and oral participation. The results presented were used to observe progress at each stage of the workshop modules, with the presentation of more challenging texts, with the aim of training the reader, developing the skills and abilities for proficient and autonomous reading. In the end, we demonstrated that the students who took part in this project developed other reading skills, making progress in the learning process, by means of the assessments proposed by the Mato Grosso do Sul Department of Education (SED). Our research shows that the literary text is the teaching tool that best contributes to human formation, which corresponds to the idea of integrality promoted through Literature.

Keywords: BNCC; Literature; Portuguese language; Proficient reader.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-------------|---|----|
| FIGURA 1 - | Relato produzido por aluno participante do projeto no fim da leitura de História meio ao contrário..... | 52 |
| FIGURA 2 - | As mensagens produzidas pelos alunos participantes do projeto no grupo de WhatsApp..... | 53 |
| FIGURA 3 - | Relato produzido por aluno participante do projeto no fim da leitura do conto História meio ao contrário..... | 54 |
| FIGURA 4 - | Relato apresentado por aluno no final da leitura do conto “Procura-se lobo”..... | 58 |
| FIGURA 5 - | Mensagens produzidas pelos alunos no fim da leitura do conto “As formigas”..... | 61 |
| FIGURA 6 - | Mensagens enviadas pelos alunos no grupo de WhatsApp no fim da leitura do conto “As formigas”..... | 63 |
| FIGURA 7 - | Relato produzido por aluna no fim da leitura do conto “As formigas” | 64 |
| FIGURA 8 - | Ilustração produzida por aluno no fim da leitura do conto “A caçada” | 67 |
| FIGURA 9 - | Questão respondida pelo aluno sobre a leitura do conto: “Venha ver o pôr do Sol”..... | 73 |
| FIGURA 10 - | Texto produzido pelo aluno no final da leitura do conto: “Venha ver o pôr do Sol”..... | 73 |
| FIGURA 11 - | Texto produzido pelo aluno no final da leitura do conto: “Venha ver o pôr do Sol”..... | 75 |
| FIGURA 12 - | Ilustração produzida pelo aluno, após a leitura do conto “O gato preto” | 80 |
| FIGURA 13 - | Produção do aluno ao término da leitura do conto: “O gato preto” de Edgar Allan Poe..... | 81 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|------------|---|----|
| TABELA 1 - | Obras retiradas na biblioteca escolar..... | 84 |
| TABELA 2 - | Descrição das habilidades de acordo com os resultados apresentados na primeira avaliação do CAEd em 2022..... | 89 |
| TABELA 3 - | Resultados apresentados pelos alunos na avaliação do CAEd em 2023..... | 92 |
| TABELA 4 - | Desempenho por questões da avaliação ACA..... | 95 |
| TABELA 5 - | Desempenho por habilidades na Avaliação ACA..... | 96 |
| TABELA 6 - | Desempenho por habilidades na Avaliação ACA..... | 96 |
| TABELA 7 - | Desempenho por habilidades na Avaliação ACA..... | 97 |
| TABELA 8 - | Desempenho por habilidades na Avaliação ACA..... | 97 |

TABELA DE GRÁFICOS

| | | |
|-------------|--|----|
| GRÁFICO 1 - | Resultado de avaliação do CAEd no segundo semestre de 2022..... | 88 |
| GRÁFICO 2 - | Resultado dos alunos por níveis no segundo semestre de 2022..... | 89 |
| GRÁFICO 3 - | Resultado da avaliação do CAEd do primeiro bimestre de 2023..... | 90 |
| GRÁFICO 4 - | Resultado das porcentagens em nível de aprendizagem 2023..... | 91 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| 1 TRAJETÓRIA LEITORA: INICIAÇÃO E DESCOBERTAS..... | 20 |
| 1.1 APRESENTAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA..... | 24 |
| 1.2 APRESENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DA ESCOLA..... | 26 |
| 2 FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: ASPECTOS TEÓRICOS... | 29 |
| 2.1 O LEITOR E O PROCESSO DE FORMAÇÃO..... | 38 |
| 2.2 O CONTO NA SALA DE AULA..... | 45 |
| 3 OLHOS E OUVIDOS ATENTOS, MÃOS À OBRA: AS OFICINAS DE LEITURA..... | 48 |
| 3.1 1ª ETAPA. OFICINA: HISTÓRIA MEIO AO CONTRÁRIO, DE ANA MARIA MACHADO..... | 48 |
| 3.1.1 Apresentação do conto: História meio ao contrário, de Ana Maria Machado..... | 49 |
| 3.1.2 Objetivos..... | 49 |
| 3.1.3 Procedimentos didáticos..... | 50 |
| 3.1.4 Resultados da leitura do conto: História meio ao contrário, de Ana Maria Machado..... | 51 |
| 3.2 2ª ETAPA. OFICINA: “PROCURA-SE LOBO”, DE ANA MARIA MACHADO..... | 55 |
| 3.2.1 Apresentação do conto: “Procura-se lobo”, de Ana Maria Machado..... | 55 |
| 3.2.2 Objetivos..... | 55 |
| 3.2.3 Procedimentos didáticos..... | 55 |
| 3.2.4 Resultados da leitura do conto: “Procura-se lobo”, de Ana Maria Machado..... | 56 |
| 3.3 3ª ETAPA. OFICINA: “AS FORMIGAS”, DE LYGIA F. TELLES..... | 59 |
| 3.3.1 Apresentação do conto - “As formigas”, de Lygia Fagundes Telles..... | 59 |
| 3.3.2 Objetivos..... | 59 |
| 3.3.3 Procedimentos didáticos..... | 60 |
| 3.3.4 Resultados da leitura do conto: “As formigas”, de Lygia Fagundes Telles..... | 60 |
| 3.4 4ª ETAPA. OFICINA: “A CAÇADA”, DE LYGIA FAGUNDES TELLES..... | 64 |
| 3.4.1 Apresentação do resumo do conto: “A caçada”, de Lygia Fagundes Telles..... | 64 |
| 3.4.2 Objetivos..... | 65 |
| 3.4.3 Procedimentos didáticos..... | 65 |
| 3.4.4 Resultados da leitura do conto: “A Caçada”, de Lygia Fagundes Telles..... | 66 |
| 3.5 5ª ETAPA. OFICINA: “VENHA VER O PÔR DO SOL, DE LYGIA FAGUNDES TELLES..... | 68 |
| 3.5.1 Apresentação do resumo do conto: “Venha ver o pôr do Sol”, de Lygia F. Telles..... | 68 |
| 3.5.2 Objetivos..... | 69 |
| 3.5.3 Procedimentos didáticos..... | 69 |
| 3.5.4 Resultados da leitura do conto: “Venha ver o pôr do Sol”, de Lygia Fagundes Telles..... | 71 |
| 3.6 6ª ETAPA. OFICINA: “O GATO PRETO”, DE ALAN POE..... | 75 |
| 3.6.1 Apresentação do conto: “O Gato Preto”, de Edgar Allan Poe..... | 75 |
| 3.6.2 Objetivos..... | 76 |
| 3.6.3 Procedimentos didáticos..... | 76 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 3.6.4 | Resultados da leitura do conto: O “Gato Preto” de Edgar Alan Poe..... | 78 |
| 3.7 | LEITURAS COMPLEMENTARES: O LEITOR E SUAS ESCOLHAS..... | 81 |
| 4 | AS AVALIAÇÕES..... | 85 |
| 4.1 | Avaliação inicial..... | 86 |
| 4.2 | Avaliação final..... | 92 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 99 |
| | REFERÊNCIAS | 102 |
| | ANEXOS | 105 |

INTRODUÇÃO

As experiências que moveram a nossa prática docente, assim como a compreensão de que a literatura em sala de aula propõe aos alunos outros modos de aprender, iniciaram-se no meu curso como aluna especial no mestrado profissional pelo Profletras, no segundo semestre de 2021.

Durante este período, delineamos, por meio da ciência para o ensino de Literatura na sala de aula, a compreensão dos aspectos intrínsecos à formação do leitor literário. Assim, refletimos sobre a importância da leitura literária como forma de inserção social.

Diante disso, encorajamos a devolver ao aluno o texto literário sem fragmentá-lo, com atividades de decodificação da linguagem, por isso selecionamos o conto, visto que é uma narrativa curta e adequada ao tempo determinado para as aulas de leitura.

Além disso, buscamos uma prática de ensino que mobilizava e restaurava nos alunos um conjunto de conhecimento. Nesse sentido, valorizando o sujeito e todo o seu processo de formação intelectual e humanística. Sobre essa reflexão, Candido (1975) apresenta:

[...] a criação literária corresponde a certas necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a práxis socialmente condicionada. Mas isto só se torna possível graças a uma redução ao gratuito, ao teoricamente incondicionado, que dá ingresso ao mundo da ilusão e se transforma dialeticamente em algo empenhado, na medida em que suscita uma visão do mundo.
(Candido, 1975, p. 55)

Logo, as experiências se configuram na prática humanizada, e essa pode ser representada por meio da leitura de textos literários.

Num primeiro momento, ingressei como aluna especial no mestrado profissional pelo Profletras e escolhemos, como área de interesse, o ensino de literatura na sala de aula. Nessa perspectiva, buscamos na teoria da pesquisa-ação as respostas para a compreensão do ensino de língua portuguesa, pela leitura literária para o falante nativo.

O projeto foi idealizado após a constatação de que os alunos não apresentavam bons resultados na aprendizagem. Nesse sentido, pretendíamos buscar respostas para os seguintes questionamentos:

- a) quais são os níveis de aprendizagem escolar dos alunos após o período de pandemia?
- b) como desenvolver as competências e habilidades leitoras por meio do letramento literário, com vistas à formação do leitor crítico, com a capacidade de dar continuidade aos estudos, utilizando a língua materna para a promoção de outros saberes?

A princípio, esses foram os impulsos que moveram o interesse deste projeto de pesquisa. Tendo em consideração a formação e interação social que o texto literário promove ao leitor por meio de sentidos, participação social e humanística.

Acerca desse pensamento, afirma Castrillón:

Partimos do princípio de que ‘só o melhor é bom’ quando se trata de oferecer material de leitura a quem carece dela em seus lares. [...] Os textos e a literatura devem oferecer uma possibilidade de realidade ainda não pensada e ainda não consciente; uma possibilidade de ver, de falar, de pensar, de existir, ou, em outras palavras, de produzir o estampido de todas as imagens do mundo aparentemente definitivas. (Castrillón, 2008, p. 133)

Nessa perspectiva, há o desejo de promover o acesso à leitura literária como ferramenta de ensino na sala de aula, tendo em vista as várias possibilidades de construção do pensamento crítico do indivíduo, que vão além do simples ato de fala, em que a linguagem o transforme em cidadão participativo, valorizando sua atuação social.

A Base Comum Curricular (2018, p. 65),

[...] compreende as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

Nessa concepção, o ensino da língua materna deve propiciar ao discente o seu desenvolvimento integral, por meio da atuação crítica e reflexiva.

Apresentamos, portanto, uma proposta consoante com o ensino da leitura literária, considerando as metas para o desenvolvimento de competências e habilidades para a formação integral dos alunos com vista à proficiência leitora. A Base Comum Curricular (Brasil, 2018) assegura,

Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho, etc.)
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 87).

Logo, acreditamos que o ensino por meio da literatura propiciará ao leitor competências e habilidades, capacitando-o para a sua integração a outras culturas letradas. Além disso, uma prática de ensino por meio do texto literário na disciplina de Língua Portuguesa promove a apropriação da escrita. Castrillón (2011, p. 132) afirma que “A socialização da leitura

compreende não somente a comunicação verbal como também – e de maneira importante – a comunicação escrita, porque quem lê é um produtor de textos, escritos e não escritos”.

Ainda, segundo Possenti (1996), “[...] se a escola tiver um projeto de ensino interessante, através da leitura, esse aluno terá tido cada vez mais contato com a língua escrita, na qual se usa a forma padrão que a escola quer que ele aprenda”. Essas reflexões ampliaram a necessidade de desenvolver, por intermédio da leitura literária, práticas que vão além da capacidade de decodificação do código linguístico.

Desse modo, direcionamos a proposta de pesquisa-ação com base no processo de formação do leitor, apresentando uma sequência pedagógica com o interesse de materializar o ato de ler. Desenvolver a aprendizagem dos alunos faz parte dos anseios de todos diante do contexto educacional. Em consonância a esse posicionamento, a Base Nacional Comum Curricular (2018) apresenta que,

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias (Brasil, p. 15, 2018).

A partir dessa problemática, surgiu a proposta de intervenção com ênfase na superação de habilidades não alcançadas satisfatoriamente pela turma por meio da literatura. Desse modo, o texto literário passou a ser ferramenta de ensino na disciplina de Língua Portuguesa, visando à reposição de habilidades e competências, não consolidadas, durante o período em que as aulas permaneceram de forma remota, devido à pandemia causada pela Covid-19.

Nessa perspectiva, para avançar no processo de aprendizagem, tomamos como base teórica os vários estudos sobre a formação e capacitação do discente por meio da leitura literária e sua importância na formação crítica do leitor, assim como o potencial transformador.

Segundo a Unicef (2021)¹,

[...] os países devem implementar programas de recuperação da aprendizagem com o objetivo de assegurar que os estudantes desta geração obtenham pelo menos as mesmas competências dos da geração anterior. Os programas devem abranger três linhas principais de ação para recuperar o aprendizado: 1) consolidação do currículo;

¹ Unicef. *Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023 (Unicef, 2021)

2) extensão do tempo de instrução; e 3) melhoria da eficiência da aprendizagem (Unicef, 2021).

Diante dessa problemática, consideramos a emergência de utilizar metodologias de ensino que identifiquem e transformem esse cenário de retrocesso na aprendizagem escolar, com atividades de leitura literária, na construção de uma educação mais democrática e inclusiva.

No ano de 2022, ministramos aulas para a turma do 7.º ano, do Ensino Fundamental, e procuramos conhecer o perfil dos alunos para a participação no projeto de leitura literária que propusemos. Mencionamos essa turma, visto que, ao ingressar no mestrado pelo Profletras, fomos orientados a definir em qual série/ano iríamos realizar o projeto de leitura. Por isso, fortalecemos os vínculos de respeito e interação com esses alunos, pois verificamos que a maioria tinha motivação para participar das atividades escolares e contavam com o apoio da família.

Além disso, uns dos recursos para o desenvolvimento das aulas de língua portuguesa era o livro didático que, embora tenha passado por adaptação para atender a proposta da Base Comum Curricular, com vistas em habilidades e competências, apresentavam os gêneros literários fragmentados e condição inviabilizava a proposta de desenvolvimento integral do aluno.

Em vista disso, fomos realizando uma sondagem da turma com relação aos resultados apresentados nas avaliações realizadas em sala de aula. No primeiro semestre de 2022, verificamos que apresentavam muitas dificuldades, tanto na leitura quanto na produção escrita. Diante disso, no segundo semestre de 2022, iniciamos as atividades de leitura de contos, poesias e crônicas; selecionamos 1 hora-aula por semana. Percebemos que os alunos demonstravam muito interesse pela leitura literária; em vista disso, fomos acrescentando outras leituras como tarefas de casa.

No fim de 2022, essa turma participou da avaliação externa aplicada pelo Sistema de Monitoramento do Programa Novo Mais (CAEd) em parceria com a Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul. O resultado dessa avaliação² apresentou a defasagem da turma com relação a algumas habilidades e norteou a intervenção que consideramos para o desenvolvimento dos módulos de oficinas, com leitura literária em sala de aula.

Em 2023, lecionamos nessa mesma turma, agora promovidos para o 8.º ano do Ensino Fundamental. Nesse período, chegaram mais estudantes, por isso estávamos com uma sala com

² Os resultados aqui mencionados serão detalhados no capítulo 3.

42 alunos. Desenvolvemos o projeto de leitura literária nesta turma, nas aulas de Língua Portuguesa, em 1 hora aula por semana, durante o primeiro e segundo semestres de 2023. Pretendíamos, por meio das atividades de leitura literária, estimular a fruição literária nos alunos e, como consequência, conseguir o avanço na aprendizagem. Assim, para a organização do andamento do projeto, a dissertação foi dividida em quatro partes:

I - Relato de experiência do professor e apresentação do perfil dos alunos, escola e Projeto Político Pedagógico (PPP).

II - Apresentação dos aspectos teóricos que embasaram a proposta para formação do leitor, com vista nas habilidades de leitura e recepção, propostas pela BNCC.

III - Apresentação, descrição e aplicação das sequências didáticas e Experiências de leituras no espaço escolar.

VI - As avaliações.

No primeiro capítulo relatamos a experiência inicial e reflexão sobre o papel do texto literário para a formação pessoal e profissional, a consciência de uma prática que atenda as demandas, com respeito as diferenças e desigualdades presentes no contexto escolar; a instituição escolar; destacamos os projetos e níveis de ensino da Escola Estadual Manoel da Costa Lima, município de Bataguassu - Mato Grosso do Sul. Além disso, o perfil da turma do 8º ano, do Ensino Fundamental, e Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

O segundo capítulo faz uma abordagem das teorias que fundamentam a proposta para formação do leitor literário; a seleção e justificativa das habilidades da BNCC; as obras que apresentam os modos de ler na escola, o papel do texto literário para o fortalecimento dos vínculos afetivos e desenvolvimento crítico do leitor. Nos subcapítulos, as teorias que alicerçam o trabalho com o texto literário e escolha do gênero conto, com estímulo à fruição e prazer pela leitura, no espaço escolar e fora dele.

O terceiro capítulo apresentamos as sequências didáticas realizadas, sua organização e sistematização da pesquisa-ação, através do Método Receptional e etapas de Letramento Literário com módulos de oficinas, divididas em: motivação, introdução, leitura e interpretação. Cada oficina apresenta as ações didáticas, com o resumo do texto, descrição das atividades de leitura realizada pelos alunos e análise das produções escritas realizadas em sala de aula no encerramento de cada etapa das oficinas.

O subcapítulo apresentamos as experiências de leitura dos alunos, durante o período que aguardamos a aprovação do projeto de pesquisa pela Plataforma Brasil. Durante esse tempo, vimos a oportunidade introduzir às aulas de leitura outras obras literárias, em vista disso, a turma escolheu outros títulos, evidenciam a modificação dos horizontes de expectativas.

O quarto capítulo explica os critérios das avaliações, os resultados iniciais apresentados pela turma, o nível de defasagem com relação as habilidades essenciais para o ano/série. Os modelos de provas externas aplicadas pela Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul, assim como, os níveis de proficiência da turma em cada etapa da avaliação, através das habilidades para leitura, compreensão e interpretação. Por fim, as considerações finais do projeto com a reflexão sobre o resultado apresentado pelo aluno ao final do projeto, a mudança de comportamento leitor, a qualidade nas habilidades de leitura e interpretação, o desenvolvimento protagonista, afetivo e crítico.

1 TRAJETÓRIA LEITORA: INICIAÇÃO E DESCOBERTAS

Lembro-me das aulas de Língua Portuguesa, no Curso Supletivo para o Ensino Médio em 1990. Naquele tempo, as aulas eram tradicionais. O conteúdo mais aplicado era análise linguística, ou seja, as chamadas aulas de gramática, basicamente a conjugação de verbos, todos os dias. Aquilo me deixava sem rumo. Quando se lia, era para fazer prova. Confesso que não memorizava nada daquelas regras de conjugação, nem sabia por que precisavam ser decoradas. Mas também recorro da minha primeira leitura *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo.

Essa lembrança vem à tona de maneira saudosa, parece que foi a única registrada na minha memória, de forma lúdica e viva. Naquele tempo, não havia a valorização da leitura para a formação do aluno. E isso me fez muita falta, pois “saboreava” aquela leitura, de uma maneira que sinto o “gosto” até hoje.

No início de 2002, ingressei à universidade UNIESP no curso de Licenciatura plena em Letras. Fazia exatamente 12 anos, longe da escola e rotinas de estudos. O desafio maior foi aprender a estudar, pois a minha base de conhecimento estava “seca”, como o chão árido do sertão.

A faculdade na área de linguagem foi o início de meu “relacionamento” com o conhecimento por meio de muitas leituras, pelas quais compreendi como se construía o processo de formação da linguagem apresentada por fatos - históricos, culturais e sociais -, da Linguística, Produção de texto e Literatura. Essas disciplinas me conduziram à compreensão minuciosa de como os sujeitos se comportam diante dos vários contextos de interação.

Até aquele momento, não imaginava o quanto era mágico e “engenhoso” o processo de letramento, através das variantes que o compõe. Entendê-lo era como uma viagem pela “Via Láctea”, complexo, mas deslumbrante.

O anseio de continuar os estudos já se configurava, logo à compreensão dos fenômenos ligados à linguagem ampliou os meus horizontes, em busca de uma formação acadêmica que trouxesse mais respostas, para os diversos questionamentos que surgiram, durante o curso de nível superior. Principalmente quando realizei o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) com o título: Nacionalismo e Xenofobia. Nesse período me debrucei literalmente na leitura e pesquisa de uma obra canônica *O triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto.

Aquele livro me conferiu a compreensão dos aspectos apresentados pela literatura, considerei as várias significações e o modo criativo de apresentar as “deficiências” que compõem os sujeitos dentro de determinado contexto social.

Após esse período, iniciei minha trajetória docente em uma escola pública e já havia o currículo escolar, observei que o ensino de Língua Portuguesa era dividido por áreas: Leitura e interpretação, Análise linguística e Literatura, esta última não tinha muito “espaço”, ou seja, não era explorada como um instrumento de ensino. A escola recebia uma apostila bimestral, e nela nenhuma aula destinada à leitura completa de uma obra clássica, apenas fragmentos bem superficiais, tais como, trechos de poemas, contos, crônicas e romances, com a finalidade de analisar os aspectos linguísticos do texto.

Na ocasião, desenvolvi alguns projetos de leitura no Ensino Fundamental e Médio. Durante esse período fiz uma espécie de “publicidade” e, de certa forma, ganhei a confiança de muitos alunos. Eles começaram a aderir o hábito de ler obras literárias, aproveitei de fato a ocasião. Usei aquele ditado: “a ocasião faz o ladrão”, no bom sentido. Posso considerar que formei alguns “ladrões de sonhos”. Em algumas aulas lia Dom Casmurro, de Machado de Assis, em outras contava sobre O Primo Basílio, de Eça de Queiroz, O Tempo e o Vento, de Érico Veríssimo, enfim apresentei as obras clássicas. Cada dia tinha uma conversa sobre leituras literárias, ou indicava uma leitura.

No ano de 2013, passei no concurso público na área de educação, para o cargo de professor da rede de ensino do Mato Grosso do Sul, assumi em 2016. Essa nova fase foi uma conquista grandiosa, pois a partir daquele momento tive mais tempo para projetar a minha formação. Assim, explorei algumas habilidades adquiridas na formação superior. Mas como desenvolver outras potencialidades? Para resolver essa inquietação em 2018, fiz uma pós-graduação, em nível de especialização, em Mídias na Educação pela UFMS, de Campo Grande. O curso tinha como foco ensinar a utilizar a tecnologia nas metodologias de ensino.

Foi um período de inovação profissional, as aulas eram teóricas e práticas. Aprendi usar o celular como metodologia de ensino. Antes da especialização em Mídias, tinha a impressão que o aparelho era o “vilão” da educação, porque tirava atenção dos alunos, ocupava o tempo deles, e muitos não cumpriam com as tarefas de casa por distração nas redes sociais.

Depois dessa formação, obtive outra percepção. Passei a usar o celular a meu favor. Estava com aulas numa turma do 7º Ano, pude observar que gostavam de ler. Então, desenvolvi um projeto de leitura literária com as obras: A Droga da Desobediência, de Pedro Bandeira, e Sítio do Pica-Pau Amarelo, de Monteiro Lobato, para a culminância foi produzido vídeos curtas-metragens, utilizando o celular.

Após esse curso, almejei ir muito além, precisava aprimorar minha metodologia de ensino, com outras formas de exploração de leituras. Essa experiência havia me encorajado a prosseguir. No primeiro semestre de 2021, consegui avançar mais um “degrau” na carreira

acadêmica, iniciei o curso como aluno especial no mestrado profissional PROFLETRAS. Foi mais um passo dado e verifiquei, a partir de abordagens teóricas, o quanto a leitura literária contribui para a formação do leitor na escola.

Foram dias de descobertas significantes, compreendi os aspectos intrínsecos da formação do leitor literário. Sondamos como estimular a leitura nos estudantes em todas as etapas escolares, refletimos sobre a importância da leitura literária como forma de inserção social.

Nesse período, tive acesso às várias obras que traziam como tema a Literatura na sala de aula. A professora solicitou que fizesse alguns trabalhos, tais como fichamentos, resumos e seminários a partir de leituras teóricas sobre o ensino de Leitura do texto literário. Todas as etapas do curso serviram para ampliar conceitos sobre o processo de fruição, além disso, a compreensão da leitura literária como auxílio ao enfrentamento aos conflitos existenciais, tais como, o medo, insegurança e o autoconhecimento.

Outro momento muito importante foi a produção da proposta de leitura como finalização do curso por meio de apresentação de seminário e produção escrita. Para a realização do trabalho, retomei a leitura das obras sugeridas no curso, com o tema Leitura do texto literário. Pude observar nessa proposta a possibilidade de reutilizar o trabalho feito lá na especialização, continuei com a produção do curta-metragem, mas com uma nova abordagem.

Essa volta ao trabalho oportunizou a percepção de que a mesma obra canônica pode ser explorada com temas sociais apresentados atualmente, então propus a leitura da obra *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, para exploração do tema: A violência psicológica contra a mulher. Pude verificar que o texto literário se renova a todo o tempo, traz à tona através dos séculos e pelo contexto social atualizado, por isso pode ser considerado uma “fonte” de pesquisas que não se esgota em apenas uma leitura.

Durante esses anos, adquiri algumas experiências, contudo uma me fez refletir melhor sobre minha prática, enquanto docente, quando fui trabalhar numa escola municipal. Ali trazia muita teoria para “manusear” tantos conhecimentos, pois as aulas eram para turma do Curso Supletivo: sala lotada, mais de 50 alunos na lista de chamada. Ao entrar, olhei para cada rosto, e pensei sobre os meus objetivos em estar ali. Lembrei do poema *Morte e Vida Severina*, de João Cabral, “Somos muitos Severinos iguais em tudo na vida”. Isso ocorreu no instante em que considerei as diferenças: idades, rostos cansados, rugas na testa e olhos embaçados.

Foi uma “leitura poética” de um contexto social bem diversificado. E, ao mesmo tempo, o despertar de consciência de que todos carregavam o mesmo destino e talvez a mesma sorte. Contudo, eram iguais em tudo na vida?

Recorreu-me naquele instante o que devia considerar, qual conhecimento teórico podia lançar mão: linguística, literatura ou produção de texto?

Logo havia a necessidade de ajudá-los a serem criadores de suas próprias histórias, a partir dessa consciência precisei definir, qual era o meu papel diante de pessoas tão complexas. Conclui que o docente não sai da faculdade com potencialidades para decidir o que ensinar, pois no espaço escolar atendemos pessoas que anseiam enquanto sujeitos, desenvolver-se em sua plenitude.

Confesso que esse pensamento me tornou mais determinada, passei a buscar respostas para a minha atuação, pois a educação pode ser vista como um processo de aprendizagem em plena “expansão”. Portanto, fazer parte dela requer uma resposta diária para lidar com a “cultura” do fracasso da instituição pública.

A carreira acadêmica foi um percurso desafiador, pois estudar os fenômenos relacionados ao processo de ensino e atuar sobre eles me tornou mais consciente de como funciona os “mecanismos” da aprendizagem, através do conhecimento científico.

Por outro lado, o aluno tem o professor como um “espelho” para sua formação leitora, por isso querer ser “semeador da leitura”, estas reflexões nortearam a minha prática em sala de aula com princípio de igualdade, diante das diferenças observadas.

Nesse sentido, o anseio de aprofundar o conhecimento, através do mestrado profissional, ampliou a compreensão que necessitei para investigar de forma mais ampla, o processo de formação do leitor, por meio de bases teóricas.

Por conseguinte, a leitura literária explorada a partir das manifestações sociais permitiu a reflexão de cada momento através de uma experiência acentuada por um processo instigante para a formação do leitor.

Desse modo, a cada etapa de minha atuação, certifiquei-me de que a formação do aluno não se define por si só, uma vez que cada sujeito nela inserida compõe uma trajetória específica. Por fim, a curiosidade contribuiu para vencer as demandas. Nesse sentido, utilizamos um trecho de uma obra, para expressar os sentimentos que nos impulsionou durante esse período.

Assim, no trecho da obra Dom Quixote das crianças, de Monteiro Lobato, o narrador apresenta que Emília queria saber o que tinha dentro de um livro bem grande, guardado lá no alto da estante. Para alcançar a obra, ela desempenhou muito esforço, pediu ajuda, usou uma escada e, enfim, conseguiu com muita dificuldade obter o objetivo de seu interesse.

A reflexão pode ser comparada ao processo de conhecimento, uma vez que foi complexo e difícil, mas o interesse em obtê-lo promoveu descobertas significantes.

Os obstáculos, tais como, cansaço, medo do novo e conciliação da rotina do trabalho a dos estudos foram atenuados. Uma vez que o conhecimento seduziu, emanou sonhos, adotou o desejo de encontrar respostas para entender o mágico processo de evolução do sujeito.

Em suma, a prática educacional, por meio da formação acadêmica, garantiu para a minha carreira a qualificação necessária para aprimorá-la. Desse modo, o mestrado profissional pelo PROFLETRAS promoveu compreensão e reflexão sobre os fenômenos da construção dialógica dos textos literários. Em vista disso, explorá-los através da leitura literária contribuiu para a qualidade do ensino público através da formação leitora dos alunos do Ensino Fundamental, considerando as diversidades de todos os envolvidos enquanto sujeitos em formação integral.

1.1 APRESENTAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA

A Escola Estadual Manoel da Costa Lima, fundada em 1954, foi a primeira escola construída no município de Bataguassu, em Mato Grosso do Sul. No ano de 1961, em 1.º de março, a escola passou a se chamar Grupo Escolar Manoel da Costa Lima, sob a direção da professora Diva Câmara Martins. Nesse período, a escola oferecia somente o curso primário divididos em dois turnos.

A unidade escolar atendeu outras modalidades de ensino: em 1964, o Curso de Ginásio e, no período noturno, em 1973, o Curso de 2.º grau Normal.

Desde a sua fundação, a Escola passou por mudanças e avanços significativos, com a implementação de cursos médios profissionalizantes: Projeto Aja – Avanço do Jovem na Aprendizagem, que atende estudantes de 15 a 17 anos que ainda não concluíram o Ensino Fundamental II; Projeto Aja Trajetórias – Avanço do Jovem na Aprendizagem –, que atende estudantes de 17 a 21 anos que ainda não concluíram o Ensino Médio. Os cursos contribuíram para a formação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho.

A Educação inclusiva faz parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola para atender aos alunos com necessidades específicas, e foram contratados especialistas em Educação Especial (BRASIL, 2008). Este profissional acompanha o aluno em sala de aula. Além disso, outro espaço de atendimento é a sala de recursos multifuncionais.

A partir de 2016, a Escola passou por reformas na infraestrutura, colocou passarelas para deficientes visuais, rampas de acesso e iluminação. Ainda nesse ano, a equipe pedagógica reorganizou a proposta de ensino do Projeto Político Pedagógico (PPP), com vistas ao avanço

da aprendizagem, pois os alunos apresentaram baixo desempenho nas avaliações externas aplicados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb.

Os professores, de modo geral, motivam os alunos a participarem das olimpíadas de conhecimento científico. Assim, os alunos da instituição de ensino participaram de várias olimpíadas, tais como: Olimpíadas de Inglês, Olimpíadas de Língua Portuguesa, Parlamento Jovem e Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBMEP, em todas as competições alcançaram bons resultados.

Além das olimpíadas, há investimentos e participação em competições de robótica e em concursos de redação nas diversas áreas do conhecimento, destacando a premiação de 1.º lugar no estado no concurso de desenho “Leite: alimento para a vida”. Destaca-se, também, que, na 16.ª edição do Projeto Parlamento Jovem, a única representante do estado foi a aluna da unidade da Escola. Há, ainda, a visitação à Câmara dos Deputados Federais com a participação em debates em temas relevantes para a educação brasileira.

A Escola Estadual Manoel da Costa Lima está localizada no centro de Bataguassu. Com o aumento da população e das construções de prédios comerciais, a unidade escolar tornou-se escola do centro da cidade.

Atualmente, a unidade escolar atende à clientela oriunda de todos os bairros da cidade e também da zona rural. Os alunos são de famílias de classe D, visto que seus pais trabalham na indústria, no comércio ou nas áreas agrícolas.

A média da escolaridade dos pais dos alunos é do Ensino Fundamental incompleto e dividem a moradia com mais de quatro pessoas. Outros aspectos apresentados são as condições de composição das famílias, em sua maioria os pais são separados ou os discentes moram com avós.

A renda dessas famílias está em torno de 1 a 3 salários mínimos, alguns são beneficiados pelo programa assistencial Bolsa Família - Governo Federal.

A Escola Estadual Manoel da Costa Lima possui uma equipe de funcionários composta por 4 secretários, 6 cozinheiras, 8 auxiliares da limpeza, 9 professores readaptados – desenvolvem trabalhos na biblioteca, secretária e inspeção do pátio durante o intervalo; 69 professores em sala de aula – ministram aulas das disciplinas que compõem a Educação Básica. Ainda compõem a equipe escolar a diretora, a diretora-adjunta e 4 coordenadores pedagógicos.

A carga horária desses professores é de 40 horas por semana, dividida em três turnos. Essas aulas são divididas em 16 horas-aula por período, com atuação em sala de aula, e 10 horas-aula para estudos, pesquisas, planejamentos e preparação de atividades. A escola tem funcionamento de segunda a sexta-feira, nos três turnos do dia.

Em 2023, a Instituição Escolar tem 8 turmas no período matutino, com uma média de 42 alunos frequentes em cada sala; 11 turmas no período vespertino, com a média de 32 alunos frequentes em cada sala; e 5 turmas no período noturno, com a média de 42 alunos frequentes em cada sala.

A modalidade de ensino é a Educação Básica: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Itinerários Formativos e Projeto AJA.

O espaço de construção da escola está dividido em: uma quadra coberta, um pátio coberto, 2 salas de tecnologia (STE), com sala de recursos multifuncionais, uma biblioteca, uma sala de reforço escolar, laboratórios de química, física, matemática e biologia, com atendimento aos alunos nos três turnos. As salas são organizadas em pavilhões, sendo que cada pavilhão contém um total de 4 salas, totalizando 16 salas.

A matrícula é a medida administrativa que formaliza o ingresso legal do aluno na Escola. Ela pode ser requerida pelo estudante quando maior e, quando menor, pelo responsável, no site com matrícula digital ou na secretaria da Escola durante todo o período de funcionamento.

O material didático utilizado nessa unidade escolar é o acervo que faz parte da escolha dos docentes, feita a cada três anos, que contempla o Plano Nacional de Livro Didático (PNLD), de acordo com o FNDE. A escolha acontece de forma democrática entre os docentes. A escola disponibiliza recursos midiáticos e tecnológicos e um acervo de aproximadamente 4 mil livros dispostos na biblioteca na Escola, além de jogos pedagógicos.

1.2 APRESENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DA ESCOLA

Segundo o Projeto Político e Pedagógico (PPP) que se encontra arquivado e não publicado, as ações pedagógicas da unidade escolar propõem a melhoria do desempenho dos alunos em um processo contínuo. Com vistas à identificação das necessidades de intervenção, com respeito às desigualdades e à inclusão.

Os planejamentos das aulas são elaborados pelos professores conforme a disciplina que atuam. Os planos devem ser produzidos mensalmente, e as aulas contemplam as metodologias ativas, com as habilidades apresentadas pela Base Comum Curricular (BNCC, 2018) e temas transversais.

Para a elaboração dos planos de aulas, os professores acessam o Sistema de Gestão de Dados Escolares (SGDE). Nesse espaço, os professores inserem, além dos planos de aulas, as informações de frequência dos alunos, os conteúdos desenvolvidos e as avaliações.

Assim, criamos procedimentos e estratégias com o objetivo de promover a melhoria dos processos educativos e aumentar a eficácia deles. De acordo com a Deliberação n. 10.814/2016 (CEE/MS, 2016), no Artigo 13,

[...] a Proposta Pedagógica, documento obrigatório da instituição de ensino que norteia e orienta as ações planejadas, será elaborada por meio de processo coletivo, com participação da comunidade escolar e local, de forma a possibilitar uma ação pedagógica voltada para o respeito e a valorização da diversidade e para a formação da cidadania plena (CEE/MS, 2016, ART. 13).

Para tanto, buscamos o desenvolvimento das dez competências gerais para a educação básica apresentadas pela Base Comum Curricular (Brasil, 2018). Nessa proposta, priorizamos o ensino híbrido, que propõe atividades nas quais os alunos interagem com o conhecimento de forma autônoma.

Adotamos as metodologias ativas, com as quais os professores pudessem trabalhar de forma interdisciplinar ou multidisciplinar os temas contemporâneos, buscando desenvolver as competências gerais da educação básica e as competências específicas do seu componente curricular.

Além disso, as aulas planejadas contemplam as metodologias ativas com vistas na aprendizagem baseada em projetos. Essa prática tem por objetivo fazer com que os alunos adquiram conhecimento por meio da solução colaborativa de desafios.

O PPP visa à formação de cidadania dos alunos, e as metodologias ativas promovem estímulos ao processo de aprendizagem. Para o desenvolvimento, os discentes precisam se esforçar para explorar as soluções possíveis dentro de um contexto específico, o que incentiva a capacidade de desenvolver um perfil investigativo e crítico.

Todos os princípios que deliberam o Currículo e as Diretrizes escolares são apresentados no Projeto Político Pedagógico (PPP). O documento normatiza e direciona o processo educativo, além de apresentar os resultados das avaliações externas e sugerir estratégias para avançar na aprendizagem. Daí, a equipe gestora estabelece metas e ações para potencializar a aprendizagem dos estudantes.

A escola, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, investe na formação em serviço do docente e demais profissionais da escola.

O calendário escolar apresenta quatro datas durante o ano para encontro Família e Escola; nas datas, os pais e/ou responsáveis são convidados para participar de reuniões, apresentações de trabalhos dos alunos e de palestras.

Na ocasião, recebemos as famílias dos estudantes, recepcionando-os de forma que ampliem o sentimento de pertencimento pelo espaço escolar, com acolhimento servido de um delicioso café da manhã. Buscamos, com ações dessa natureza, ter o apoio e a participação da família e da comunidade cujos alunos estão inseridos.

Atualmente, atendemos a 1.100 alunos, em três turnos de aula. As turmas são compostas por crianças e adolescentes com faixa etária entre dez e dezessete anos de idade. Os alunos apresentam visivelmente uma diversidade cultural e social proveniente do convívio familiar e das comunidades onde vivem e, também, em áreas agrícolas.

2 FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: ASPECTOS TEÓRICOS

A proposta inicial foi delineada pela pesquisa-ação, pois o método está de acordo com a pesquisa coletiva, na qual os pesquisadores participam e interagem com situações problemas, através da investigação. Em vista disso, os estudantes fizeram parte de um movimento democrático, no qual consideramos todo o processo de participação nas aulas de leitura, assim como as escolhas e opinião. Nessa perspectiva Thiollent (1947) apresenta,

O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas. *Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada (Thiollent, 1947, p. 47).

Para a manutenção das etapas de atividades desenvolvidas a flexibilidade fez parte da dinâmica de pesquisa-ação, assim contribuímos para o envolvimento de todos os participantes da pesquisa, estimulando o diálogo e participação dos grupos, conforme o pensamento crítico e interesse manifestado por cada integrante do projeto de leitura.

Além disso, formação do sujeito é o ponto comum dos Currículos Nacionais para a educação no País; contudo, as propostas para o ensino de Língua Portuguesa não atribuem ao texto literário seu potencial de formação de forma consistente e ampla.

A necessidade de entender a complexidade das atividades com leitura em sala de aula estimulou a pesquisa e análise de metodologias que ampliem os horizontes com relação à leitura e ao seu processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, selecionamos algumas teorias que apresentam modos de ler sem que essas ações fossem vistas ou aceitas sem considerar o leitor adolescente e seu perfil. A seleção dos textos literários foi realizada conforme os anseios manifestados pelos alunos. Assim, buscamos nas teorias para o ensino da Literatura conceitos e dinâmicas que atendam o contexto escolar e a formação do gosto e prazer pela leitura de obras clássicas. Sobre isso, consideramos o que diz Cosson na obra *Letramento Literário* (2021),

No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com a ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa. Além disso, esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e “divertidos” (Cosson, 2021, p. 21).

Logo, a escolha do gênero conto contribuiu para promover estratégias de ensino para o avanço da aprendizagem dos alunos do 8.º Ano, do Ensino Fundamental, pelo letramento literário, visto que foram avaliados, conforme a qualidade estética e literária.

Nesse sentido, buscamos definir o conceito de letramento literário, segundo dois autores, Cosson (2021) e Zappone (2001), que apresenta que letramento literário ocorre da experiência leitora, em etapas e desafios distintos, na qual a capacidade de compreensão e interpretação se desenvolve à medida que os interesses individuais do leitor e recepção ao texto se complementam. Nessa perspectiva, Cosson (2021, p. 47) diz “literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno”.

Para Zappone (2001, p. 54), o letramento e letramento literário seguem pontos de vista contrários, entre modelos autônomo e ideológico no contexto escolar. Assim, são compreendidos como exercício de reconhecimento dos gêneros e decodificação dos elementos linguísticos, sem a interferência interpretativa do leitor. Em virtude disso, o letramento literário tem como objetivo práticas sociais distintas e específicas, sem considerar o papel formador da leitura. No entanto, a autora pondera que, “[...] o texto literário só tem seu sentido descortinado por meio da chave de compreensão dada pela crítica ou pelas vozes da crítica”.

Ainda segundo Zappone (2001, p. 54), “são as vozes que organizam tanto as convenções quanto os códigos pertinentes ao texto”. Assim, o letramento literário é compreendido como representação histórica e cultural, além disso, faz parte dos interesses individuais e coletivos para interação e atuação social.

Por isso, fez-se necessário analisar e compreender o espaço da Literatura nos documentos norteadores para o ensino de Língua Portuguesa neste nível de ensino. Visto que as legislações apresentam, como princípio básico de formação do sujeito, a capacidade de ser autônomo, ético e sensível com o uso da linguagem. Para essa construção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) apresentam:

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados. Assim organizado, o ensino de Língua Portuguesa pode constituir-se em fonte efetiva de autonomia para o sujeito, condição para a participação social responsável (Brasil, 1997, p. 59).

Esses aspectos são apresentados como ponto de culminância para a formação da cidadania. No entanto, sabemos que o protagonismo ocorre e se articula a vários saberes manifestados por esse indivíduo, pela linguagem centralizada em um movimento histórico, cultural e ideológico.

Após esta proposta, encontramos na Base Comum Curricular (Brasil, 2018) a importância e centralidade do ensino pelo texto, como elemento básico para a formação integral do sujeito. Nessa perspectiva, a BNCC (BRASIL, 2018) propõe que,

[...] a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

Assim, amplia-se a concepção de representação de elementos intrínsecos ao texto como eixo formador e desenvolvedor de habilidades, tais como a leitura, a produção e a escuta. Esses princípios são doutrinados como base fundamental para a formação integral do aluno.

Contudo, desvinculam a literatura desse esboço, desintegrando-a de todo o projeto para o ensino de língua materna. Desse modo, o texto literário é delimitado a uma área de atuação classificada como Campo Artístico-Literário, composto por habilidades com objetivos de desenvolver a fruição, ampliar uma visão humanizadora e mobilizar conhecimentos intrínsecos ao texto. A Base Comum Curricular (Brasil, 2018) apresenta:

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio: da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações; da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade; do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística. Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores (Brasil, 2018, p. 156).

Nesse sentido, a proposta para o ensino com o potencial oferecido pela leitura literária, atende aos critérios atribuídos ao texto, assim como os aspectos literários e estéticos. No entanto, delimitam o potencial formador inerente ao texto literário, dividindo a proposta de ensino em campos de atuação na disciplina de Língua Portuguesa.

Segregam-se os componentes curriculares para o ensino de língua materna em áreas de conhecimento tais como Campo Jornalístico-Midiático (Brasil, 2018, p. 144), de atuação na vida pública (Brasil, 2018, p. 148), das práticas de estudo e pesquisa (Brasil, 2018, p. 150); e Campo Artístico-Literário (Brasil, 2018, p. 156). Nesse sentido, as atividades com o texto literário, que por sua natureza de formação humanística pode se articular com todas as áreas do conhecimento, tornam-se componente de um ensino isolado das outras habilidades para o ensino da Língua Portuguesa.

Essa condição marginaliza o potencial de formação do texto literário, contrasta, difere e diminui a essência do que apresenta a Literatura. Além disso, distancia o percurso de diálogo entre o leitor e o produtor, a compreensão do mundo real e a consciência de sua cidadania. Segundo Todorov (2009),

[...] a literatura tem um papel vital a cumprir; mas por isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário (Todorov, 2009, p. 76).

Por conseguinte, verificamos que, após duas décadas, a proposta para o ensino de Língua Portuguesa segregou o texto literário, reduzindo-o a um campo de ensino. Essa concepção enfraquece o teor formativo da literatura em sala de aula, é o espaço no qual a interação entre leitores e obras deve construir um diálogo permanente, por meio de leituras significativas, tendo em vista a construção de saberes e interesses, assim como a apreciação das obras literárias. Também buscávamos promover a atuação social, por intermédio de manifestações mais humanizadas, pautadas no respeito.

A cerca disso, Candido (1975, p. 25) apresenta: “Os elementos individuais adquirem significado social na medida em que as pessoas correspondem às necessidades coletivas; e estas, agindo, permitem por sua vez que os indivíduos possam exprimir-se, encontrando repercussão no grupo”.

Assim, a Literatura provoca conflitos, que o leitor tem que apaziguar; essa consciência humaniza, através da reflexão sobre as questões do mundo real. Esse processo contribui para o amadurecimento emocional. Por outro lado, segundo Candido “[...] para isso, nada melhor do que focalizar como exemplo as necessidades fundamentais do homem, sobretudo as da nutrição,

que, já vimos, não se associam geralmente para nós as ideias de beleza ou vibração emocional”. Este princípio reflexivo sobre a importância do papel da literatura, que atribui a subjetividade do texto literário, a necessidade de “nutrição” foram pontos essenciais para a confirmação de que estávamos no caminho certo.

Todos esses aspectos promovem reflexões relevantes para o desenvolvimento do leitor que desejamos formar, assim como as formas de mediação de atividades de leitura. A dinâmica das aulas foram se adequando conforme a necessidade apresentada pelos alunos, com vistas no protagonismo e interação, através da e compreensão do fazer artístico suscitados pelos significados textuais. Sobre isso Zilberman (1991), em sua obra *A leitura e o ensino da Literatura*, sugere,

[...] adotar uma metodologia de ensino da literatura que não se fundamente no endosso submisso da tradução, na repetição mecânica e sem critérios de conceitos desgastados, mas que deflagre o gosto e o prazer da leitura de textos, ficcionais ou não, e possibilite o desenvolvimento de uma postura crítica perante o lido e perante o mundo que se traduz (Zilberman, 1991, p. 44).

Desse modo, evitamos que as atividades de leitura representassem para os alunos uma tarefa de memorização. Por isso, buscamos desenvolver o gosto e o prazer pela leitura, considerando-se o estímulo, através dos desafios apresentados pelos textos literários, assim como a participação dos grupos em cada nível de leitura, de forma reflexiva e crítica.

Além disso, a compreensão da formação do leitor apresenta uma construção de natureza complexa. Em vista disso, as teorias para o ensino de Literatura na sala de aula contribuíram para a avaliação do comportamento do leitor, com vistas ao desempenho dos alunos durante as aulas de leitura. Segundo Teresa Colomer (2007),

[...] os alunos gostam de determinadas manifestações literárias. Não há dúvidas sobre isso, embora possa ocorrer que se divirtam repetindo as conhecidas metáforas de uma canção da moda, lendo, um atrás do outro, os títulos de uma coleção banal e estereotipada de contos de mistério, enquanto se mantêm impenetráveis ante um soneto de Petrarca ou um conto de Edgar Allan Poe (Colomer, 2007, p. 67).

Ainda segundo Colomer (2007, p. 67), “[...] temos de saber ‘onde estão’ para ajudá-los a ampliar progressivamente sua capacidade de fruição. Não saltarão de repente de um tipo de corpus a outro”. Nesse universo, temos leitores, mas o que devemos levar para sala de aula? Como manter essa motivação leitora, considerando que os alunos precisam apreciar obras que ofereçam mais desafios?

Diante disso, selecionamos na Base Comum Curricular (BNCC 2018) o Campo Artístico-Literário com vistas à dinâmica e interação, assim como à seleção das obras literárias que promovam o processo de fruição. A Base Comum Curricular pontua,

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores (Brasil, 2018, p. 156).

Nesse sentido, ler potencializa a fruição e desenvolve o imaginário pela interação do leitor, pelos significados e semioses oferecidos pelo texto literário. Desse modo, todo o universo do texto contribui para o estímulo à fantasia, ao fortalecimento do leitor; por isso, faz necessário prepará-lo para sua participação num mundo real, que necessita o tempo todo de uma atuação responsável. Sendo assim, ao analisar todas as habilidades do Campo Artístico-Literário da Base Comum Curricular (BNCC, 2018), consideramos a formação do leitor e seu processo de fruição nas duas proposições:

I - (EF69LP44) - Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. II- (EF69LP46) - Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música, etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, videominutos, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs (Brasil, 2018, p. 157).

Logo, a seleção das habilidades se justifica pela concepção apresentada, pois confere ao texto literário a sua função de formação com vistas nos valores humanos, nas práticas de compartilhamento e recepção. Assim, a proposta de formação de leitor literário se baseia no método recepcional apresentado na obra *Literatura: a Formação do Leitor* pelas autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988) que apresentam,

O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, culturais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas que orientam ou explicam tais vivências (Bordini; Aguiar, 1988, p. 87).

Desse modo, a recepção acontece a partir das experiências individuais, nas quais o leitor se apropria de sua bagagem cultural e social para interagir com o texto. Esse processo ocorre através da abertura de horizontes, quando o leitor estabelece a interação com a obra, através de significados e experiências difundidas pela leitura em nível crescente de conhecimento e representação oferecidas pelas semioses da narrativa.

Para esta proposta aplicamos o Método Recepcional das autoras Bordini e Aguiar (1988) a saber: 1) determinação do horizonte de expectativas apresentar ao leitor o gênero literário com narrativa familiar, textos literários que sejam conhecidos por eles, que concedam ao leitor um estímulo a imaginação. 2) Atendimento do horizonte de expectativas: nesta etapa, oferecemos aos leitores os textos literários, com base nos seus anseios, os temas e títulos precisam estimular o gosto pela leitura. 3) Ruptura do horizonte de expectativas: a narrativa apresenta aos alunos um universo desconhecido por eles, desenvolvendo uma consciência investigativa, com a identificação dos elementos textuais, essenciais para o desfecho criado pelo leitor. 4) Questionamento do horizonte de expectativas: os leitores/alunos precisam ler textos, com temas provocativos, que apresentem elementos aos estímulos e reflexões, acerca da vida real. 5) Ampliação do horizonte de expectativas: os participantes apresentam nesta fase mais experiência com relação ao texto lido, sua capacidade de imersão sobre as informações implícitas se destaca. Nesta etapa os alunos/leitores tornam-se mais críticos e motivados a participar das atividades leitura e produção, contribuem para a tessitura da narrativa de forma mais sólida e criativa.

Segundo Freire, o diálogo com o texto exige do leitor a leitura da palavra, relacionando a sua compreensão de mundo: “Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (Freire, 2011, p. 29). Dessa forma, o processo de formação ocorre no momento em que o diálogo com a leitura se manifesta pelos estímulos de sentidos internalizados por outros conhecimentos.

Nessa mesma perspectiva, apresenta Colomer (2007, p. 77) propõe: “Refletir sobre questões subjacentes ao aprendizado literário nos faz mais conscientes da linha de continuidade que preside a educação literária”. Estas reflexões definem os efeitos do ato de ler como fator de desenvolvimento intelectual e como a abertura de horizontes e de condições que auxiliam nos desafios oferecidos na sala de aula.

Buscamos respostas para o conceito de como se efetivam as habilidades, que ampliam o potencial de fruição literária a fim de estimular a interação e progressão leitora. Quanto a esse evento, Colomer (2007) nos diz,

Conseguir que se ampliem as formas de fruição não é fácil. A maior parte da literatura infantil e juvenil e da literatura mais popular entre os adultos se acha fortemente instalada no vigor exclusivo do método projetivo e argumental. Frequentemente isto se faz através de formas bastantes estreitas de correspondência literal entre as obras e seus supostos destinatários: a idade dos personagens, os temas próprios a seus interesses ocasionais, a explicitação das condutas morais e corretas etc. (Colomer, 2007, p. 69).

Nessa perspectiva, a mediação de leitura em sala de aula exige métodos de ensino que atendam aos perfis dos alunos. Assim, as obras e temas selecionados necessitam estar adequados aos interesses deles. Essas condições favorecem a recepção do texto lido, ao mesmo tempo que estimula as outras leituras.

Ainda segundo Colomer “A literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina ‘a se perceber’ que há mais do que se diz explicitamente”. É necessário desenvolver habilidades de leitura que possibilitem ao leitor uma abertura para se expressar, de modo que esse movimento dialógico o transforme em uma pessoa consciente de sua atuação social.

Logo, existe a necessidade de ampliar a capacidade de interagir de forma pacífica, assim como buscar resistência contra todas as formas de violência e de preconceitos. Nessa perspectiva, Bajour (2012) apresenta vários conceitos e experiências do trabalho em sala de aula com o texto literário, como a capacidade de desenvolver hábitos de leitura que promovam no leitor sua inserção e autonomia para, com a leitura literária e o diálogo com o texto, interagir de forma consciente e crítica por meio dos questionamentos suscitados nos diversos contextos sociais.

Quanto ao reconhecimento do poder das palavras e o uso delas como instrumento de manifestação e na busca de igualdade, Bajour (2012) afirma que,

[...] na fala dos jovens e dos adultos há também uma convivência entre o dito e o não dito ou sugerido. Em contextos marcados pela exclusão ou por diversas formas de violência, reais e simbólicas, no balanço entre o dizer e o calar geralmente predomina o silêncio como refúgio, como resistência ou como alienação da própria palavra. E aqui salto da fala ou de sua ausência para a leitura, e as coloco em contato (Bajour, 2012, p. 20).

Diante dessas constatações, atribui-se ao diálogo pela leitura as condições para a liberdade de expressão, a inclusão e o combate à alienação cultural e social. Nesse viés, decidimos que na proposta para realização do projeto de leitura, tínhamos que atender momentos distintos. Por isso, selecionamos o que apresentam as teorias para o ensino de leitura literária dentro de suas acepções.

Bajour (2012, p. 20) afirma que “[...] a leitura compartilhada de alguns textos, sobretudo os literários, muitas vezes é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do iceberg daquilo que se sugere por meio de silêncios e de palavras”. Sendo assim, consideramos que o ato de compartilhar, concede aos leitores o contato com outras formas de interpretação, que demandam as experiências de mundo os e fluxos de imaginação.

Outros aspectos pesquisados foram como os leitores juvenis interagem com os textos literários e a sua capacidade de compartilhar com outros alunos, com a comunidade escolar e com as famílias. Além disso, compartilhar sentidos, assim como atingir outras camadas do texto, por meio das entrelinhas.

Ainda segundo Bajour (2012, p. 20), “[...] para aqueles que são mediadores entre leitores e os textos, é enriquecedor pensar como leitura esse momento do bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós”. Nesse sentido, a ideia de compartilhar pode ser entendida como uma “provocação”, um movimento de regresso aos sentidos do texto e, ao mesmo tempo, evocador.

A evolução do leitor e o estímulo ao gosto podem ser aprimorados com o ato de compartilhar. Sobre esse princípio de compartilhar, Colomer (2007) pontua que,

- Estimular os hábitos de leitura compartilhada na família.
- Assegurar a formação profissional dos docentes nesse tipo de práticas.
- Ampliar as rotinas de construção compartilhada e de relação entre leitura e escrita nas atividades escolares e de estímulo à leitura (Colomer, 2007, p. 109).

Essas práticas ampliam a rede de leitores por meio do compartilhamento. Isso promove o enriquecimento cultural dos leitores, assim como a capacidade de “amadurecimento” de opiniões sobre os temas em discussão. Ainda segundo Colomer (2007),

[...] para a escola, as atividades de compartilhar são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de ‘formar o gosto’ a que aludimos; porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social (Colomer, 2007, p. 144).

O espaço escolar pode se tornar o lugar centralizador desta prática a fim de formar leitores capazes de construir um pensamento crítico, de forma democrática, por meio da ação de compartilhar. Essa visão de ensino pela leitura estimula o protagonismo dos alunos.

Em suma, a ação de compartilhar proporciona conexões com outros leitores, expande de forma prazerosa experiências de leitura com outros agentes, seja no espaço escolar, seja na comunidade.

2.1 O LEITOR E O PROCESSO DE FORMAÇÃO

O desenvolvimento do processo leitor demanda uma mediação consciente quanto aos métodos de realização, por isso, há necessidade de encontrar nas teorias de letramento literário a base para o “alicerce” que se deseja construir pela leitura.

Tendo em vista os aspectos de sentidos e a inventividade representados pelo ato de ler, em um processo de receptividade, Bordini e Aguiar (1988) apresentam esta reflexão:

A atitude receptiva se inicia com uma aproximação entre texto e leitor, em que todas a historicidade de ambos vem à tona. As possibilidades de diálogo com a obra dependem, então, do grau de identificação ou de distanciamento do leitor em relação a ela, no que tange às convenções sociais e culturais a que está vinculado e à consciência que delas possui (Bordini; Aguiar, 1988, p. 84).

A escolha de obras literárias deve partir do princípio de que estamos ofertando uma proposta de leitura para jovens que já vinham sendo estimulados à leitura, desde o ano de 2022. Ainda segundo Bordini e Aguiar (1988, p. 85), “[...] assim como reflete sobre o fenômeno literário sob a ótica do leitor como elemento atuante do processo, o método recepcional de ensino funda-se na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos”.

Por isso, há necessidade de diagnosticar a que os leitores juvenis aspiram, assim como a sua experiência dentro do universo da literatura. Sobre essa observação, Bajour (2012) apresenta,

Uma postura flexível, baseada na confiança no que as crianças e os jovens são capazes de fazer quando escolhem, abre caminho para aprender mutuamente sobre as razões que estão por trás de toda escolha. Predispor-se à inclusão de livros escolhidos por eles, mesmo que se duvide de seu valor, é uma porta aberta para discutir sobre livros e ajudá-los a fortalecer as argumentações sobre gostos e saberes. (Bajour, 2012, p. 57)

Essa postura flexível deve ser mantida pelo professor, pois, torna-se uma prática democrática, enquanto acatam opiniões em relação ao gosto pela leitura, apresentam-se outros títulos.

Nesse diálogo sobre livros, ocorre a inserção de obras literárias que apresentam outras estéticas discursivas, elementos principais para a receptividade e iniciação da construção do pensamento crítico pela argumentação.

Além disso, o universo literário apresenta níveis de interpretação que são atingidos conforme a experiência do leitor. Sobre essa reflexão, Colomer (2007) afirma que,

A exigência de competência literária que os livros estabelecem não apenas se ajusta às características das sociedades atuais. Além disso, busca corresponder ao progressivo aumento da capacidade leitora dos meninos e meninas que crescem. Assim, é natural pensar que as obras destinadas a umas e outras idades irão complicando seus requisitos de leitura: ou seja, é ‘uma escada’, algo construído com degraus ascendentes (Colomer, 2007, p. 81).

Desse modo, a leitura literária contribuirá para que a escola seja vista como espaço de formação e qualificação dos alunos, no que concerne à sua compreensão de que a linguagem constituirá sua prática cidadã, propiciar a compreensão sobre os fenômenos sociais de maneira crítica e reflexiva. Nessa perspectiva, ilustram as autoras Bordini e Aguiar (1988),

A literatura não se esgota no texto. Completa-se no ato de leitura e o pressupõe, prefigurando-o em si, através de indícios do comportamento a ser assumido pelo leitor. Esse, porém, pode submeter-se ou não a tais pistas de leitura, entrando em diálogo com o texto e fazendo-a corresponder a seu arsenal de conhecimentos e de interesses. O processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra (Bordini; Aguiar, 1988, p. 87).

Logo, a seleção de leituras foi realizada conforme as experiências dos alunos, pois, nessa prática, fundem-se os interesses, e estes se constituirão por meio do enredo, dos discursos e da linguagem. Visto que leitor e obra se encontram dentro de uma dinâmica de sentidos, os sujeitos se transformam em protagonistas do seu próprio dizer.

Para contemplar esse público numa sociedade totalmente digital, devemos superar muitos desafios, porém neles encontraremos as respostas que buscamos. Acerca disso, Todorov (2009) pontua,

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferentemente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada as pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor a sua vocação de ser humano (Todorov, 2009, p. 23-24).

Assim sendo, a literatura pode transformar o cotidiano do leitor, tornando-o uma pessoa mais preparada para enfrentar a realidade que o cerca, o mundo e seus conflitos, de forma ativa e responsável.

Dessa forma, a compreensão dos aspectos sociais, culturais e históricos atribuídos às obras literárias pela visão científica teórica nortearam as atividades propostas para a turma. À vista disso, são as literaturas que asseguram o interesse desta proposta e contribuem para o processo do desenvolvimento do leitor juvenil. Sobre a essa reflexão Cosson (2021, p. 17) apresenta, “É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas”.

A leitura literária promove o reconhecimento de especificidades explícitas e implícitas, pois o texto literário é constituído por camadas subjacentes que representam todos objetivos de ensino para a língua materna.

Logo, o ensino da Língua Portuguesa que se deseja propor deverá expandir os horizontes de expectativas do estudante, levá-lo a refletir sobre situações reais de uso da língua, por meio de leituras literárias que o desafie a cada momento de retorno ao texto. Para Bordini e Aguiar (1988),

[...] todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atem-se aos fatos particulares, a literatura dá conta do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla (Bordini; Aguiar, 1988, p. 87).

Desse modo, a leitura será priorizada como instrumento de formação do leitor crítico, com potencialidades de superar as desigualdades, seja por meio de uso da linguagem, seja por sua participação social e construção de identidade. Acerca disso, afirma Resende (1997),

Os atos de ler e escrever têm afinidade quando abrem, para as crianças e os jovens, caminhos de liberdade, que estão de pleno acordo com a natureza do jogo. Para jogar bem, é preciso participar, com fantasia e sensibilidade, das regras da palavra com as suas relações, que criam sentidos e formas inesperadas (Resende, 1997, p. 197).

A pesquisadora apresenta uma fonte de recursos a serem explorados pelo ato de ler. Nessa mesma perspectiva, a leitura literária deve ser um instrumento facilitador, visto que o desenvolvimento do aluno em seu processo criativo, artístico e cultural contribuirá para a construção de sua identidade.

Ademais, o letramento literário contribui para a emancipação do sujeito pelo diálogo e protagonismo. Segundo Castrillón (2011),

[...] somente quando a leitura constituir uma necessidade sentida por grandes setores da população, e essa população considerar que a leitura pode ser um instrumento para seu benefício e for de seu interesse apropriar-se dela, podemos pensar numa democratização da cultura letrada (Castrillón, 2011, p. 16).

Logo, a leitura de textos literários pode estimular cada vez mais o leitor a constituir sentidos, e esses são capazes de ampliar a democratização. Assim, desejamos valorizar essa prática, porque a leitura é base para a participação democrática e a demanda do sujeito sua consciência e atuação crítica. A participação do aluno e a capacidade de escolher um bom livro podem ser consideradas como práticas democráticas. Essa condição se faz necessária para que a escola seja valorizada como espaço de formação.

Na perspectiva de Colomer (2007),

[...] a leitura pode expandir o seu lugar na escola através de múltiplas atividades, que permitam sua integração e conferência com outros tipos de aprendizados. Os mais imediatos, é claro são os aprendizados linguísticos. Por outro lado, o trabalho, linguístico e literário conjunto permitem apreciar possibilidades da linguagem naqueles textos sociais que propõem deliberadamente, como é o caso da literatura (Colomer, 2007, p. 159).

A escola pode ser transformada e valorizada como espaço de atividades colaborativas de leitura, interpretação e escrita, com vistas ao desenvolvimento do leitor, sujeito de seu processo de aprendizagem. Outro potencial encontrado na leitura literária é a sua utilização como forma de valorização da cultura; nela, encontram-se sentidos e representações que podem provocar a mobilização do leitor.

Outros aspectos do texto literário estão associados às diferentes perspectivas apresentadas por meio das vozes do narrador, quando o leitor se encoraja ao enfretamento e ao combate aos preconceitos velados, aqueles que só são percebidos nas entrelinhas do texto. Afirma Bajour (2012) que,

É possível falar dos textos de forma profunda e crítica sem fazê-lo ‘em jargão’. No entanto, essa visão não subestima os modos particulares que cada teoria tem para designar os procedimentos das diversas artes. Ao contrário, uma escuta sensível, que valorize os modos pelos quais cada leitor se refere ao contato com metáforas, perspectivas inusitadas, alterações temporais, elipses, etc., pode ser uma situação para que essas descobertas sejam colocadas em diálogo com algumas denominações técnicas. Trata-se de uma maneira de transmitir culturas e pôr à disposição saberes técnicos sobre a arte que não pretende ser a ‘verdade’ acerca de textos. A teoria é mobilizada a partir daquilo que os leitores dizem sobre os textos, e não de antemão: quando ela precede a leitura, condiciona e fecha sentidos (Bajour, 2012, p. 40-41).

Dessa forma, ampliar a competência leitora dos alunos por meio da compreensão de seu desenvolvimento leitor crítico é um processo que só se efetiva pelas particularidades inerentes aos textos literários, enquanto manifestação concreta de uso da linguagem, por meio da investigação dialógica, humanística e social.

Sendo assim, a leitura deve ser compreendida como uma fonte de estímulos aos conhecimentos prévios do aluno e, por isso, os critérios de escolha de uma obra literária devem estar de acordo com o perfil do leitor.

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (Kleiman, 2016, p. 15).

Por conseguinte, a escolha dos títulos para compor todo o processo de aprendizagem buscou ser adequada à idade dos alunos; assim, as seleções dos contos partiram da aptidão dos alunos. Desse modo, o projeto de pesquisa-ação contempla o leitor adolescente e seu conhecimento de acordo com seus anseios e suas experiências de mundo.

A formação do leitor parte de um princípio complexo e subjetivo, por isso a necessidade de ampliar a compreensão sobre os vários aspectos intrínsecos a essa composição. Para esse processo, Petit (2008) afirma:

Na realidade, o que está em jogo com a democratização da leitura é também a possibilidade de habitar o tempo de um modo que seja propício para sonhar, para imaginar. É preciso lembrar que todas as invenções, todas as descobertas são realizadas nos momentos de fantasia, e que, em geral, sem fantasia, não há pensamentos (Petit, 2008, p. 80).

Nessa concepção, a autora apresenta a leitura como estímulo à capacidade de sonhar e imaginar. Além disso, acrescenta, que “sem fantasia não há pensamentos”. Essa reflexão proporcionou o anseio de entender como os sujeitos reagem diante de leituras tão significativas, capazes de produzir fantasias e, ao mesmo tempo, estimular o pensamento.

Por isso, a necessidade de investigar esse processo subjetivo para “apalpar” essas manifestações. Petit (2008, p. 80) enfatiza: “E mais ainda, a leitura de ficção, em que tocam os leitores um a um e permitem que expressem o que há de mais secreto neles”. Esse encontro entre leitores e obra ocorre pelo diálogo promovido para a interpretação de outras camadas produzidas pelo discurso literário. A essa condição, Colomer (2007) define:

A literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina ‘a se perceber’ que há mais do que o que se diz explicitamente. Qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas no texto literário a elipse e a confusão foram organizadas deliberadamente (Colomer, 2007, p. 70).

Ademais, o letramento literário deve contribuir para provocar os alunos, por meio das obras literárias, a buscar uma resposta para as hipóteses, familiarizar-se com situações que exigem tomadas de decisão. Esse processo de inquietação, em que o leitor se “incomoda”, ou se “acomoda”, faz com que o adolescente consiga lidar com suas próprias emoções. Sobre esse comportamento, Resende (1997) observa:

A literatura fornece fantasias, desperta emoções e educa a percepção crítica, relativizando modos de ver e de dizer a realidade. Ela alimenta planos interiores, e, em consequência, enriquece o imaginário, amadurece o raciocínio e burila a sensibilidade (Resende, 1997, p. 197).

Esse princípio de amadurecimento e estímulo à sensibilidade apresentado por Resende (1997) corresponde com a necessidade de formação do leitor juvenil, pois a identificação pessoal e os conflitos são os sentimentos que fazem parte dessa etapa da vida.

O contato do aluno com leituras que sejam significativas contribuirá para devolver ao espaço escolar o prazer de estar nele. Nessa perspectiva, Geraldi (2012) menciona que,

Com ‘leitura-fruição de texto’ estou pretendendo recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua portuguesa: o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o ‘desinteresse’ pelo controle do resultado (Geraldi, 2012, p. 98).

Ou seja, apresentar aos alunos uma proposta de leitura sem a pretensão de usar o texto para objetivos de ensino ou de avaliação. Desse modo, transformar as aulas de língua portuguesa em um momento de bem-estar, sem julgamentos nem seleção classificatória.

Ainda, segundo Geraldi (2012), “[...] recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de incentivo à leitura”. Esses são os pontos mais instigantes dentro de um princípio de formação do leitor: pela transformação do espaço escolar.

A participação do aluno e a capacidade de escolher um bom livro podem ser consideradas como práticas democráticas. Essa condição se faz necessária, dizemos mais uma vez, para que a escola seja valorizada como espaço de formação.

Logo, a construção de hipóteses pelo leitor projeta novas perspectivas, e essa condição instrui o leitor a encontrar as possíveis respostas no texto e na experiência individual, ou seja, prévia. Essa combinação amplia os desafios dentro de um processo imersivo.

Assim, a cada etapa de leitura, os alunos foram provocados a contemplar o processo de receptividade apresentado pelas autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar

(1988), na obra *Literatura: a formação do Leitor*. Em vista disso, a cada leitura realizada esperava-se que o leitor ampliasse seus horizontes de expectativas, através de experiências e vivências, sejam de cunho sociológico, cultural ou religioso.

Segundo as autoras, o leitor ao se deparar com o enredo apresentado pela narrativa é estimulado, a interagir, por meio dos significados lançados pelo texto, em um movimento “em espiral”. Essa construção ocorre através de hipóteses e novas informações, que vão se ampliando de forma progressiva durante de leitura. Assim, a cada desafio lançado, ampliam-se a capacidade de interação entre o leitor e texto.

Para maior dinamismo e organização das oficinas de leitura consideramos a proposta metodológica de Rildo Cosson (2021), tais como a sequência básica – motivação, introdução, leitura e interpretação. Desse modo, foram apresentadas aos estudantes leituras mais desafiadoras em cada etapa de aprendizagem. Ainda, segundo Cosson (2021, p. 48), “Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno”. Dessa forma, as atividades em sala de aula contemplaram os desafios de leitura de forma a desafiar os leitores em cada módulo do projeto.

Ademais, as propostas dialogam com a dinâmica das oficinas de literatura que almejamos. Nesse sentido, encontramos em Bordini e Aguiar (1988) a ideia de que, a cada etapa do processo de leitura, os alunos devem ser desafiados a ampliarem seus horizontes de expectativas. Sobre essa construção, as autoras apresentam:

A transformação de horizonte de expectativas, no caso de um estudante, alvo primeiro do método recepcional de ensino de literatura, depende, pois, da operacionalização de alguns conceitos básicos: receptividade, disponibilidade de aceitação do novo, do diferente, do inusitado; concretização, atualização das potencialidades do texto em termos de vivência imaginativa; ruptura, ação ocasionada pelo distanciamento crítico de seu próprio horizonte cultural, diante das propostas novas que a obra suscita: questionamento; revisão de usos, necessidades interesses, ideias, comportamentos; assimilação, percepção e adoção de novos sentidos integrados ao universo vivencial do indivíduo (Bordini; Aguiar, 1988, p. 88).

Esses conceitos ampliam a compreensão do itinerário do processo de leitura, ou daquilo que se pretende com as aulas de leitura. Pensamos que, a leitura literária contribui para que a escola seja vista como espaço de formação e qualificação dos alunos no que concerne a sua compreensão de que a linguagem constituirá sua prática cidadã, ao propiciar a compreensão sobre os fenômenos sociais de maneira crítica e reflexiva. À medida que o leitor e a obra se

encontram dentro de uma dinâmica de sentidos, acrescentam-se novas oportunidades de ampliação da competência leitora e do conhecimento de mundo.

As atividades foram propostas como forma de reflexão e para a definição de horizontes de expectativas do método recepcional. Portanto, com vistas a essa análise e nessa reflexão sobre o aluno e sobre a recepção da leitura, em contínua motivação, apresentaremos leituras que demandam a extensão gradual desses horizontes.

2.2 O CONTO NA SALA DE AULA

A escolha do gênero conto teve como princípio a experiência dos alunos, pois o primeiro contato com o texto literário foi com as narrativas infantis, tais como as fábulas e os contos de fadas. A estética e arte desse tipo de literatura contribuem para o encantamento do leitor, assim esse contato inicial com o gênero textual promove interesses, movidos pelas hipóteses e curiosidades, por isso a necessidade de finalização da leitura, para que não se perca o interesse inicial pela leitura, caso seja interrompida. Gotlib (1995) observa que,

A composição literária causa, pois, um efeito um de “excitação” ou de “exaltação da alma”. E como “todas as excitações intensas”, elas “são necessariamente transitórias”. Logo, é preciso dosar a obra, de forma a permitir sustentar esta excitação durante um determinado tempo. Se o texto for longo demais ou breve demais, esta excitação ou efeito ficará diluído (Gotlib, 1995, p. 32).

Logo, essas sensações provocadas pela leitura dos gêneros contos possibilitam o leitor juvenil a estabilizar suas emoções, sem que se desfaça o desejo de sanar todas as dúvidas insurgidas pelo texto. Além disso, o gênero textual é considerado ideal para leitura em sala de aula, visto que os livros didáticos apresentam os textos literários de forma fragmentada, com atividades meramente de decodificação dos elementos linguísticos.

Por outro lado, o conto se adequa à proposta de leitura por apresentar enredo curto. Esses aspectos criam expectativas e, logo após a conclusão da história, evita a quebra do efeito de sentido.

Ademais, texto literário pode ser definido conforme a sua aceção dentro de um projeto humano a ser construído; por isso, não se prende à realidade, nem há um ponto fixo de representação do mundo ou de subjetividade do cotidiano. Nesse sentido, Gotlib (1995) pondera,

De fato, toda narrativa: 1. Uma sucessão de acontecimentos: há sempre algo a narrar; 2. de interesse humano: pois é material de interesse humano, de nós, para nós, acerca de nós: ‘e é em relação com um

projeto humano que os acontecimentos tomam significação e se organizam em uma série temporal estruturada'; 3. e tudo 'na unidade de uma mesma ação'. No entanto, há vários modos de se construir esta 'unidade de uma mesma ação', neste 'projeto humano' com uma 'sucessão de acontecimentos' (Gotlib, 1995, p. 12).

Essas considerações apresentadas para definir a obra ampliam a complexidade de representação dos contextos, que entrelaçam a narrativa ficcional e a realidade humana. Ainda segundo Gotlib (1995, p. 12), "[...] nele, realidade e ficção não têm limites precisos". Assim, os aspectos representados pelo gênero literário contribuíram para o estímulo à fruição, adequando-se ao perfil do leitor adolescente, adaptado à brevidade dos acontecimentos.

Além disso, o gênero textual apresenta uma estrutura curta: essas características estão adequadas ao gosto do leitor juvenil, pois os adolescentes são acostumados a um processo de interação que exige a constatação na mesma velocidade e fluência de pensamentos; se porventura há um tempo maior para se finalizar uma leitura, os pensamentos se perdem. Acerca disso, Poe (1985) diz:

Se alguma obra literária é longa demais para ser lida de uma assentada, devemos resignar-nos a dispensar o efeito imensamente importante que deriva da unidade de impressão, pois, se requerem duas assentadas, os negócios do mundo interferem e tudo o que se pareça com totalidade é imediatamente destruído (Poe, 1985, p. 103).

Logo, consideramos os aspectos textuais da obra literária a oferta para a formação do leitor juvenil, inserindo-o no universo narrativo de uma só vez, evitando as interferências externas à obra. Além disso, a velocidade do efeito apresentado pelo conto pode ser iniciada e concluída dentro do tempo esperado, esses aspectos são capazes de abrir e fechar as lacunas apresentadas pelo texto, e essa experiência cativa o leitor.

Para cativar o leitor, Cortázar (1974) diz que o conto tem de ser "excepcional", e para ser "excepcional" o texto tem de apresentar qualidade literária. Essa condição faz com que o conto nunca seja esquecido pelo leitor. Segundo Cortázar (1974), essa é a condição que faz com que o leitor seja o leitor. Assim, ocorre uma espécie de arrebatamento, ou seja, uma "alquimia secreta", definição apresentada pelo autor. Sobre essa experiência, afirma que,

O excepcional reside numa qualidade parecida a do imã; um bom tema atrai todo o sistema de relações conexas, coagula no autor, e mais tarde no leitor, uma imensa quantidade de noções, entrevisões, sentimentos e até ideias que lhe flutuavam virtualmente na memória e na sensibilidade; um bom tema é como um sol, um astro em torno do qual gira um sistema planetário de que muitas vezes não se tinha consciência até que o contista, astrônomo de palavras, nos revela sua existência (Cortázar, 1974, p. 154).

Consideramos a metáfora da relação de coagulação entre autor e leitor o momento em que o leitor expande seu nível de interpretação, pelos sentidos representados na linguagem do texto literário. Ademais, a leitura de contos faz parte do crescimento do leitor, pois, ao longo da infância, a maioria das crianças tem esse primeiro contato com os clássicos infantis. Sobre isso, observemos o que diz Colomer (2007).

A leitura de contos é a aprendizagem leitora que mais se beneficia dos ‘métodos de ensino’ fora da escola. o conhecimento da narração natural, que qualquer indivíduo adquire rapidamente nas conversas com os que estão em sua volta, o costume social de contar histórias-seja na forma oral ou através de audiovisuais, assim como a forma como estão escritos os livros infantis ajudam os leitores a dominar muitos aspectos necessários à compreensão leitora, em geral, e para a compreensão literária, em particular (Colomer, 2007, p. 73).

Essa retomada dos textos resgata as sensações que fizeram parte da infância e, em consequência, desse reencontro em outro tempo e espaço, amplia-se o desejo e o interesse para a iniciação do processo de formação do leitor.

Em vista disso, para o desenvolvimento deste leitor estabelecemos um nível de complexidade de leitura, visto que estávamos no processo de ampliação do horizonte dos alunos proposto pelo método recepcional de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988, p. 83), que apresenta práticas de leitura concentradas no texto, numa perspectiva de construção de sentidos e interação, “A atitude de interação tem como pré-condição o fato de que o texto e leitor estão mergulhados em horizontes históricos, muitas vezes distintos e defasados, que precisam fundir-se para que a comunicação ocorra”.

Portanto, através dos aspectos textuais são mobilizados conhecimentos pré-estabelecidos, seja de cunho religioso, cultural ou político, em um processo contínuo de transformação de horizonte de expectativa. Nesse processo, o leitor reestabelece suas convicções ideológicas, dentro de contextos que se identifique, ou encontre respostas para a compreensão de outros aspectos que compõem a sociedade, representados pelos sentidos e semioses presentes no gênero literário.

3 OLHOS E OUVIDOS ATENTOS, MÃOS À OBRA: AS OFICINAS DE LEITURA

Apresentaremos no início desta seção as experiências que moveram a nossa prática docente, com as oficinas de leitura literária da turma participante deste projeto de pesquisa-ação na Escola Estadual Manoel da Costa Lima.

O projeto em módulos de oficinas de leitura foi desenvolvido em uma turma do 8.º Ano, do Ensino Fundamental, composta por 36 alunos, sendo 18 meninas e 18 meninos, com idade entre 13 e 14 anos, visto que no decorrer do semestre alguns alunos foram removidos para outro período.

As oficinas proporcionaram aos alunos todas as semanas 1 hora-aula de leitura, assim, conforme a complexidade do texto e das atividades, decidimos ampliar esse tempo para 2 horas-aula na semana. As atividades de leitura foram desenvolvidas em módulos de oficinas e esse formato contribuiu para verificar o processo leitor dos alunos. Assim, as atividades foram organizadas e mediadas por práticas de leitura dos gêneros contos.

As atividades com leitura de textos literários foram desenvolvidas em conformidade com a proposta de Cosson (2021), em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Além disso, consideramos importante a utilização do método recepcional, visto que dialoga com uma proposta de leitura e formação do leitor em horizontes que determinam os avanços do leitor a cada tempo.

Nessa perspectiva, as autoras Bordini e Aguiar (1988, p. 86) afirmam: “O leitor possui um horizonte que se limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se”. Assim, desejamos propiciar o avanço na aprendizagem por meio da formação do leitor proficiente. A necessidade de estimular o processo de aprendizagem, assim como o desempenho dos alunos, pela leitura contribuiu para buscar na leitura literária os estímulos essenciais para o desenvolvimento da fruição e do prazer pela leitura.

Para a realização dessas aulas, estabelecemos a quantidade de 31 aulas, em formato de oficinas. Desse modo, as atividades desenvolvidas contemplaram a formação do leitor, mobilizando a opinião e os aspectos subjetivos, sobre o enredo e personagens.

3.1 1ª ETAPA. OFICINA: HISTÓRIA MEIO AO CONTRÁRIO, DE ANA MARIA MACHADO

| | |
|----------------------------|------------------|
| Tempo 05 horas-aula | Motivação |
|----------------------------|------------------|

| | |
|---------|--|
| 1ª aula | Apresentação da obra e leitura silenciosa |
| 2ª aula | Roda de leitura |
| 3ª aula | Produção de relato de experiência |
| 4ª aula | Produção de fichas e participação no grupo de WhatsApp |
| 5ª aula | Produção de booktube |

3.1.1 Apresentação do conto: **História meio ao contrário, de Ana Maria Machado.**

Ana Maria Machado conta a história de um rei que, ao desconhecer a passagem do dia para noite, convoca toda a população para uma reunião no castelo, pois acreditava que algo de errado estava acontecendo. Afirmava que havia um ladrão que lhe roubava o dia. Essa constatação fez com que o rei perdesse a paz, então pediu satisfação ao Primeiro-Ministro, que tomou providências para solucionar o problema.

Então, como recompensa foi oferecida a princesa em casamento. Logo após esse episódio, a notícia chegou à população da aldeia e todos decidiram buscar a ajuda do Gigante Adormecido, para garantir que o Dragão Negro, o monstro de um olho só, não fosse morto, pois sem a noite não teriam descanso. Então, chegou o príncipe encantado, com o objetivo de capturar o monstro.

Entretanto, o rei compreendeu que o Dragão Negro não oferecia tanto prejuízo ao seu reino, cumpriu a promessa de casar a princesa, mas a moça não aceitou a proposta do pai, resolveu viajar e conhecer outros reinos.

O título foi escolhido pelos alunos em visita à biblioteca. A narrativa apresenta de forma lúdica e bem-humorada os conflitos pessoais que suscitam reflexões sobre as atitudes humanas. Além disso, os aspectos textuais do conto maravilhoso não apresentam uma ordem natural dos fenômenos da vida real, por isso aflora os sentidos do leitor, conduzindo-o a buscar comparação com as coisas do mundo real. Gotlib (1995, p.17) afirma que, “E narra como ‘as coisas deveriam acontecer’, satisfazendo assim uma expectativa do leitor e contrariando o universo real, em que nem sempre as coisas acontecem da forma que gostaríamos”. Ademais, o enredo contribuiu para a motivação dos alunos, desestabilizando o conceito de eram “felizes para sempre” das primeiras impressões de leitura.

3.1.2 Objetivos

a) iniciar o processo de motivação nos alunos e determinar os horizontes de expectativas;

b) propor a produção de questionários de leitura, relato de experiência, compartilhar leitura pelo grupo de WhatsApp e produção de booktube.

3.1.3 Procedimentos didáticos

As leituras determinaram os horizontes de expectativas dos alunos, pois, durante as atividades de leitura, apresentaram-se envolvidos com o enredo e produziram relatos de experiências pelas observações das personagens. Também compartilharam no grupo de WhatsApp e produziram os booktubs divulgando as leituras.

Nesse sentido, as escolhas das narrativas confirmaram o que apresentam as autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar sobre o comportamento do leitor ao retomar os contos de fadas.

Uma vez detectadas as aspirações, valores e familiaridades dos alunos com respeito à literatura, a etapa seguinte consiste no atendimento do horizonte de expectativas, ou seja, proporcionar à classe experiências com os textos literários que satisfaçam as suas necessidades em dois sentidos. O primeiro, quanto ao objeto, uma vez que os textos escolhidos para o trabalho em sala de aula serão aqueles que correspondem ao esperado. Segundo, quanto às estratégias de ensino, que deverão ser organizadas a partir de procedimentos conhecidos dos alunos e de seu agrado (Bordini; Aguiar, 1988, p. 88).

Então, escolhemos o conto de fadas para iniciar o processo de motivação, visto que o conto apresenta uma narrativa familiar e o narrador apresenta de forma irônica e bem-humorada o enredo. Estas características resgatam memórias afetivas no leitor; além disso, o texto apresenta ilustrações, elementos não verbais que estimulam a imaginação e ludicidade pela narrativa.

Nessa aula, entregamos aos alunos os exemplares do conto e apresentamos a capa do livro para anteciparem hipóteses sobre o enredo. Depois, eles apresentaram suas expectativas sobre a narrativa, esse momento contribuiu para o início da motivação.

Na sequência, sugerimos aos alunos a leitura silenciosa e individual, pois, ao realizar a leitura de forma individual, o aluno consegue identificar os elementos textuais, observar as características do enredo e das personagens, são momentos que motivam a afetividade entre o leitor e o texto.

Ao finalizarem a leitura, propusemos que criassem um grupo de WhatsApp. Para essa tarefa, selecionamos o representante da sala. A maioria dos alunos apresentou suas impressões sobre a leitura pelo grupo “Comunidade de leitores”. Segundo Bordini e Aguiar (1988, p. 89), “[...] sobre as atividades, pode-se propor técnicas em que a turma já evidenciou domínio e satisfação”.

Nos encontros seguintes, com a intenção de mantê-los atentos e motivados, solicitamos que elaborassem perguntas aos amigos. Durante a participação, percebemos que a interação pelas mensagens no WhatsApp “Comunidade de leitores”, aumentou a afetividade e o respeito entre os alunos.

Para a finalização da leitura do conto “História meio ao contrário”, de Ana Maria Machado, uma aluna produziu um vídeo para publicar no YouTube. Sugerimos que compartilhasse com os amigos e nas redes sociais. Eles, ainda, produziram um relato de experiência destacando as características físicas e psicológicas das personagens.

Notamos que apresentavam a opinião sobre as características das personagens relacionando-as ao contexto da vida em sociedade, na produção dos relatos e nos comentários realizados na roda de conversa.

3.1.4 Resultados da leitura do conto: História meio ao contrário, de Ana Maria Machado

A leitura do conto História meio ao contrário, de Ana Maria Machado (1995), apresenta, além da ludicidade, trechos de tensão entre as personagens, assim como a quebra de expectativas com o desfecho diferente aos que os alunos estavam habituados.

Essas características da narrativa promovem o atendimento aos horizontes de expectativa. Esse processo cativa o leitor juvenil, pois o retorno à leitura do conto de fadas resgata as sensações que ficaram adormecidas.

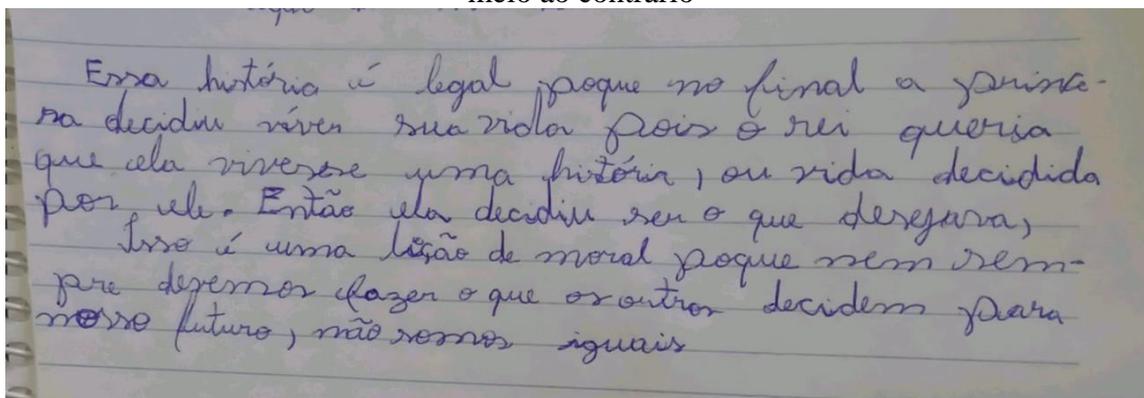
Sobre essa reflexão, Cosson (2021) afirma que,

Depois, porque toda leitura é uma conversa com o passado, tanto no sentido de texto preexistir materialmente ao leitor, quanto no sentido de que leio a experiência e o conhecimento produzidos antes do ato de ler. Essa conversa é, essencialmente, uma presentificação do passado, pois ao ler trago para o presente ou torno presente o passado que está no texto (Cosson, 2021, p. 15).

Assim, os alunos foram estimulados a conversar sobre a primeira experiência com textos literários. Diante desse diálogo sobre leituras, foram apresentadas muitas experiências pela maioria dos alunos.

O conto foi escolhido por ser uma narrativa que fez parte de outros momentos de leitura dos adolescentes. Na primeira oficina, iniciamos o processo de motivação. Durante a aula, os alunos realizaram uma leitura silenciosa do texto; após, solicitamos que escrevessem as impressões sobre o texto lido.

Figura 1 – Relato produzido por aluno participante do Projeto, ao final da leitura de História meio ao contrário



Fonte: arquivo pessoal da autora

Na imagem da Figura 1, analisamos o resultado da leitura do aluno pela apresentação de sua opinião sobre o desfecho da história. Notamos que o aluno apresentava inadequações no registro escrito, mas o objetivo da leitura literária não se deteve à correção da escrita, mas à apresentação de abertura de horizontes de expectativa. Assim, podemos concluir que o leitor iniciou o processo de diálogo com o texto. Para esse evento, Borbini e Aguiar (1988) consideram que,

No ato de produção/recepção, a fusão de horizontes de expectativas se dá obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se (Bordini; Aguiar, 1988, p. 83).

Nesse sentido, a motivação inicial, assim como os horizontes do leitor, é estimulada, visto que o leitor apresenta seu ponto de vista por meio dos elementos textuais, associando-os ao seu conhecimento cultural, em que as princesas/moças são dadas ao casamento, tradição histórica em que a mulher não tinha direito de escolher o seu futuro. O conto apresenta de forma irônica e bem-humorada questões que fazem parte da sociedade, tais como o casamento, o respeito às diferenças e às escolhas pessoais, com uma linguagem familiar aos alunos.

Diante do ânimo da turma, fizemos uma proposta para que criassem um grupo de leitura no WhatsApp. A intenção era aumentar o tempo para conversar sobre o conto de fadas História meio ao contrário, de Ana Maria Machado.

A ferramenta digital foi um veículo que ganhou maior espaço para os comentários sobre o texto. Em vista disso, todos os dias os alunos enviaram mensagens e comentavam a leitura de determinado trecho do conto.

Figura 2 – As mensagens produzidas pelos alunos participantes do projeto no grupo de WhatsApp



Fonte: arquivo pessoal da autora

Desse modo, com a intenção de mantê-los atentos e motivados, solicitamos que elaborassem perguntas aos amigos. A Figura 2 apresenta as mensagens enviadas no grupo de WhatsApp.

Percebemos que desatacaram os gostos e interesses, assim como as características das personagens e o desenvolvimento da tensão apresentada pela narrativa. A esse movimento, Colomer pontua (2007, p. 20): “Uma das funções da literatura infantil e juvenil é a de abrir a porta ao imaginário humano configurado pela literatura”.

Assim, este contato por meio de mensagens de WhatsApp contribuiu para a motivação a esse imaginário. Ainda, segundo Colomer (2007),

[...] o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura (Colomer, 2007, p. 27).

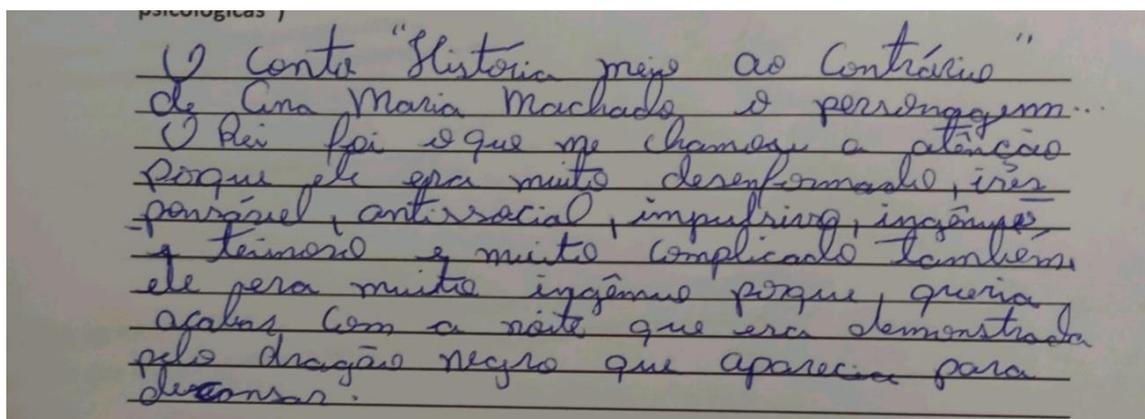
Desse modo, os estímulos e a mediação podem instigá-los ao diálogo entre leitor e texto, assim identificando as outras vozes presentes na narrativa. As aulas de leitura foram ganhando outros formatos, a intenção era estimular a conversa sobre o conto de uma maneira prazerosa.

Para finalizar a leitura, entregamos uma ficha: análise de personagem para cada aluno; descrição das características físicas e psicológicas das personagens. Para essas atividades, Cosson (2021) apresenta:

Também ocorre nos comentários que se desdobram em discussões e debates em torno da temática de um texto e de suas relações com outros textos. E continua, ainda, nas respostas a um questionário, na resenha de uma obra lida em casa, na reescrita de um trecho ou novo final para a narrativa a assim por diante nas diversas formas de produzir textos em resposta a outros textos e, dessa maneira, exercitar o diálogo da leitura (Cosson, 2021, p. 20).

Logo, o leitor literário tem fortes referências nas próprias personagens, no enredo, nas descrições de espaços e nas representações, pelos elementos linguísticos lançados pelo texto a fim de construir a literariedade e, ao mesmo tempo, captar os sentimentos mais puros do leitor.

Figura 3 – Relato produzido por aluno participante do Projeto, ao final da leitura, do conto História meio ao contrário



Fonte: arquivo pessoal da autora

Durante a aula, os alunos produziram ficha analista de personagem com as descrições físicas e psicológicas das personagens, como apresentamos na Figura 3. Notamos que o aluno selecionou o protagonista para a descrição; além disso, entre as duas descrições solicitadas, decidiu a do ponto de vista psicológico. Consideramos essa seleção devido ao desenlace da narrativa, visto que as atitudes da personagem foram destacadas por eles durante a conversa sobre a leitura.

Em suma, para o encerramento da primeira etapa da Oficina, sugerimos a produção de um *booktube* da obra "História meio ao contrário", de Ana Maria Machado, o vídeo foi compartilhado nas redes sociais da escola.

3.2 2ª ETAPA. OFICINA: “PROCURA-SE LOBO”, DE ANA MARIA MACHADO

| Tempo 05 horas-aula | Motivação |
|----------------------------|---|
| 1ª aula | Apresentação da obra |
| 2ª aula | Produção de ficha analítica de personagem |
| 3ª aula | Leitura compartilhada |
| 4ª aula | Comentários no grupo de WhatsApp |
| 5ª aula | Roda de conversa na biblioteca |

3.2.1 Apresentação do conto: “Procura-se lobo”, de Ana Maria Machado

O conto “Procura-se lobo”, de Ana Maria Machado (2010), apresenta uma versão do conto de fadas tradicional. Pela sua intertextualidade, promove o diálogo com outras narrativas de forma dinâmica e humorada. As ilustrações e o texto apresentam uma sequência narrativa que altera o contexto tradicional dos contos de fadas cujas personagens eram a figura de um lobo mau.

Nesse conto, o leitor, além de reconhecer a representação de cada lobo, precisa resgatar outras informações que fazem parte de contextos históricos e sociais, tendo em vista que apresenta outros discursos, tais como lendas, mitologia, música e questões ambientais.

Para a realização da leitura e compreensão, o aluno necessita reconhecer a figura da personagem lobo mau relacionando-a aos contextos de representação nos contos de fadas tradicionais para interpretar a intenção do narrador.

Esses aspectos do conto auxiliam o leitor no diálogo com outras obras pelos elementos textuais. Essas características contribuem para apresentar aos alunos o processo de dialogismo nos textos literários.

3.2.2 Objetivos

- a) continuar o processo de motivação nos alunos e determinar os horizontes de expectativas;
- b) propor roda de conversas sobre a leitura, produção de ficha analítica de personagem e compartilhamento da leitura pelo grupo de WhatsApp.

3.2.3 Procedimentos didáticos

Nessa aula, organizamos os alunos em círculo, no espaço de sala da biblioteca; entregamos as cópias do conto “Procura-se lobo”. Fizemos a apresentação do formato do título

na capa do livro. Questionamos os alunos sobre os elementos estéticos apresentados pela narrativa, mobilizamos possíveis hipóteses para a construção do enredo.

Nessa perspectiva, tínhamos a intenção de aguçar os sentidos, assim deixamos os questionamentos para serem retomados após a leitura. Na sequência, os alunos realizaram uma leitura compartilhada.

As outras etapas de comentários sobre o texto foram pelas postagens de mensagens no grupo de WhatsApp. Esta ferramenta contribuiu para um maior tempo de discussão sobre a leitura do texto.

Retomamos a aula com a leitura do conto “Procura-se lobo”, solicitamos que observassem as ilustrações, principalmente a dos lobos. Essa provocação suscitou os sentidos da turma pela apresentação dos aspectos estéticos da obra. Sobre essa reflexão, Bordini e Aguiar (1988) dizem que,

As experiências de leitura, nesta etapa, também precisam manter um vínculo com as da etapa anterior que seja garantido pelo material literário, mas divergirem quanto às estratégias de trabalho adotadas. Estas não serão repetitivas ou desgastadas pelo uso, apelando não só para o espírito crítico dos alunos, mas exigindo deles participação no planejamento das mesmas (Bordini; Aguiar, 1988, p. 90).

Sugerimos que olhassem os perfis dos lobos, prestassem atenção aos detalhes, cores e olhares das personagens. Na sequência, os alunos responderam um questionário descrevendo as personagens.

Com a intenção de mobilizar opiniões, ampliamos o tempo da aula e estimulamos uma conversa sobre as personagens. Na ocasião, percebemos que os alunos tinham muitas coisas para apresentar. Assim, decidimos que deviam acessar o grupo de WhatsApp e postar outros comentários sobre a narrativa.

A finalização dessa etapa de leitura ocorreu com uma roda de conversa, no espaço da biblioteca. Sugerimos que os alunos apresentassem a leitura do ponto de vista deles, e verificamos que a leitura do conto promoveu várias opiniões sobre diferentes personagens.

A aula proporcionou aos alunos o modo de se expressar diante de interpretações diversificadas, alterando os sentidos apresentados pelo narrador, aproximando-os de suas vivências.

3.2.4 Resultados da leitura do conto: “Procura-se lobo”, de Ana Maria Machado.

As atividades de leitura com o conto “Procura-se Lobos”, de Ana Maria Machado, foram organizadas e aplicadas, através da mediação da professora. Em vista disso, dividimos as aulas, priorizando a participação dos alunos, com vistas no protagonismo e interação com a

leitura e as várias dinâmicas desenvolvidas no espaço escolar e através da participação pelo grupo de WhatsApp.

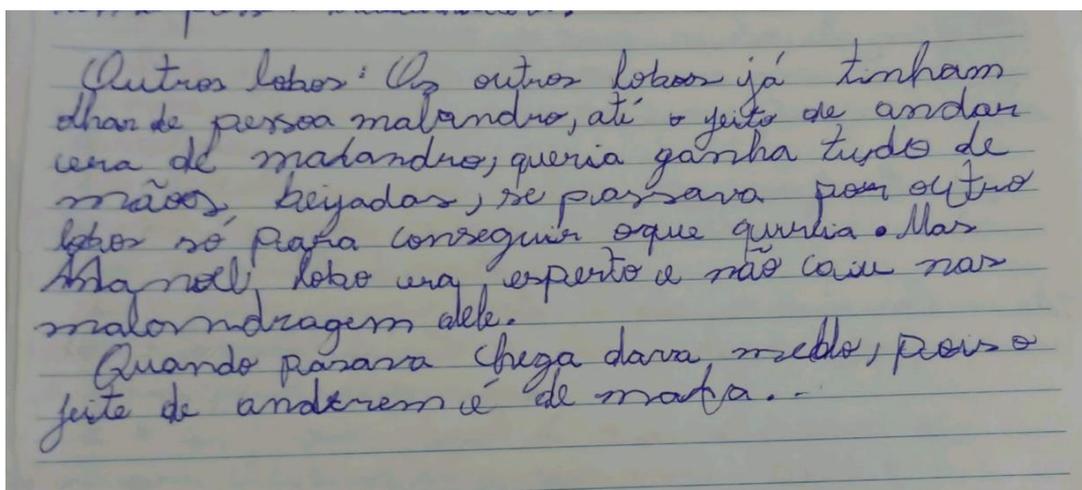
Assim, orientamos para que observassem as ilustrações, pois elas dizem muito sobre os aspectos da narrativa. Na visão de Colomer (2007, p. 90), “[...] a experiência social acumulada sobre os contos, que nessa idade entendem e gostam, faz com que os livros a elas destinados partam, aproximadamente, desse primeiro estágio de competência e pretendam a ele se ajustar- se”.

Pontuamos que outros aspectos da narrativa, tais como o título e formato de escrita, são importantes para a compreensão do texto. Assim, finalizamos esta aula com atividades de leitura e análise, utilizamos as atividades nomeadas como “Analista de personagem”. Nessas atividades, os alunos precisaram prestar mais atenção às atitudes da personagem que às palavras usadas pelo narrador. Cosson (2021) esclarece:

Desse modo, a análise sairá do âmbito da história (que está contando ou diz da personagem) para a narração (como a personagem se mostra, como ela age, o que ela pensa). Isso que significa um ganho importante em termos entendimento do funcionamento do texto literário (Cosson, 2021, p. 98).

A descrição das personagens é apresentada do ponto de vista do leitor, conferindo a ele outros significados e representações. A imagem da Figura 4 abaixo apresenta a descrição realizada pelo aluno.

Figura 4 – Relato apresentado por aluno no final da leitura do conto “Procura-se lobo”



Fonte: arquivo pessoal da autora

O texto apresentado na Figura 4 foi a descrição realizada pelo leitor/aluno. Notamos que ele apresentou apenas os aspectos psicológicos das personagens, e essas características não estavam nas linhas do texto; para sustentá-las, o leitor atribuiu as informações ao seu conhecimento de mundo.

Nas expressões “mãos beijadas” e “malandragem” para caracterizar o comportamento das personagens, o leitor resgata e atribui ao texto a sua experiência e suas vivências culturais. Sobre essas manifestações, Petit (2008) confirma:

Manipular a escrita permite aumentar o prestígio junto a seus semelhantes. No início, o aprendizado da leitura é, muitas vezes, um exercício que incute o medo, que submete o corpo e o espírito, que incita cada um a ficar em seu lugar, a não se mover (Petit, 2008, p. 25).

Nessa perspectiva, o leitor faz uso de seu repertório linguístico, visto que a leitura mobiliza outros sentidos. Por isso, há necessidade de descrever informações e sua percepção diante do texto. O aluno se ampara em sua linguagem na tentativa de exemplificar os significados apresentados pelo texto.

Na aula seguinte, organizamos um debate sobre a leitura, então buscamos o método apresentado por Cosson (2021) para a realização de uma roda de conversa. Segundo Rildo Cosson, nessas atividades devem ser enfatizadas mais as impressões que os alunos têm a dizer sobre a obra. Assim, os leitores apresentaram com uma conversa as qualidades das personagens e das suas falas, e fizeram a comparação de pensamento entre o narrador e as personagens e as semelhanças com outros escritos. Aproveitamos o momento para chamar a atenção da turma sobre a apresentação do título da obra. Com isso, pretendíamos ouvir o que eles sugeriam como hipóteses para o título da obra. Nessa perspectiva, Bajour (2012) afirma que,

Os modos específicos de entrar nos textos podem partir de algumas chaves que cada livro sugira, ou de algum aspecto que se queira destacar ou no qual se queira intervir para a construção de saberes literários. Se um livro mostra como chave central ou princípio construtivo o uso da ironia ou o contraponto entre a imagem e o texto, as previsões sobre a conversa a respeito desse livro, e, por conseguinte, a conversa propriamente dita, podem procurar ‘seguir o jogo’ desse ‘truque’ do texto (Bajour, 2012, p. 64).

Nesse sentido, estimulamos uma conversa sobre o título da obra, visto que ele apresenta intertextualidade com o gênero “classificado de emprego”. Diante disso, estabelecemos uma breve conversa sobre os aspectos interdiscursivos. Esse “jogo” apresentado pelo autor amplia a compreensão do leitor sobre o discurso permeado pela produção literária.

Na aula seguinte, sugerimos que voltassem ao texto e destacassem os pontos que mais chamaram a atenção para ser enviados pelo grupo de WhatsApp. A intenção foi manter o grupo ativo, assim como expandir o acesso de leitura; sugerimos, então, que apresentassem o texto aos familiares e conversassem sobre ele.

3.3 3ª ETAPA. OFICINA: “AS FORMIGAS”, DE LYGIA FAGUNDES TELLES.

| Tempo: 05 horas-aula | Introdução |
|-----------------------------|---------------------------------------|
| 1ª aula | Leitura silenciosa |
| 2ª aula | Discussão sobre a obra |
| 3ª aula | Atividades em grupos |
| 4ª aula | Produção de relato de experiência |
| 5ª aula | Compartilhamento no grupo de WhatsApp |

3.3.1 Apresentação do conto - “As formigas”, de Lygia Fagundes Telles

A narrativa “As formigas”, de Lygia Fagundes Telles (2004), conta a história de duas universitárias que se hospedaram em uma pensão. O mistério do enredo se desenvolveu em torno de uma caixa de ossos e a presença das formigas. Os bichos apareciam misteriosamente, todas as noites, desaparecendo na manhã do dia seguinte. O narrador descreve o espaço e as características da dona da pensão com detalhes, que contribuem para o mistério, logo na chegada das hóspedes. Essas características do enredo vão se ampliando no decorrer da narrativa, são “gatilhos” para o ápice de tensão do leitor, além disso, a presença das formigas e um esqueleto embaixo da cama são elementos intrigantes, que excitam os sentidos do leitor. O enredo não fecha as lacunas de sentidos, pois a fuga das adolescentes quebra a expectativa de solução do mistério.

Essa obra faz parte da seleção realizada pelos alunos para a composição do acervo do projeto de leitura. O conto é considerado uma obra de qualidade literária e apresenta um enredo que aproxima o leitor juvenil, aborda questões relacionadas aos conflitos da vida adulta, assim como o estimula, de sensações que colaboraram para o processo de recepção com as hipóteses criadas pela narrativa.

3.3.2 Objetivos

a) Iniciar a ruptura do horizonte de expectativas, através do processo de introdução da leitura.

b) Promover a análise dos elementos construtores do mistério, das rodas de conversas e da apresentação do ponto de vista sobre a leitura no grupo de WhatsApp.

3.3.3 Procedimentos didáticos

Nessa aula, para avançar nos desafios por meio dos textos literários, entregamos aos alunos cópias do conto “As formigas”, de Lygia Fagundes Telles (2004). Na sequência, os alunos iniciaram a leitura do conto de forma silenciosa.

Assim, como nas leituras anteriores, iniciaram a leitura em sala de aula e deram continuidade no grupo de WhatsApp. A participação dos alunos continuava como nas outras leituras, gostavam de perguntar para os colegas sobre os trechos do conto.

Essas conversas foram mobilizadas por perguntas realizadas por outros alunos e também com os estímulos da professora.

Nessa etapa do projeto, observamos que os alunos que não interagiam em sala de aula começaram a enviar mensagens pelo grupo “Comunidade de leitores”. Esses alunos demonstravam timidez em sala de aula, não conversavam sobre as leituras, nem em outros momentos de aulas.

O assunto sobre a narrativa que mais provocou os questionamentos nos alunos foi a tentativa de descobrir: As formigas vinham de onde? De quem era o esqueleto?

Na semana seguinte, retomamos o texto “As formigas”, de Lygia Fagundes Telles. Sugerimos que os alunos se separassem em grupos e trocassem o líder. Diante dos questionamentos que vinham apresentando sobre a construção do mistério, orientamos que os grupos buscassem no texto as possibilidades de respostas para as hipóteses levantadas por eles, nas aulas anteriores. Bordini e Aguiar (1988, p. 90-91) argumentam sobre isso: “Cotejando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, verificam que suas exigências se tornaram maiores, bem como sua capacidade de decifrar o que não é conhecido foi aumentado”.

Nessa etapa de leitura, os alunos já apresentavam mais solidez emocional em suas respostas, percebemos que havia entrosamento entre os grupos e, ao mesmo tempo, a construção de argumentação com relação aos trechos lidos.

Alguns alunos confessaram que gostaram da história porque o suspense movia a curiosidade, então a sensação motivava a terminar a leitura para descobrir o fim. Outros afirmaram que adoravam as obras de Lygia Fagundes Telles, pois a autora estimulava a imaginação, isso fazia com que se desligassem dos pensamentos.

3.3.4 Resultados da leitura do conto: “As formigas”, de Lygia Fagundes Telles.

Nessa ocasião, solicitamos que os alunos organizassem os grupos para apresentação da leitura em sala de aula no próximo encontro. A imagem da Figura 5 abaixo apresenta o contato com os alunos pelo grupo de WhatsApp – “Comunidade de leitores”.

Figura 5 – Mensagens produzidas pelos alunos no fim da leitura do conto “As formigas”



Fonte: arquivo pessoal da autora

Acompanhamos os estudantes pelas mensagens do grupo de WhatsApp. Alguns alunos enviaram mensagens, como as que mostramos na imagem da Figura 5, e apresentaram uma provocação aos colegas do grupo com perguntas sobre o conto.

Desse modo, o grupo “Comunidade de leitores” foi uma ferramenta de acesso que atribuiu às leituras um tempo maior. Percebemos a participação de alunos que na sala de aula demonstravam muita timidez para falar sobre a leitura, ou mesmo para se manifestarem por qualquer razão. Para Petit (2008, p. 37), “Nessa leitura, o escritor e o leitor constroem-se um ao outro; o leitor desloca a obra do escritor, e o escritor desloca o leitor, às vezes revelando nele um outro, diferente do que acreditava ser”.

Notamos que os discentes buscavam uma resposta para os trechos que apresentavam a volta das formigas e a possibilidade de serem responsáveis pela montagem dos ossos.

Diante disso, os alunos principiavam o processo de identificação pela leitura, pois pistas lançadas pelo texto impulsionaram a reflexão sobre o destino das personagens.

Essa constatação feita pelos estudantes ocorreu com seu ingresso no enredo apresentado pelo conto. Devido a esse processo interpretativo, chegaram à conclusão de que as moças deveriam continuar morando na pensão.

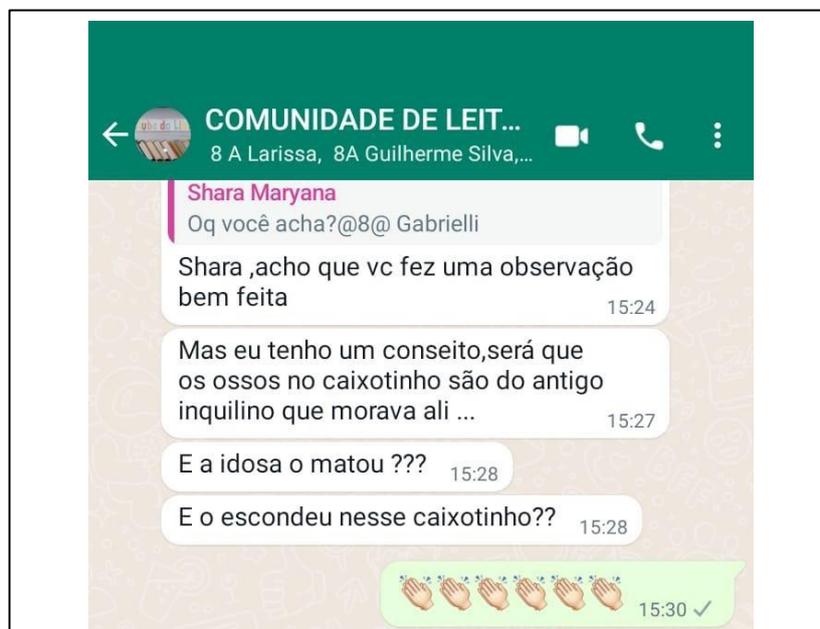
Segundo a concepção dos alunos, o fato das personagens terem ido embora impediu que o mistério fosse descoberto. Para Cosson (2021),

[...] isso possibilitou que compreendessem que os sentidos dos textos não são dados apenas pelas palavras escritas, mas também pelo modo como são organizados. Além do mais, a inserção do texto dentro do seu contexto determinou que a leitura feita depois fosse enriquecida com esses elementos extratextuais, ganhando, assim, uma perspectiva mais abrangente (Cosson, 2021, p. 53).

Notamos que os alunos construíram pela narrativa os sentidos do texto ao apresentarem as possibilidades e hipóteses com seus pontos de vista sobre o desfecho da narrativa.

Ao finalizar a roda de conversa (ANEXO E), sugerimos que eles continuassem a conversar sobre o conto por meio de mensagens. Além disso, precisavam realizar perguntas para os colegas de classe, como apresentamos abaixo.

Figura 6 – Mensagens enviadas pelos alunos no grupo de WhatsApp no fim da leitura do conto “As formigas”



Fonte: arquivo pessoal da autora

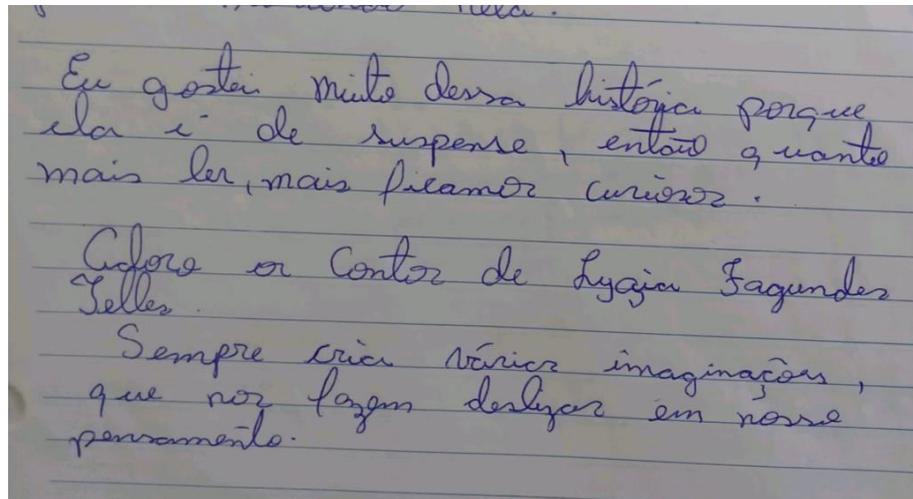
Nesse sentido, na interação apresentada pelas mensagens na Figura 6, notamos a tentativa de solucionar o conflito manifestado intencionalmente pelo narrador do texto. Logo,

para a construção de sentidos pelos leitores, apoiaram-se nos elementos textuais apresentados pela narrativa. Nesse sentido, Candido (1975) esclarece:

Considerada em si, a função social independente da vontade ou da consciência dos autores e consumidores de literatura. Decorre da própria natureza da obra, da sua inserção no universo de valores culturais e do seu caráter de expressão, coroada pela comunicação. Mas quase sempre, tanto os artistas quanto o público estabelecem certos desígnios conscientes, que passam a formar uma das camadas de significado da obra (Candido, 1975, p. 46).

Ademais, consideramos que a interação dos alunos com o texto literário os induziu às outras camadas interpretativas. Isso ocorreu quando apresentaram suas convicções sobre as atitudes das personagens. Outros aspectos conferidos aos leitores foram a solidez emocional em suas respostas, o entrosamento entre os grupos, a afinidade e a construção de argumentação com relação aos trechos lidos. Em vista disso, consideramos que os alunos estavam agraciados pelas leituras e, dessa constatação, prosseguimos para mais uma etapa. As razões para essa reflexão encontramos no relato da aluna.

Figura 7 – Relato produzido por aluna no fim da leitura do conto “As formigas”



Fonte: arquivo pessoal da autora

Diante desse relato apresentado na Figura 7, estávamos convictos de que a proposta de formação de leitor apresentava os primeiros resultados, porque quando a aluna descreve que “Sempre cria várias imaginações que nos fazem desligar em nosso pensamento”, são uns dos aspectos que o texto literário estimula: a imaginação. E, por meio dela, acontece o diálogo com o mundo exterior e a compreensão do papel social da leitura. Segundo Candido (1975, p. 46),

“[...] considerada em si, a função social independente da vontade ou da consciência dos autores e consumidores de literatura”.

Por isso, avaliamos que estávamos ampliando as experiências dos leitores juvenis e que isso se concretizará em outros contextos da sua vida adulta.

3.4 4ª ETAPA. OFICINA: “A CAÇADA”, DE LYGIA FAGUNDES TELLES

| Tempo de leitura 05 horas-aula | Leitura |
|---------------------------------------|---|
| 1ª aula | Leitura silenciosa e apresentação do espaço e personagens |
| 2ª aula | Produção de história em quadrinhos |
| 3ª aula | Roda de conversa |
| 4ª aula | Roda de conversa |
| 5ª aula | Postagens no grupo de WhatsApp |

3.4.1 Apresentação do resumo do conto: “A caçada”, de Lygia Fagundes Telles

Esse conto de Lygia Fagundes Telles (1970) apresenta a história de um homem que, ao visitar uma loja de antiguidades, encontra uma peça de tapeçaria. A personagem inicia um processo de retorno às suas lembranças do passado. Então, ao se deter diante do objeto, impressiona-se com as imagens representadas, pois nelas estavam ilustradas uma caçada. Logo, a obra tornou-se o objeto de interesse do visitante, pois todos os detalhes apresentados pela peça refletem as lembranças de uma experiência de seu passado.

Essas lembranças são apresentadas pelo narrador com descrição psicológica mantida pelo fluxo de pensamentos da personagem. Os detalhes de descrição não estabelecem o tempo nem a certeza de que realmente ele tenha participado daquela caçada, pois apresenta muitas perguntas, assim como inicia um processo de buscas para essas respostas.

No decorrer do enredo, o conflito da personagem vai aumentando numa sequência cronológica. Seus pensamentos não esclareciam a verdade sobre seu passado.

Desse modo, a narrativa se desenvolve em torno desse mistério, e as descrições do ambiente e da senhora, dona da loja, ampliam essa atmosfera, num universo fornecido pelo gênero fantástico, que apresenta de forma breve uma explosão de sentidos e quebra de paradigmas internalizados pelo leitor juvenil. Assim, o enredo abre caminhos para a busca de

respostas a questionamentos suscitados durante a leitura, uma espécie de instabilidade emocional, causada pela tensão no decorrer da leitura.

Esses aspectos textuais ampliaram os níveis de proficiência dos alunos, pois precisaram de mais atenção durante a leitura. Nesse sentido, a narrativa desafia o leitor, estimula os sentidos, através da interpretação e pistas lançadas pelas descrições físicas e psicológicas das personagens. Por isso, surgem as incertezas entre o real e o imaginário, levando-o a busca de uma resposta. Nessa perspectiva Todorov (1992) pondera,

[...] o fantástico se fundamenta essencialmente numa hesitação do leitor-um leitor que se identifica com a personagem principal-quanto à natureza de um acontecimento estranho. Esta hesitação pode se resolver seja porque se admite que o acontecimento pertence à realidade; seja porque se decide que é fruto da imaginação ou resultado de uma ilusão; em outros termos, pode-se decidir se o acontecimento é real ou não é (Todorov, 1992, p. 165-166).

Além disso, a narrativa apresenta a literariedade, qualidade dos gêneros cânones, com tema que pode ser considerado uma mistura do clássico com o contemporâneo; pela descrição psicológica da personagem, os fluxos de pensamento movem o mistério da obra, tais manifestações prendem a atenção do leitor juvenil.

3.4.2 Objetivos

- a) Iniciar o questionamento do horizonte de expectativas, por meio da leitura.
- b) Promover atividades de leitura, analisar as características físicas e psicológicas das personagens, produzir história em quadrinhos HQ (ANEXO F), participar da roda de conversa (ANEXO E) e postar no grupo de WhatsApp.

3.4.3 Procedimentos didáticos

Nessa aula, assim como nas outras, reproduzimos as cópias do conto “A caçada”, de Lygia Fagundes Telles (1970), encaminhamos os alunos para o espaço da biblioteca e sugerimos que realizassem uma leitura silenciosa. Depois da leitura, os alunos deveriam analisar os aspectos físicos psicológicos das personagens.

Apresentamos a obra aos alunos de forma a motivá-los, por isso levantamos algumas hipóteses sobre o título e enredo. Essa mediação tinha como propósito criar uma atmosfera de mistério, descrevendo as características do espaço e das personagens, que instigavam os alunos na busca de respostas durante a leitura. Retomamos com a leitura do conto e orientamos os

alunos a produzirem uma história em quadrinhos. Sugerimos que captassem os elementos apresentados pelo narrador para a descrição do espaço.

As atividades foram realizadas em grupos; durante a produção dos alunos, observamos que os grupos representavam o espaço na história em quadrinhos, com a descrição de elementos conforme a apresentada pelo narrador. Outros grupos conseguiram ampliar a visão descritiva, acrescentando outros elementos. Na ocasião, ampliamos o tempo destinado às atividades de leitura.

Na etapa seguinte, iniciamos a aula com o levantamento das hipóteses: será que o homem fez parte da caçada representada no quadro? Por que ele ficou tão interessado pela imagem apresentada na obra? Estas perguntas serviram para provocá-los a buscar na narrativa as pistas lançadas pelo narrador.

Assim, as atividades foram finalizadas de forma individual; após a leitura, sugerimos que enviassem as impressões pelo grupo na “Comunidade de leitores”.

3.4.4 Resultados da leitura do conto: “A Caçada”, de Lygia Fagundes Telles.

As atividades foram realizadas individualmente, as ilustrações foram representadas a partir dos elementos descritos para a composição do espaço da loja de antiguidades.

Figura 8 – Ilustração produzida por aluno no fim da leitura do conto “A caçada”



Fonte: arquivo pessoal da autora

Nos resultados da ilustração da Figura 8, podemos conferir que os alunos descreveram o espaço do ponto de vista do leitor, pois sobre sua impressão foram acrescentados outros elementos que não estavam presentes no texto, tais como os identificados na representação do piso da loja, com a ilustração de um olho humano. Esses detalhes foram acrescentados ao texto.

Sobre esses acréscimos impressos pela recepção do aluno, Bordini e Aguiar (1988, p. 87) dizem: “É por isso que, o papel do texto no processo receptivo é fundamental. Sua construção precisa incluir espaços em que a criatividade do leitor possa atuar e seja estimulada a fazê-lo”.

Nesse sentido, o aluno interferiu sobre os aspectos descritivos para o cenário da narrativa com os estímulos promovidos pela interpretação durante a leitura e a interpretação.

Nessa aula, desenvolvemos a última leitura do conto e organizamos uma roda de conversa. Para que todos pudessem participar da conversa, ampliamos para 2 horas-aula, pois a turma estava completa e apresentava bom ânimo para participar do encontro.

Na ocasião, para maior direcionamento do assunto da leitura, escrevemos na lousa as duas hipóteses a serem discutidas pelos alunos, tais como: será que o homem fez parte da caçada representada no quadro? Por que ele ficou tão interessado pela tapeçaria? As perguntas respondiam aos questionamentos apresentados nas aulas anteriores.

Durante as apresentações, observamos que os alunos interpretaram informações que iam além das linhas do texto a fim de desvendar o mistério apresentado na trama. Sobre essas atitudes, Resende (1997) confirma:

A cada mergulho nas camadas simbólicas dos livros, emerge-se vendo o universo interior e exterior com mais clareza. Entra-se no território da palavra com tudo o que se é e se leu até então, e a volta se faz com novas dimensões, que levam a re-inaugurar o que já se sabia antes. Conviver com o imaginário da arte é ultrapassar as superficialidades e a ordem habitual das coisas, para conhecer a beleza e a profundidade que residem não só nas ideias, mas, sobretudo, na linguagem, que é o modo novo de perceber e de dizer o mundo (Resende, 1997, p. 164).

Ademais, os alunos “imersam” na leitura do conto, apegaram-se aos elementos utilizados para a descrição do espaço para defender a opinião sobre o mistério que envolvia as duas personagens.

Outros aspectos apresentados por eles para sustentar a argumentação sobre seus achados estavam relacionados ao sentido do olfato. Os discentes destacaram o trecho em que o narrador descreve o cheiro do ambiente: “A loja de antiguidades tinha o cheiro de uma arca de sacristia com seus panos embolorados”. Assim, percebemos que vários alunos associaram o cheiro à construção do enigma manifestado pelo enredo.

Percebemos também que o debate sobre as verdadeiras identidades das personagens foi tomando outra dimensão entre os grupos. Sobre essa inquietação, Colomer (2007) discorre que,

Vale tudo na busca do sentido, já que sabemos de sobra que a discussão em grupo favorece a compreensão. Serve para enriquecer a resposta própria com os matizes e os aportes da interpretação do outro, já que a literatura exige e permite distintas ressonâncias individuais. Serve para usar a metalinguagem aprendida ('personagem', 'metáfora', 'trama', etc.) quando tem sentido fazê-lo, ou seja, quando se fala sobre as obras lidas e alguém se esforça para dar sua opinião com clareza (Colomer, 2007, p. 149).

Em virtude disso, compreendemos que cada leitor se posiciona conforme a sua interação com a linguagem apresentada pelo texto, desenvolve maior afinidade com o ato de leitura. Nessa relação, pode ser conferido o encantamento que acontece quando leitor e obra se identificam.

3.5 5º ETAPA. OFICINA: “VENHA VER O PÔR DO SOL”, DE LYGIA FAGUNDES TELLES.

| Tempo: 06 horas-aula | Interpretação |
|-----------------------------|--|
| 1ª aula | Leitura silenciosa |
| 2ª aula | Café com Literatura |
| 3ª aula | Café com Literatura |
| 4ª aula | Produção de questionário |
| 5ª aula | Debate sobre a leitura |
| 6ª aula | Encerramento do debate e produção de texto |

3.5.1 Apresentação do resumo do conto: “Venha ver o pôr do Sol”, de Lygia Fagundes.

O conto “Venha ver o pôr do Sol” de Lygia Fagundes Telles (2000), apresenta a história do casal Ricardo e Raquel, em um encontro no cemitério. A moça foi convidada para ver o pôr do Sol, acreditou que o convite tinha como a intenção visitar o túmulo de familiares, mas ao chegar no local, percebeu que havia muitas coisas erradas. O cemitério estava abandonado, as datas de sepultamento não conferiam com a descrição que o namorado havia apresentado.

No entanto, mesmo desconfiada e percebendo que o lugar estava muito estranho, acompanha-o até o local sugerido. Quando chegou na tumba da suposta família, Ricardo trancou a moça junto aos restos mortais e foi embora.

Essa obra faz parte do acervo de seleção dos alunos, o tema trata de questões sociais, que estão em discussão nos meios de comunicação. Além disso, o gênero textual apresenta qualidade estética, características que contribuem para que o leitor amplie sua capacidade de abstrair sentidos, através da riqueza de detalhes na descrição do espaço, assim como, as características físicas e psicológicas das personagens.

Os aspectos contribuem para que o leitor juvenil construa juízo de valor, identificando-se com as personagens ou negando suas atitudes.

3.5.2 Objetivos

- a) Iniciar a etapa de ampliação do horizonte de expectativas, através da interpretação.
- b) Promover a leitura silenciosa, socialização da leitura no espaço da biblioteca (Café com Literatura), produção de questionário, participação em debate e produção de artigo de opinião.

3.5.3 Procedimentos didáticos

A aula foi organizada com orientações para que fosse realizada leitura silenciosa e individual. Assim, como nos outros encontros entregamos cópias do conto e organizamos a sala de aula, para que os alunos aproveitassem o momento de leitura de forma prazerosa. Por isso, estabelecemos alguns critérios, tais como, fazer silêncio e evitar a comunicação com os demais colegas, durante o tempo de leitura. Esses comandos servem para acalmar o alvoroço inicial e surtem efeitos que consideramos essenciais para a concentração dos alunos.

Antes de começar a leitura, fizemos alguns questionamentos sobre o título e assim as perguntas foram direcionadas as meninas, pois tínhamos a intenção de que elas apresentassem seus posicionamentos diante de um convite sugerido pelo título “Venha ver o pôr do Sol”. Após a pergunta, ouvimos vários pontos de vista, algumas alunas afirmaram que não aceitariam o convite, caso não conhecessem bem quem estava realizando. Assim, fomos conduzindo a discussão sobre as possibilidades de sentidos produzidas pelo título da obra. Para esse evento Bordini e Aguiar (1988, p. 90) explicam “Este é o momento de os alunos verificarem que conhecimentos escolares ou vivências pessoais, em qualquer nível, do religioso ao político, proporcionaram a eles facilidade de entendimento do texto/ou abriram-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados”. Assim, observamos que foram conduzindo a leitura de forma atenciosa, buscavam dentro do texto uma resposta para as hipóteses lançadas pelo título da obra, precisavam desvendar o que o convite sugerido ia trazer para o enredo.

Em virtude disso, ao terminarem a leitura constatamos que estavam decepcionados com o desfecho. Nessa ocasião, após todos finalizarem a leitura perguntamos quais eram as

expectativas com relação ao enredo, se as hipóteses iniciais tenham sido atendidas. Verificamos que a maioria, não esperava um final trágico, que havia pensado em um encontro com final feliz.

Fomos instigando o momento de discussão, apresentando partes do texto. A mediação fez com que os alunos retomassem os pontos de maior tensão. Alguns apontaram as características da personagem Ricardo, para a desconstrução das hipóteses iniciais. Outros disseram que a descrição do espaço foi essencial para verificar que o final da história seria ruim. Encerramos as atividades deste dia com muitos questionamentos por parte dos alunos, por isso, decidimos retomar a leitura na aula da semana seguinte no espaço da biblioteca, combinamos que serviríamos um café da manhã para a retomada da leitura. A turma demonstrou bastante entusiasmo em participar deste encontro para um bate papo sobre o texto.

Na outra semana, retornamos a conversa sobre a leitura do conto “Venha ver o pôr do Sol”, de Lygia Fagundes Telles, com um delicioso café da manhã, ao qual denominamos Café com Literatura. A turma estava bem animada, todos participaram do encontro. Fomos servindo os lanches e mantendo uma conversa sobre o tema da obra. Os meninos e meninas apontaram opiniões diferentes sobre o desfecho da narrativa, mas percebemos que haviam pontos comuns, quando julgavam o comportamento da personagem Raquel, diziam que “ela foi ingênuas”.

Em vista disso, fomos conduzindo a conversa com imparcialidade, não intervínhamos, assim criamos a oportunidade para que os grupos apresentassem de forma espontânea, todos os sentimentos suscitados pela obra. Para Cosson (2021, p. 66), “A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura”. Sendo assim, o encontro foi avaliado por todos como um dia maravilhoso, então propusemos que retornaríamos a leitura na semana seguinte.

Durante a aula, entregamos cópias com cinco questões para serem respondidas pelos alunos, as respostas foram amparadas pela interpretação individual, visto que a leitura abre uma infinidade de interpretações, por isso, optamos por esse tipo de atividade. Também consideramos a importância de externalizar a opinião através da escrita. Encerramos a aula com a produção do questionário. Avisamos aos alunos que, para a semana seguinte, eles iam apresentar um debate sobre a leitura realizada.

Na ocasião, buscamos explorar a leitura do conto “Venha ver o pôr do Sol” com atividades que estimulassem a reflexão e posicionamento dos alunos diante do tema da obra. Assim, dividimos a sala de aula em dois grupos, visto que o número de alunos era menor, devido à chuva que caiu pela manhã. Organizamos a turma em duas fileiras, posicionamos os meninos

em frente às meninas. Após, distribuímos os temas, assim os meninos ficaram com a apresentação e defesa da personagem Raquel, enquanto que as meninas ficaram com o personagem Ricardo.

As atividades com leitura foram realizadas em duas horas aulas, assim consideramos que os alunos se sentiram desafiados a “mergulhar” na história para construir seus pontos de defesa. Fomos surpreendidos com a manifestação do aluno L, pois ele extrapolou os limites do texto, trazendo para sua argumentação as ocorrências de fatos sobre o feminicídio, essa postura do aluno foi a prova de que a obra literária “não se esgota no texto”, ao contrário, abre outros questionamentos sobre as coisas do mundo real. Sobre essa concepção as autoras Maria da Gloria Bordini e Vera Teixeira de Aguiar esclarecem:

Diante de um texto que se distancia de seu horizonte de expectativas, o leitor, além de responder aos desafios por mera curiosidade ante o novo, precisa adotar uma postura de disponibilidade, permitindo à obra que atue sobre seu esquema de expectativas através das estratégias textuais intencionadas para a veiculação de novas convenções (Bordini E Aguiar, 1988, p. 84).

Em virtude disso, notamos que o aluno apresentou novas convenções para expor sua argumentação, em defesa da personagem. Encerramos a leitura deste dia com a produção a produção do artigo de opinião, no qual o aluno apresenta seu ponto de vista e defende com base nas descrições físicas da personagem.

Portanto, ao concluirmos esta etapa com leitura e interpretação, notamos o progresso na atuação dos leitores. Em vista disso, a participação em cada etapa desenvolvida contemplamos a interação do aluno, através dos sentidos manifestados pelo texto, assim como o crescimento intelectual, capacidade de argumentação e autonomia nas apresentações.

3.5.4 Resultados da leitura do conto: “Venha ver o pôr do Sol”, de Lygia Fagundes Telles.

A leitura do conto “Venha ver o pôr do Sol”, de Lygia Fagundes Telles, foi realizada em seis momentos diferentes. Em vista disso, para a primeira aula os estudantes responderam cinco questões, conforme as expectativas geradas, após o encerramento da leitura do conto.

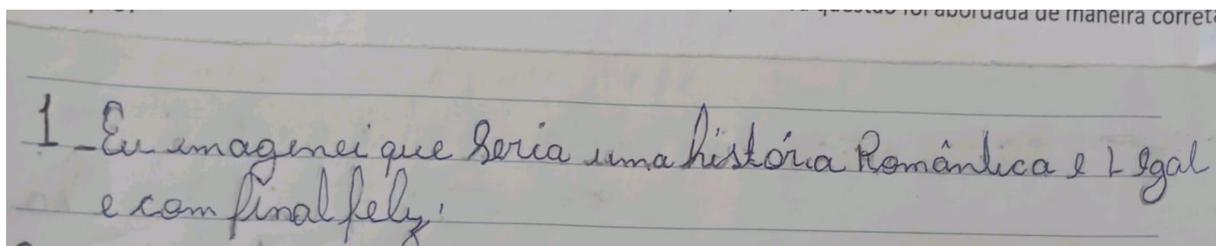
O questionário serviu para verificar, o nível de interpretação dos alunos nesta etapa de desenvolvimento leitor, por isso selecionamos algumas questões respondidas pelos meninos e meninas, a fim de analisar os pontos de vista, conforme a percepção de cada leitor. Para essas atividades elaboramos cinco questões subjetivas com a intenção de compreender como os leitores haviam interagido com o enredo, após a leitura do conto: As questões apresentadas foram formuladas da seguinte forma:

Questões sobre o conto: “Venha ver o pôr do Sol” de Lygia Fagundes Telles

1. O que você imaginou quando leu o título do conto?
2. Que traço de personalidade é mais determinante na personagem Ricardo?
3. Como você se sentiu ao chegar no final da história? Por que?
4. Em uma situação semelhante ao da personagem Raquel, você agiria da mesma forma?
5. Qual é a grande questão abordada no texto? Você acredita que esse assunto foi abordado de maneira correta? Por quê?

Assim, todos os alunos responderam ao questionário da leitura e, para a análise, apresentamos duas questões selecionadas para comparar o comportamento leitor, através do ponto de vista de cada sobre o tema da obra.

Figura 9 - Questão respondida pelo aluno sobre a leitura do conto: “Venha ver o pôr do Sol”.



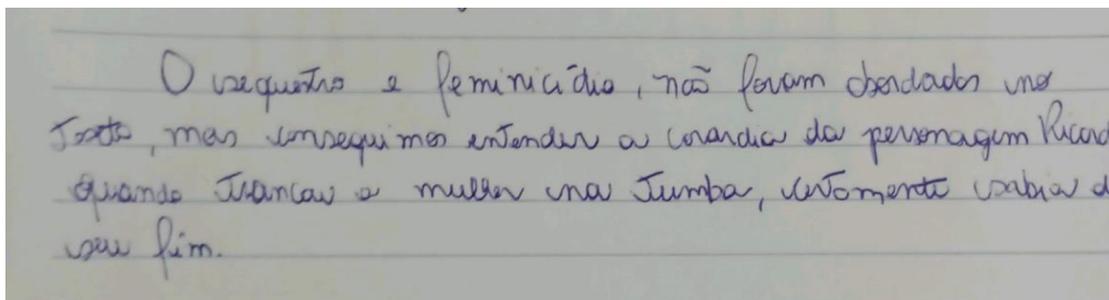
Fonte: autoria da pesquisadora

A figura 9 apresenta a hipótese criada pela leitora, ao realizar a leitura do título da obra, resposta dada a pergunta: O que você imaginou quando leu o título do conto “Venha ver o pôr do Sol”? Observamos que a interpretação da aluna, partiu das convenções sociais, através de sua concepção cultural, daquilo que é aceito para um encontro romântico. No entanto, a leitura abalou suas certezas ao finalizar o texto, com a quebra de expectativa e desconstrução de um conceito estabelecido, através das práticas sociais. Para essa experiência as autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988, p. 83) explicam, “O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se”. Sendo assim, o leitor/aluno foi surpreendido pelo desfecho da história.

Ainda segundo Bordini e Aguiar, “Portanto, a valorização das obras se dá na medida em que, em termos temáticos e formais, elas produzem alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor por se oporem às convenções conhecidas e aceitas por esse”. Em suma, a aluna se posicionou diante da alteração no percurso interpretativo, manifestado no decorrer da leitura. O posicionamento prova que seus questionamentos ficaram sem respostas efetivas, quando ela afirma que “Eu imaginei que seria uma história Romântica (romântica) e legal e

com final feliz”, assim compreendemos que os espaços interpretativos lançados pelo texto, não foram concluídos.

Figura 10 – Texto produzido pelo aluno no final da leitura do conto: “Venha ver o pôr do Sol”.



Fonte: autoria da pesquisadora

Na imagem da figura 10, em resposta a questão de número cinco, o aluno descreve seu ponto de vista sobre o texto lido, faz alguns apontamentos, sobre o tema do texto trazendo para este discurso “A violência contra mulher”. Em virtude disso, consideramos que o aluno atingiu outras camadas do texto, tais como as subjacentes para ampliar sua interpretação sobre o texto lido. No trecho, o aluno aponta: “sequestro” e “feminicídio”, menciona tais temas, afirmando que não estavam nas linhas do texto. Nesse sentido, consideramos que a aluna, buscou inferências, através das informações textuais, para concluir seu posicionamento. Segundo Bordini e Aguiar:

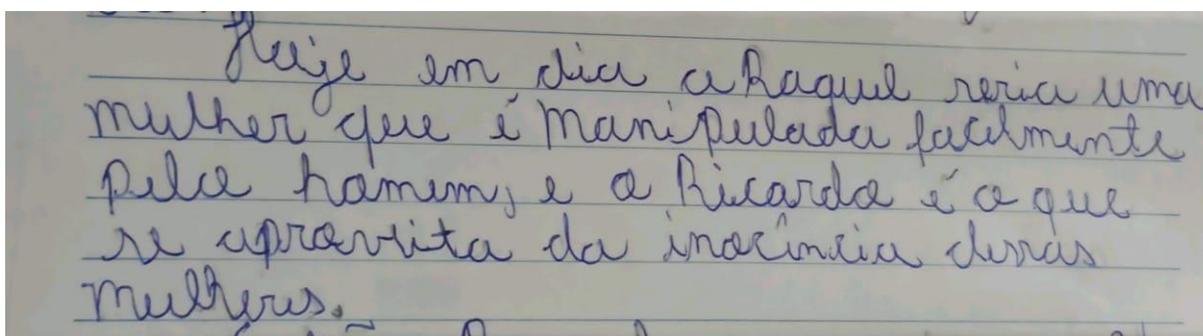
O sujeito, ao se defrontar-se com o texto, traz consigo toda sua bagagem de experiências linguísticas e sociais, que deve mobilizar a partir das provocações e lacunas que a obra lhe propõe. Por sua vez, essa representa uma determinada organização de sentidos, efetuada através de procedimentos de composição, que restringem as possibilidades de interpretação aos recortes linguísticos, formais ou ideológicos nela executados. Nessa medida, por ser uma estrutura organizada de sentidos possíveis, permite ao leitor uma interação direcionada, na qual ele reconhece os significados que lhe são familiares ou enfrenta os desconhecidos, mas com indicações que o auxiliam a aceitar ou pelo menos criticar o novo e, ao mesmo tempo, situar a esse em relação ao que já aceita ou passa a rejeitar (Bordini e Aguiar, 1988, p. 86-87).

Observamos que a aluno buscou nos discursos sociais informações para confrontar com o texto literário, realizando assim um julgamento, segundo seu juízo de valor. Assim, concluímos que a obra literária foi um instrumento de posicionamento para o aluno, diante de situações polêmicas e de relevância social. Em vista disso, concluímos que as aulas de leitura estão inserindo esses leitores em contextos de reflexão e formação do pensamento crítico.

Encontramos nas produções dos alunos outros registros que consideramos importante para esta etapa do projeto de leitura, visto que desde o início tínhamos como ponto principal a formação do leitor crítico, autônomo e reflexivo, por isso os resultados apresentados veem de encontro com todos os nossos anseios.

Assim, constatamos que além da formação crítica os alunos conseguiam se expressar com maior qualidade, através da escrita. Vejamos outra produção do aluno

Figura 11 - Texto produzido pelo aluno ao término da leitura do conto: “Venha ver o pôr do Sol”.



Fonte: autoria da autora

No resultado apresentado na figura 11 selecionamos um trecho do artigo de opinião produzido pelo aluno. Verificamos que o aluno, após a leitura do conto apresenta um posicionamento sobre as atitudes das personagens. Assim, para defender sua argumentação, compara e sustenta seus argumentos, com afirmações de que a personagem é a representação da mulher nos dias de hoje. No trecho: “Hoje em dia Raquel seria uma mulher que é manipulada facilmente pelo homem (...)”. Estas associações fazem com que o leitor, estabeleça sua opinião, externalizando a sua percepção sobre as coisas do mundo real.

Nessa perspectiva, Cosson (2021, p. 88) apresenta “O confronto no tempo e no espaço é um diálogo poderoso no processo de letramento literário”. Por essa razão, ao realizar a leitura, o aluno/ leitor confrontou temas sociais que estão presentes na obra, relacionando-os a sociedade moderna, assim ampliou suas convicções pessoais, conduzindo seus questionamentos, através do diálogo com o texto literário. Para estas constatações Bordini e Aguiar dizem:

Dessa forma com o aprimoramento da leitura numa percepção estética e ideológica mais aguda e com visão crítica sobre sua atuação e a de seu grupo, o aluno torna-se agente de aprendizagem, determinando ele mesmo a continuidade do processo num constante enriquecimento cultural e social (Bordini e Aguiar, 1988, p. 91).

Nesse sentido, consideramos o processo de aprendizagem do aluno, através de uma visão crítica sobre questões que demandam a participação consciente, por meio do posicionamento crítico. Nessa perspectiva, acreditamos ter desenvolvido a autonomia dos alunos para defender seus pontos de vista, contribuindo para enriquecimento cultural e social, através da manifestação reflexiva sobre questões sociais.

3.6 6ª Etapa. Oficina: “O gato preto”, de Edgar Allan Poe

| Tempo de aula: 05 horas-aula | Interpretação |
|-------------------------------------|---|
| 1ª aula | Leitura compartilhada |
| 2ª aula | Leitura compartilhada |
| 3ª aula | Produção de ilustração |
| 4ª aula | Roda de leitura |
| 5ª aula | Produção de fichas: conectando leituras |

3.6.1 Apresentação do conto: “O Gato Preto”, de Edgar Allan Poe.

O conto “Gato Preto”, de Edgar Allan Poe (1992), apresenta a história de um homem que gostava muito de animais, mas depois do seu casamento mudou de comportamento com relação aos bichos. Entre os animais de estimação, tinha um gato preto de nome Plutão, era o predileto de sua esposa. No entanto, com o passar do tempo, o dono do gato mudou o modo de tratar o felino, começou a beber muito. Então, dominado pelo vício começou a sentir raiva do animal.

O gato preto o incomodava, por isso resolveu arrancar o olho dele. Após esse episódio, resolveu enforcá-lo. Logo depois desse acontecimento, a casa da família pegou fogo; no dia seguinte o homem viu que a única parede que permaneceu em pé tinha impresso a imagem do bicho. Depois disso, ele encontrou outro animal no bar onde frequentava e percebeu que havia muitas semelhanças, entre este animal e sua vítima. O bicho o seguiu até sua residência e foi acolhido pela sua esposa, mas o homem não manifestou nenhum afeto pelo animal e resolveu matá-lo. A esposa tentou interferir, mas foi morta. Logo após, o criminoso esconde o corpo dentro da parede. O gato desapareceu, reaparecendo para denunciar seu algoz, através dos miados que vinham da parede, enquanto os policiais revistavam a casa.

O conto, assim como os outros, faz parte do acervo escolhido pelos alunos, além disso, apresenta os aspectos estéticos que contemplam o gosto dos alunos, apresenta o enredo com as características do conto fantástico. Assim, a leitura promoveu a ampliação do horizonte de

expectativas, visto que, a obra é organizada em uma ordem de tensão, que se amplia a cada episódio, com estímulo ao mistério e tensão.

Nesse sentido, o desfecho contribui para a expansão do imaginário dos leitores juvenis, estimulou os sentidos interpretativos, assim como apresentou um universo que os auxilia na identificação do comportamento humano, estimularam o confronto entre a ficção e a vida real.

3.6.2 Objetivos

- a) Ampliação do horizonte de expectativas, por meio da interpretação.
- b) Promover leitura em casa, participação no grupo de WhatsApp “Comunidade de leitores”, leitura compartilhada, roda de conversa, produção de ilustração e produção de ficha conectando leituras.

3.6.3 Procedimentos didáticos

A leitura do conto “O gato Preto”, de Edgar Allan Poe, foi selecionada para a oficina, porque apresenta uma história que amplia o horizonte de expectativas dos alunos, pelo processo de interpretação. Em vista disso, sugerimos aos alunos para que realizassem a leitura em casa, complementando em sala de aula, além disso o conto apresenta mais páginas, então para melhorar a qualidade de interpretação os alunos, consideramos que precisavam de mais tempo para a leitura.

Sendo assim, solicitamos aos alunos que, ao terminar a leitura, postassem os comentários pelo WhatsApp, no grupo “Comunidade de Leitores”. Para Cosson (2021, p. 68), “O importante é que os alunos tenham a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre leitores da comunidade escolar”. Desse modo, acreditamos que a interação do grupo sobre a leitura realizada desafiou os leitores a refletir sobre o texto lido, de maneira em que todos expuseram suas perspectivas sobre o tema do conto.

Fomos acompanhando a interação dos alunos pelas mensagens enviadas no grupo e constatamos que os alunos teceram vários comentários sobre os trechos da obra, além disso, algumas características do narrador personagem. A autora Teresa Colomer (2007) explica:

E são as atividades de leitura dirigida e compartilhada, aquelas em que meninos e meninas vêm elucidar-se, ante os seus olhos, o modo de ler que devem interiorizar: como se antecipa o que pode esperar na narrativa que leem coletivamente; analisar o que seria cumprir as regras do gênero nessa obra, o que seria desobedecê-las e qual pode ser o propósito do autor para fazê-lo dessa maneira; comprovar as hipóteses realizadas; notar os fios ainda soltos ou as incongruências que derivam de uma falta

de compreensão pontual; buscar os detalhes do texto que validam uma interpretação e invalidam outra etc. (Colomer, 2007, p. 65).

Assim, as atividades estendidas, através do grupo, contribuíram para um debate sobre o texto lido, observamos que as percepções sobre os aspectos descritivos do espaço foi o fio condutor para a interpretação do terror apresentado nos trechos que eles destacaram nas mensagens.

Na semana seguinte, retomamos a leitura em sala de aula, preparamos cópias do texto para os alunos e orientamos que a leitura do dia ia ser compartilhada, pois já haviam lido o conto em casa. Na ocasião, percebemos que os alunos estavam mais “agitados” em relação a alguns acontecimentos apresentados no enredo. Em vista disso, mediamos a conversa sobre o texto, sem desrespeitar a vez do colega.

Para a aula, organizamos a turma em grupos, propusemos que produzissem a ilustração das personagens, sugerimos que destacassem as características que mais promoveram sensibilidade. Ao finalizar a produção, verificamos que a maioria dos estudantes escolheram o gato. Marcamos a finalização da leitura para a outra semana, pretendíamos ampliar a conversa sobre o desfecho do texto, pois os alunos manifestaram muita inquietação, sobre o comportamento cruel do narrador personagem. Esse foi um dos aspectos da narrativa que escolheram para justificar toda a trama maldosa.

Retomamos a aula, na ocasião organizamos a sala para que os alunos discutissem sobre o texto de forma democrática, por isso escolhemos a roda de leitura. Verificamos que a conversa sobre o texto foi ganhando maior dimensão, fizeram uma espécie de desafio, no qual eles apontavam trechos da narrativa, na tentativa de compreender a mudança de temperamento do protagonista. Foram criando hipóteses para a alteração de comportamento do narrador. Em virtude disso, chegamos à conclusão de que os alunos estavam “inseridos” no contexto da narrativa, baseados nas evidências lançadas pelos elementos textuais, para decifrar o comportamento cruel apresentado pela personagem. Nessa perspectiva, Petit na obra “Os jovens e leitura” (2010) diz:

Na realidade, o que está em jogo com a democratização da leitura é também a possibilidade de habitar o tempo de um modo que seja propício para sonhar, para imaginar. É preciso lembrar que todas as invenções, todas as descobertas são realizadas nos momentos de fantasia, e que, em geral, sem a fantasia, não há pensamentos (Petit, 2010, p. 80).

Para ampliar o estado de fantasia apresentado pelos alunos, retomamos a leitura do conto na semana seguinte. Os alunos produziram atividades conectando duas obras, solicitamos para que descrevessem os trechos que dialogavam com outros contos já lidos, ao conto “O gato

Preto”, de Edgar Allan Poe. Assim, verificamos que buscaram semelhanças com a obra “Venha ver o pôr do Sol”, de Lygia Fagundes Telles. Fomos conversando com os alunos sobre os diálogos ocorridos entre obras de diferentes autores e épocas, durante a mediação percebemos que foram encontrando vestígios de uma obra em outras. Apresentaram pontos comuns em todos os textos lidos nas oficinas anteriores e também nos textos em questão no momento da conversa.

As manifestações deixaram evidente que as atividades de leitura estavam apresentando um resultado bastante positivo, visto que os alunos nos surpreenderam com tantas informações sobre as leituras que haviam sido realizadas.

Ao final da aula, recolhemos as atividades e verificamos que os alunos conectaram as semelhanças do espaço em que as mulheres foram trancadas no conto: “Venha ver o pôr do Sol” e “O gato preto”.

Quando o ato de ler se configura, preferencialmente como atendimento aos interesses do leitor, desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, motivando o prazer da leitura. Por outro lado, quando a ruptura é incisiva, instaura-se o diálogo e o consequente questionamento das propostas inovadoras da obra lida, alargando-se o horizonte cultural do leitor. O dividendo final é novamente o prazer da leitura, agora como apropriação de um mundo inesperado (Bordini e Aguiar, 1988, p. 26).

Em vista disso, questionamos porque consideravam os espaços semelhantes. Descreveram com base no cenário, assim como as atitudes dos vilões. Na mesma ocasião, o aluno G nos apresentou a seguinte afirmação “Aqueles homens nunca foram bons, eles precisavam de uma oportunidade para revelarem suas faces maldosas”. Segundo as autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988, p. 91), “Dessa forma, com o aprimoramento da leitura numa percepção estética e ideológica mais aguda e com visão crítica sobre a sua atuação e a de seu grupo, o aluno torna-se agente de aprendizagem, determinando ele mesmo a continuidade do processo, num constante enriquecimento cultural e social”. Portanto, consideramos que os alunos já foram capacitados para seguirem como agentes de sua aprendizagem, visto que conseguem com autonomia mobilizar outros conhecimentos para concluir seus posicionamentos com relação a leitura.

3.6.4 Resultados da leitura do conto: O “Gato Preto” de Edgar Alan Poe.

O envolvimento dos leitores/alunos com o processo de leitura apresentou resultados que vão além do esperado, visto que, nessa etapa identificamos no comportamento apresentado por eles, mais liberdade para falar e representar a leitura do texto. Diante disso, constatamos

que os alunos conseguiram desenvolver senso crítico, sensibilidade para compreender, outras formas de dizer, de representar os sentidos que são estimulados pela leitura literária.

Figura 12: Ilustração produzida pelo aluno, após a leitura do conto “O gato preto”.



Fonte: autoria da pesquisadora

Na imagem apresentada na ilustração 12 o aluno/leitor representou a personagem gato, assim, percebemos na riqueza de detalhes recriada pelo aluno, que ele focaliza o olhar do felino. Esta representação do olhar do gato foi criada, através dos estímulos semióticos apresentados pela narrativa que são estimuladas através da imaginação e sensibilidade para captar as pistas que a obra oferece. Nessa perspectiva Teresa Colomer (2007) pontua,

Os alunos progridem a partir de uma leitura compreensiva- entendida como a leitura que se limita a explorar os elementos internos do enunciado, os sentidos denotados- ao enriquecimento da leitura interpretativa- entendida como a leitura que utiliza

conhecimentos externos para suscitar significados implícitos, segundo sentidos ou símbolos que os leitores devem fazer emergir dos textos (Colomer, 2007, p. 149).

Em virtude disso, o ilustrador apresenta os olhares da personagem em três momentos distintos, nas figuras (imagem 1), (imagem 2) e (imagem 3). Nesse sentido, as mudanças são representações interpretativas, instauradas pela leitura literária. Além disso, a escolha foi determinada pelo prazer do leitor, estimulado pela narrativa através do ato de ler. Para Bordini e Aguiar (1988) ponderam que,

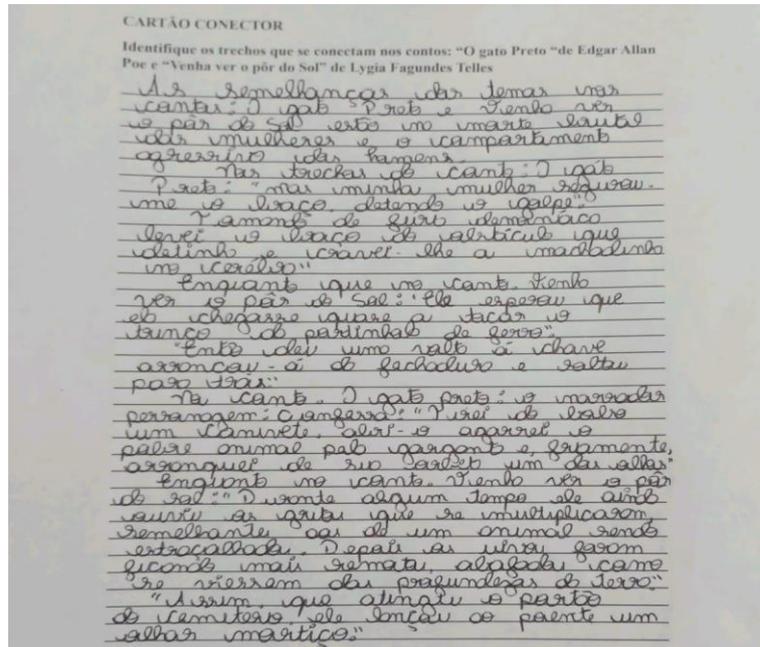
O ato de ler é, portanto duplamente gratificante. No contato com o conhecido, fornece a facilidade da acomodação, a possibilidade de o sujeito encontrar-se no texto. Na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver. A tensão entre esses dois polos patrocina a forma mais agradável e efetiva de leitura (Bordini e Aguiar, 1988, p. 26).

Desse modo, os espaços em branco da obra e os fios soltos são preenchidos pelo leitor com base em suas referências e impressões individuais. No embate, obra e leitor se constroem aberturas para a interação com o texto, com um jogo entre o imaginário e a fantasia para a construção de sentidos.

Por conseguinte, o gênero literário, além de ampliar a capacidade de leitura, instiga o leitor juvenil a mobilização dos sentidos que interferem no percurso interpretativo através das semioses textuais, assim estas habilidades contribuem para o estímulo a fruição.

Apresentamos abaixo o registro feito pelo leitor/aluno para a conexão entre as leituras dos contos “O gato preto” e “Venha Ver o Pôr do Sol”, dos autores Edgar Allan Poe e Lygia Fagundes Telles.

Figura13 - Produção do aluno ao término da leitura do conto: “O gato preto” de Edgar Allan Poe.



Fonte: autoria da pesquisadora

A produção da figura 13 é o resultado da atividade de leitura e conexão com outros textos lidos. No texto da aluna, identificamos que destacou os pontos da narrativa que dialogam, nas obras: “Venha ver o pôr do Sol”, de Lygia Fagundes Telles, e “O gato preto”, de Edgar Allan Poe. Verificamos que o leitor encontrou trechos que apresentam semelhanças em relação ao espaço pela falta de iluminação, assim como as atitudes das personagens que eram maldosas.

Desse modo, avaliamos que a aluna realizou uma leitura compreensiva, visto que, quando sugerimos apresentasse alguma relação entre os textos, buscou semelhanças nas narrativas. Enquanto leitora, essa demonstração pode ser entendida como o enriquecimento da leitura através da interpretação. Nessa perspectiva, Bajour (2021, p. 64) afirma que, “Os modos específicos de entrar nos textos podem partir de algumas chaves que cada livro sugira, ou de algum aspecto que se queira destacar ou no qual se queira intervir para a construção de saberes literários”. Logo, consideramos que os alunos progrediram muito, atingiram outros níveis de leitura e interpretação através das atividades desenvolvidas. Em vista disso, os sentidos fruídos pela leitura literária sustentam os vazios do ser humano, assim transbordam os sentidos que se refazem através dos significados e fantasias conferidos pelo gênero literário.

3.7 LEITURAS COMPLEMENTARES: O LEITOR E SUAS ESCOLHAS

A ideia inicial de formar leitores, por meio da leitura literária foi sendo ampliada durante o desenvolvimento do projeto. Em vista disso, enquanto aguardamos a aprovação para o desenvolvimento da pesquisa pela Plataforma Brasil, fomos oferecendo aos alunos outras leituras. Assim, a turma conheceu outras obras literárias, além das que fizeram parte do acervo para o desenvolvimento das oficinas de leitura.

Para os encontros, priorizamos o espaço de leitura na biblioteca, além da realização em casa. Sugerimos que escolhessem os livros, conforme a aptidão e gosto de cada um. Assim, nesse período, os alunos/leitores apresentaram muito entusiasmo, quando o assunto da aula era leitura.

Em vista disso, o modo como escolhiam as obras literárias demonstraram outros hábitos, embora alguns continuassem a escolher os livros mais ilustrados da literatura infantil. Nesse sentido, nossa contribuição foi conversar sobre os títulos, fazer apresentações prévias das obras, com a intenção de promover mais expectativas com relação aos temas tratados em cada gênero literário.

Para as aulas de leitura, cada aluno retirou um título diferente, por isso sugerimos, ao finalizarem as leituras, compartilharem com as outras turmas da escola. Propusemos a visitação às turmas do 6º Ano, do Ensino Fundamental, a 3ª Série, do Ensino Médio. Para as visitas, os alunos falaram sobre o enredo de cada narrativa com apresentação de partes da história, sem concluir o desfecho, com um convite para que outros alunos buscassem o livro na biblioteca. Além disso, enfatizaram a importância da leitura literária. A ação de compartilhar as leituras para outras turmas efetivou a ideia apresentada pela autora Teresa Colomer, na obra “Andar entre Livros” (2007).

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidade mútuas (Colomer, 2007, p. 143).

Desse modo, a ideia de compartilhar as obras foi a motivação encontrada pela turma, percebemos que estavam muito empolgados para apresentação das leituras. Na ocasião foram escolhidos títulos com temas diversificados, observamos que os alunos apresentaram perfis mais críticos, escolheram obras com assuntos polêmicos e também com tom mais humorístico. Em uma ocasião, percebemos que a aluna retirou da prateleira a obra: “Sapato de Salto”, de Lygia Bojunga, assim, aproveitamos a escolha para fazer a apresentação do tema tratado na obra. Nesse dia, outros alunos queriam levar a mesma obra, mas a biblioteca tinha apenas um volume. Outra leitura que fez parte dos encontros foi a obra “Odisseia”, de Ruth Rocha.

Fomos acompanhando o comportamento dos alunos, assim nos certificamos que a apresentação da obra pelo professor, promoveu mais interesse pela leitura. Nesse acervo foram incluídas leituras mais desafiadoras. Desse modo, nas aulas das semanas seguintes, os alunos apresentaram as leituras pelos grupos, em dois momentos diferentes, em uma semana eles conversaram sobre as leituras, compartilharam com os colegas a sua impressão sobre o enredo, em outra ocasião realizaram a produção de resumos e questionários.

Esses momentos foram muito instigantes, visto que a turma apresentou a leitura de forma prazerosa. Assim, na ocasião fomos observando o modo de falar sobre a leitura de cada um, de forma individual e no coletivo. Em virtude disso, observamos a desenvoltura dos alunos para falar sobre os livros, com mais autonomia.

Nesse dia, a aluna apresentou a obra a história do livro “A revolta das princesas” fomos observando a qualidade na organização de pensamento para falar da leitura, além de apresentar o enredo de forma graciosa, acrescentou uma crítica sobre o tema, relacionando-o a valorização da mulher na sociedade, a garantia de direitos e escolhas.

Em outra ocasião, trouxemos para sala de aula o conto “Coração Denunciador”, de Edgar Allan Poe, para a apresentação do texto promovemos uma conversa sobre o tema, preparamos os alunos para a leitura do conto. Assim, contamos que iam conhecer uma história de terror bem mais tensa que os filmes e séries já assistidas por eles, mas que não eram obrigados a ler. Enfim, na ocasião, provocamos reações através de questionamentos em relação ao título, tais como: Qual seria a denúncia feita pelo coração? A pergunta aumentou o nível de tensão provocado pelo título da obra nos alunos. Provavelmente, sentiram a necessidade de enfrentar o medo, assim lançaram-se ao desconhecido que, ao mesmo tempo, já não era tão distante de suas realidades.

Em suma, os alunos tornaram-se leitores assíduos, desenvolveram maior interesse pelas obras literárias. Além disso, o espaço da biblioteca foi sendo utilizado com mais frequência. Em vista disso, percebemos que o prazer de estar conversando sobre leituras, tornou-se uma prática entre os alunos. Por isso, conseguiram realizar a leitura de muitas obras, estas escolhas fizeram parte de suas preferências individuais. Vejamos na tabela abaixo os títulos e autores escolhidos por eles.

Tabela 1 – Obras retiradas na biblioteca escolar.

| Títulos | Autores | Ano de publicação |
|---|--|--------------------------|
| Sapato de Salto | Lygia Bojunga | 2018 |
| Odisseia | Ruth Rocha | 2002 |
| A moça tecelã | Marina Colasanti | 2018 |
| A revolta das princesas | Lisbeth Renardy & Céline Lamour- Crochet | 2013 |
| O coração denunciador | Edgar Allan Poe | 2018 |
| Um lugar cheio de ninguém | Marcelo Xavier | 2018 |
| O irmão que Veio de Longe | Moacyr Scliar | 2002 |
| Minhas Memórias de Lobato | Luciana Sandroni | 1997 |
| Bisa Bia, Bisa Bel | Ana Maria Machado | 2001 |
| Do outro Mundo | Ana Maria Machado | 2002 |
| A formiguinha e a neve | João de Barros | 2001 |
| Seminário dos Ratos | Lygia Fagundes Telles | 2009 |
| Felicidade Clandestina | Clarice Lispector | 1998 |
| Minha Vida não é cor-de-rosa | Penélope Martins | 2018 |
| Antes do depois | Bartolomeu Campos de Queirós | 2018 |
| Olhar de descoberta/ O menino que respirava borboleta | Jorge Miguel Marinho | 2003 |
| O gigante egoísta | Jorge Miguel Marinho | 2001 |
| O alienista | Machado de Assis | 2009 |
| Santinho | Luiz Fernando Verissimo | 2001 |
| A mulher que matou os Peixes | Clarice Lispector | 1999 |
| Carta errante avó atrapalhada, menina aniversariante | Mirna Pinsky | 2001 |

4 AS AVALIAÇÕES

Os alunos do 8.º Ano, do Ensino Fundamental, foram avaliados no dia 16 de março de 2023 pelo Sistema de Monitoramento do Programa Novo Mais, em parceria com o Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul.

A prova foi aplicada pelo Sistema de Monitoramento do programa Novo Mais Educação (CAEd), tendo em vista diagnosticar os níveis de proficiência dos alunos por série/ano. As provas foram aplicadas em duas modalidades: Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O instrumento de avaliação teve como objetivo mensurar as habilidades não consolidadas pelos alunos. O MEC (Brasil, 2017) explica:

O Sistema de Monitoramento do programa Novo Mais Educação é resultado da parceria entre o Ministério da Educação – MEC – e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Caed –, da Universidade Federal de Juiz de Fora, e tem como principal objetivo realizar o monitoramento da execução do Programa nas redes e escolas públicas brasileiras, por meio da produção de informações sobre o seu real desenvolvimento (BRASIL, 2017, n.p.).

Nesse sentido, as avaliações serviram para a reorganização do currículo escolar da Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul. Com base nos resultados da prova, surgiu a emergência de retomar as habilidades em que os alunos ainda apresentam níveis de dificuldade. O documento norteador (SED, 2019) expedido informa:

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul elaborou este documento orientativo interpretando os resultados das avaliações diagnósticas de Língua Portuguesa e Matemática aplicadas aos estudantes da Rede Estadual de Ensino (REE/MS) em 2022, bem como considerando as habilidades essenciais do currículo vigente, a fim de nortear a recomposição de aprendizagens basilares (SED, 2019, p. 5).³

Logo, destaca-se a urgência de da elaboração de um projeto de recomposição das habilidades não contempladas pelos estudantes. O instrumento de avaliação teve como finalidade mensurar a aprendizagem dos estudantes no período pós-pandemia.

As provas apresentaram duas formas de avaliação: a individual, por habilidades e outra em níveis de porcentagem da turma conforme as habilidades. As avaliações contemplavam 13

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/sistema-de-monitoramento>. Acesso em: 20 mar. 2023. O Sistema de Monitoramento do programa Novo Mais Educação é resultado da parceria entre o Ministério da Educação – MEC – e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Caed.

habilidades para leitura, compreensão e interpretação de textos. Os critérios de avaliação ampliaram a compreensão dos dados quantitativos de todos os alunos.

4.1 AVALIAÇÃO INICIAL

Segundo as informações apresentadas pelo Sistema de Monitoramento do programa Novo Mais Educação (Brasil, 2017), os resultados são relacionados conforme os níveis apresentados pelos alunos, assim como o desempenho.

Para esta descrição, foram apresentados os níveis seguindo os critérios dos anos finais do Ensino Fundamental: nível 1, nível 2, nível 3, nível 4 e nível 5. Os níveis são apresentados de forma crescente, dentro de uma escala de 1 a 5. Esses níveis são classificados conforme as habilidades consolidadas pelos alunos.

Sendo assim, os níveis muito baixos, tais como nível 1 e nível 2, necessitam de maior atenção, pois sinalizam que os discentes não progrediram no processo de aprendizagem adequado para a série/ano que está frequentando.

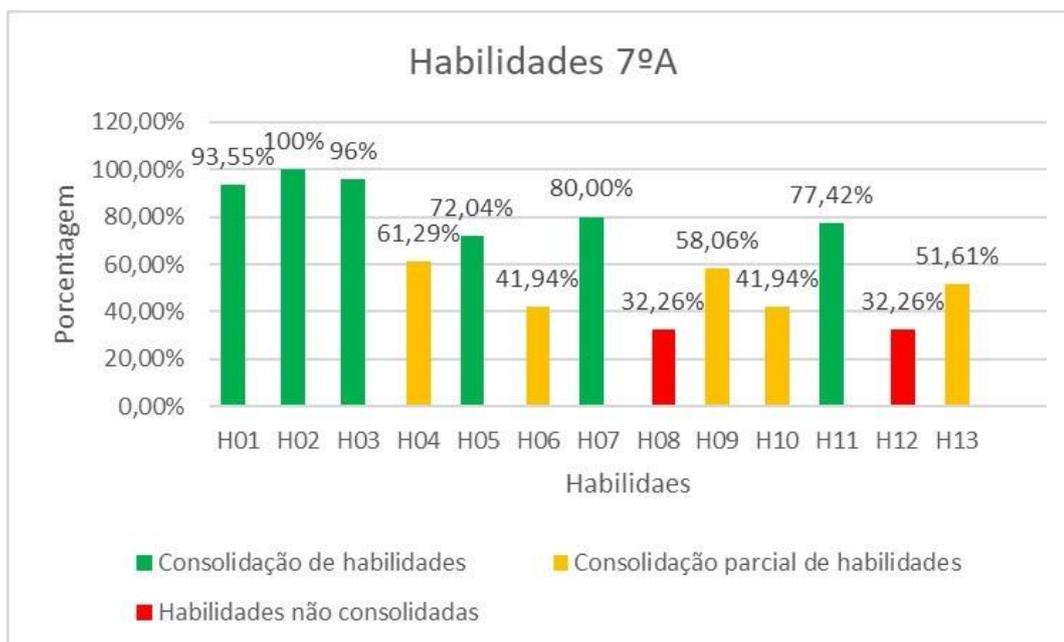
Ademais, os alunos que apresentaram os níveis 4 e 5 podem ser avaliados da seguinte forma: nível 4 – habilidades parcialmente contempladas ou consolidadas – e nível 5 – habilidades contempladas ou consolidadas com menor dificuldade. Assim, compreende-se que estão dentro dos padrões desejáveis de proficiência leitora.

As avaliações foram aplicadas no segundo bimestre de 2022 e no primeiro bimestre de 2023. Por isso, consideramos como avaliação diagnóstica inicial (ANEXO A) as duas avaliações externas aplicadas pelo Sistema de Monitoramento do programa Novo Mais Educação para mensurar o avanço da turma do 8.º Ano do Ensino Fundamental, participante do projeto de leitura literária.

Além disso, aplicamos uma avaliação dissertativa (ANEXO C) com critérios subjetivos, pois, ao término do projeto, desejamos comparar o ponto de vista dos alunos com relação à leitura, assim como seu modo de pensar e avaliar seus conflitos pessoais.

A leitura fornece subsídios para o leitor e amplia a sua capacidade de refletir sobre o mundo que o cerca, pelo modo de pensar e de agir sobre questões comuns a atuação social.

Gráfico 1 – Resultado de avaliação do CAEd no segundo semestre de 2022.



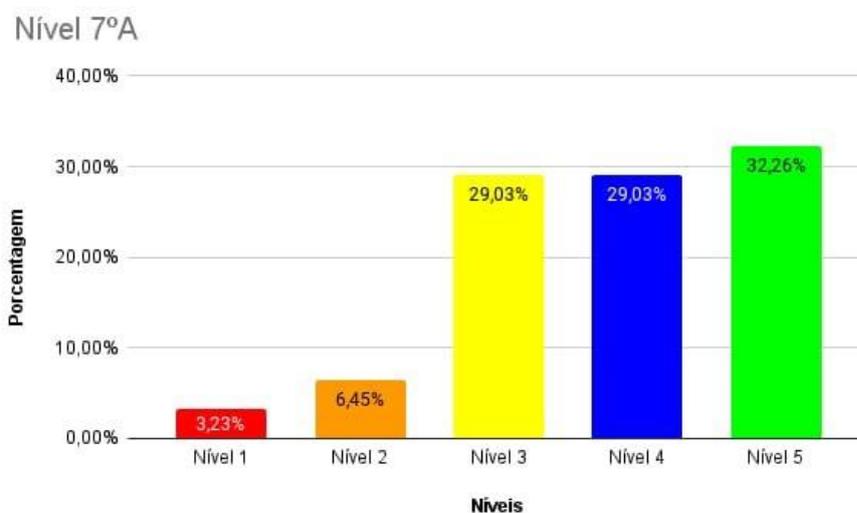
Fonte: elaborado pela própria autora

Os dados acima, do Gráfico 1, apresentam os resultados da primeira avaliação realizada pelo Sistema de Monitoramento do programa Novo Mais Educação do CAEd. Participaram desta avaliação 27 alunos do 7.º Ano, do Ensino Fundamental.

Os alunos apresentavam nesse período maiores dificuldades nos descritores que aparecem em vermelho no gráfico. Essas habilidades não tinham sido consolidadas pela turma no terceiro bimestre de 2022.

Outras habilidades que mereciam atenção são as que foram consolidadas parcialmente. Nesta primeira avaliação, percebemos que estávamos avançando, mas que tínhamos que diminuir o número de alunos que não apresentaram bons resultados finais ou nos resultados parciais.

Gráfico 2 – Resultado dos alunos por níveis no segundo semestre de 2022.



Fonte: elaborado pela própria autora

O Gráfico 2 apresenta os resultados dos alunos por níveis, numa escala de 1 a 5, sendo o nível 1, o nível 2 e o nível 3 - os que representam o menor desempenho dos alunos. Estes níveis demonstram que a turma precisa avançar em algumas habilidades e descritores H8 “Reconhecer o assunto de um texto lido” e H12 “Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas em um texto”.

Para mais visibilidade dos resultados da turma, apresentamos a Tabela 2, por habilidades. Assim, destacaremos quais são as habilidades que os alunos precisam avançar, por isso merecem maior atenção os níveis 1, 2 e 3 durante a primeira avaliação.

Tabela 2 – Descrição das habilidades de acordo com os resultados apresentados na primeira avaliação do CAEd em 2022

| Habilidades | Descrição das habilidades |
|-------------|--|
| H01 | Ler frases. |
| H02 | Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. |
| H03 | Reconhecer o gênero de um texto. |
| H04 | Reconhecer formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema. |
| H05 | Localizar informação explícita. |
| H06 | Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto. |
| H07 | Reconhecer efeito de humor ou ironia em um texto. |
| H08 | Reconhecer o assunto de um texto lido. |
| H09 | Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador. |

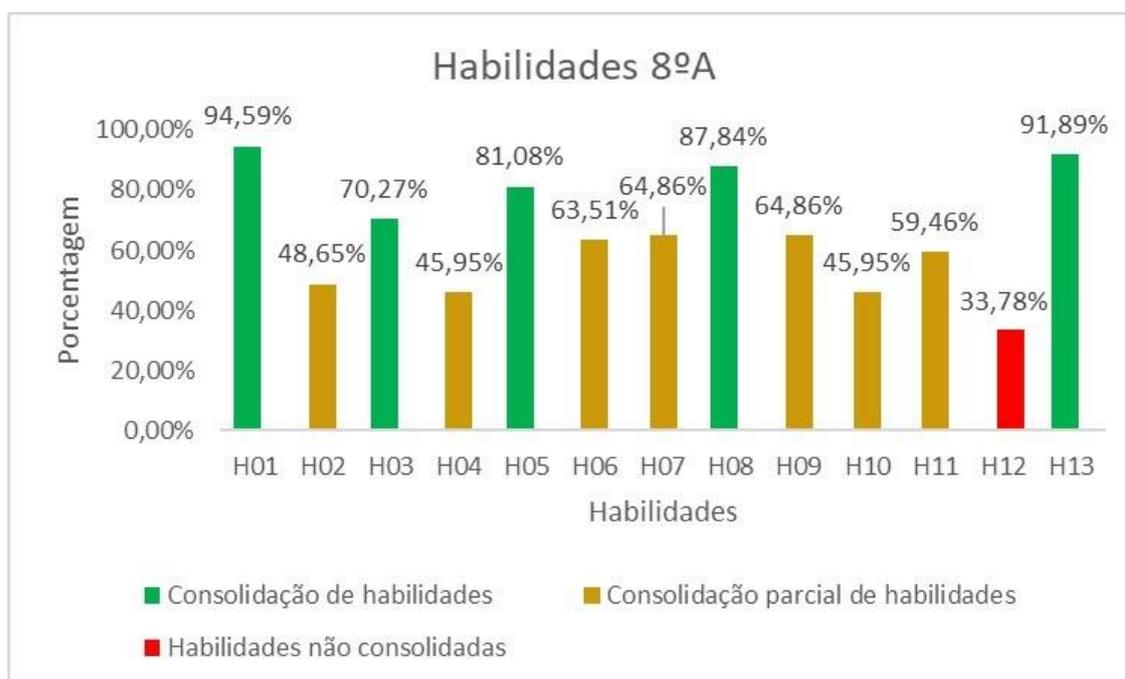
| | |
|-----|---|
| H10 | Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade. |
| H11 | Distinguir um fato da opinião. |
| H12 | Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas em um texto. |
| H13 | Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais. |

Fonte: elaborada pela própria autora

Esse foi o desempenho apresentado pelos estudantes participantes do projeto no segundo semestre de 2022. As habilidades destacadas são as que merecem ser retomadas, pois os alunos estão apresentando níveis de proficiência abaixo do desejado para a série/ano em que estão frequentando.

Nesse sentido, reafirmamos que usamos os resultados como base para avaliação inicial dos estudantes. Embora o foco maior do projeto de leitura literária seja a formação do leitor enquanto sujeito, capaz de pensar e refletir sobre suas escolhas, acatamos as avaliações externas para diagnosticar e mensurar a aprendizagem dos estudantes. Assim, esses resultados servirão para verificar os avanços decorridos na finalização do projeto de leitura.

Gráfico 3 – Resultado da avaliação do CAEd do primeiro bimestre de 2023.



Fonte: elaborado pela própria autora

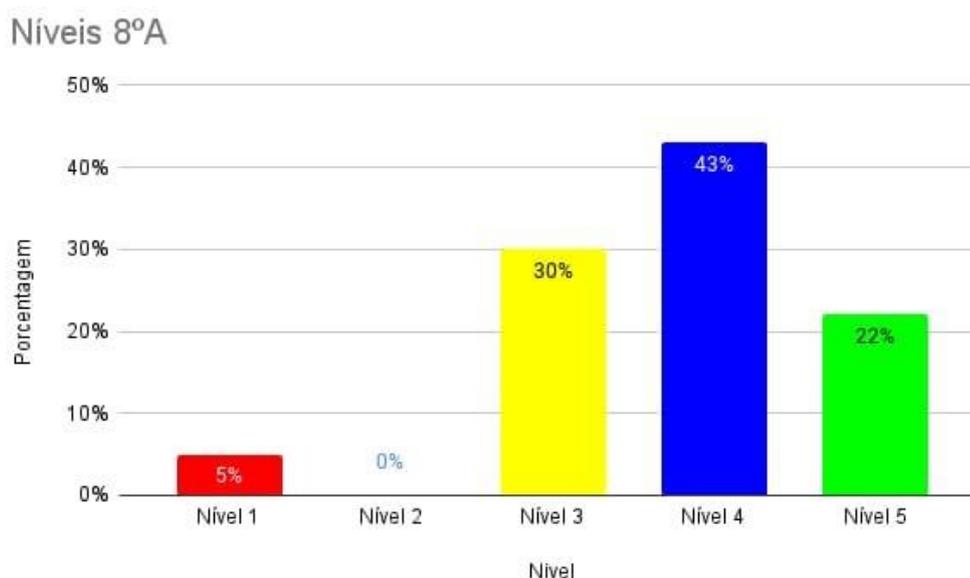
O Gráfico 3 acima apresenta o resultado dos estudantes no primeiro bimestre de 2023. A prova foi aplicada em 35 alunos na turma do 8.º Ano do Ensino Fundamental. Recebemos 6 alunos do período vespertino e de outras unidades escolares.

Desse modo, avaliamos os resultados apresentados pelos alunos da sala e verificamos que desenvolveram as habilidades (ANEXO B) que na primeira avaliação não haviam consolidado, ou apresentavam resultados parciais.

Outros aspectos importantes a se destacarem foram os percentuais apresentados nas habilidades (H01, H05, H08 e H13). As habilidades demandam a capacidade de leitura e compreensão de textos, articulando os elementos verbais e não verbais.

Logo, verificamos o avanço da turma, isso demonstra que os alunos que estão participando das atividades de leitura melhoraram sua capacidade de leitura e compreensão.

Gráfico 4 – Resultado das porcentagens em nível de aprendizagem 2023.



Fonte: elaborado pela própria autora

O Gráfico 4 acima apresenta o percentual de desenvolvimento da turma no primeiro bimestre de 2023; em vista desse desempenho, podemos diagnosticar de forma mais ampla as lacunas de aprendizagem.

É preciso promover atividades de leitura, considerando a heterogeneidade, apresentar outras dinâmicas de leitura que contemplem e ampliem todos os saberes. Nessa perspectiva, Resende (1997) pontua:

A escola que atua acreditando que é necessário oferecer conhecimentos, informações, técnicas, etc. à mente da criança e do jovem, mas é essencial humanizá-la pela sensibilidade e alargá-la pela imaginação, entende que a cabeça aprende melhor quando é com o coração. (Resende, 1997, p. 120)

Logo, devemos tomar como exemplo de desenvolvimento intelectual critérios que melhorem as sensibilidades desses jovens e pelo incentivo à leitura de forma a humanizá-los.

Tabela 3 – Resultados apresentados pelos alunos na avaliação do CAEd em 2023.

| Habilidades | Descrição das habilidades |
|--------------------|---|
| H01 | Ler frases. |
| H02 | Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. |
| H03 | Reconhecer o gênero de um texto. |
| H04 | Reconhecer formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema. |
| H05 | Localizar informação explícita. |
| H06 | Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto. |
| H07 | Reconhecer efeito de humor ou ironia em um texto. |
| H08 | Reconhecer o assunto de um texto lido. |
| H09 | Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador. |
| H10 | Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade. |
| H11 | Distinguir um fato da opinião. |
| H 12 | Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas em um texto. |
| H 13 | Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais. |

Fonte: elaborada pela própria autora

A Tabela 3 acima sinaliza as habilidades que precisam de atenção, principalmente a H08: “Reconhecer o assunto de um texto lido”, que apresentou um percentual significativo de alunos que ainda não compreendem o que leem.

Além disso, atribuímos à leitura um momento de reflexão e introspecção, amenizando os conflitos de sala de aula. Segundo Petit (2008, p. 72), “[...] ora, a leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para construir, se pensar, dar voz ao seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos”.

Desse modo, como apresentamos anteriormente, construímos em 2022 a oportunidade para que os alunos tivessem acesso à leitura de forma prazerosa. Este primeiro momento foi visto como uma aproximação do leitor e da obra, criou a liberdade e estreitaram-se os laços de afetividade.

Portanto, acreditamos que o potencial oferecido pela obra artística contribui para a formação integral do leitor/aluno; por isso, os critérios de avaliação formativa não contemplam

aspectos subjetivos, modos de compreender e os sentimentos, para avaliá-los. Por isso, desejamos compreender esse processo de formação e recepção do leitor no início e término do projeto de leitura, comparando as respostas dos alunos por meio de um questionário com questões dissertativas. O questionário foi composto por seis questões registradas na lousa, com as seguintes perguntas:

- a) Qual é motivação que faz você buscar um livro na biblioteca?
- b) Quando vai escolher o livro, o que chama sua atenção, as ilustrações da capa, ou o título?
- c) Você costuma levantar hipóteses sobre a obra, após ler o título do livro?
- d) O que o encoraja a escolher um livro, o título ou o volume de páginas?
- e) Você costuma lembrar de outras leituras quando está lendo?
- f) Você acredita que a leitura pode ajudar a amenizar seus conflitos pessoais e medos?

Essas perguntas servirão para a comparação do comportamento leitor, assim como o processo recepcional desenvolvido pelos alunos. Nesse sentido, as autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1988) apresentam:

Partindo do horizonte de expectativas do grupo, em termos de interesses literários, determinados por suas vivências anteriores, o professor provoca situações que propiciem o questionamento desse horizonte. Tal atitude implicaria um distanciamento do estudante, uma vez que revisa criticamente seu próprio comportamento, redundando na ruptura do horizonte de expectativas e seu consequente alargamento (Bordini; Aguiar, 1988, p. 85).

Logo, desejamos realizar uma sondagem comparativa deste processo recepcional, o que o aluno tem a dizer sobre a leitura e suas escolhas em dois momentos distintos, podendo avaliar a percepção que cada leitor construiu ao longo do projeto de pesquisa.

4.2 AVALIAÇÃO FINAL

Em julho de 2023 a Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul, atualizou o formato de avaliações, em vista disso com base nas habilidades em defasagem verificadas pelas duas Avaliações CAEd aplicadas no primeiro semestre para todas as turmas do Ensino Fundamental, ocorreu a necessidade do Projeto “Recuperar para Avançar”, esta proposta tinha como objetivos a recomposição da aprendizagem, através de atividades com as habilidades que apresentaram defasagem, nas avaliações do primeiro semestre.

Assim, avaliação passou a ser Avaliação de Assessoramento Pedagógico, por intermédio da Superintendência de Políticas de Estado e Educação de Mato Grosso do Sul

(Suped). Em vista disso, criou-se novo cronograma de avaliações, por essa razão os alunos realizaram a avaliação final no quarto bimestre. Nessa perspectiva o documento apresenta:

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), por intermédio da Superintendência de Políticas Educacionais (Suped), encaminha atualizações referentes ao Projeto de Assessoramento Pedagógico apresentado às unidades escolares da Rede Estadual de Ensino (REE/MS), com o propósito de apoiar o processo de recomposição das aprendizagens e o avanço dos rendimentos escolares dos estudantes.⁴

Neste período, planejamos as aulas com as habilidades essenciais propostas pelo Projeto “Recuperar para Avançar”. Por outro lado, mudou o nome das avaliações, mas os objetivos da proposta são os mesmos, visavam a verificação, replanejamento e retomadas de conteúdo, nos quais as habilidades não foram consolidadas pelos alunos no primeiro semestre.

A Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul neste período, apresentou um novo ciclo de provas, por isso a turma do 8.º Ano, do Ensino Fundamental, não realizou avaliação no terceiro bimestre.

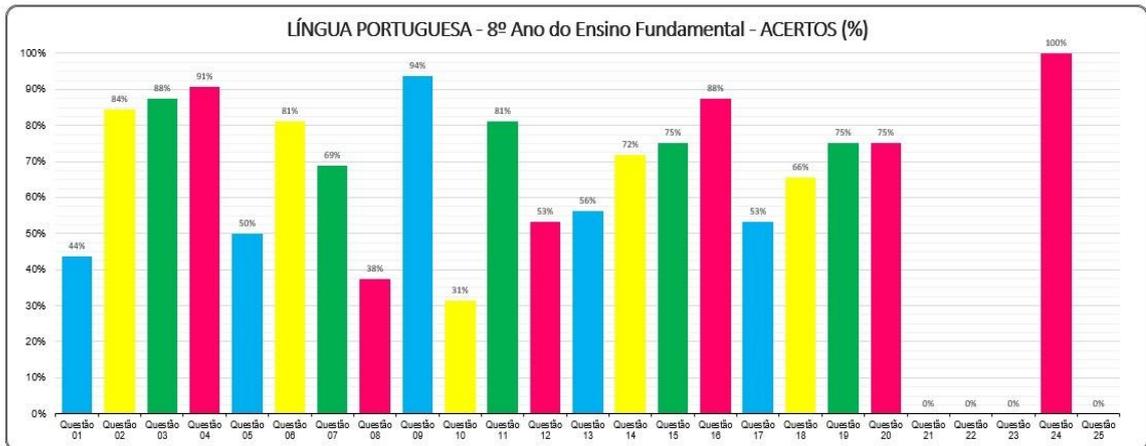
Por outro lado, trabalhamos as atividades que contemplavam as habilidades essenciais do currículo do Mato Grosso do Sul, sem desprezar as aulas de leitura, visto que os alunos estavam engajados com o projeto de leitura literária.

Em virtude disso, avaliação para a turma participante do projeto de pesquisa ocorreu no final do quarto bimestre. O resultado desta avaliação mensurou que a turma estava avançando na aprendizagem, visto que, após esse período, além das habilidades essenciais do currículo contempladas, os alunos desenvolveram outras habilidades que demandavam a leitura, compreensão e interpretação.

O gráfico de habilidades por questões apresentou apenas três habilidades, com menos de 50% (cinquenta) de aproveitamento, isso representa que os alunos avançaram durante esse período, em comparação a avaliação realizada no primeiro semestre. Vejamos os resultados da turma nesta avaliação.

⁴ Superintendência de Políticas Educacionais Unidade de Análise de Dados Educacionais (Unade) - Equipe da Recomposição das Aprendizagens.

Gráfico de questões por habilidades. Avaliação - ACA do quarto bimestre de 2023.



O gráfico mostra na linha horizontal o número de questões e na vertical a porcentagem com cores e referentes ao nível de avanço e nível de dificuldades da turma. Assim, conseguimos mensurar o desempenho em cada questão da prova - Atividades de Acompanhamento da Aprendizagem - ACA.

Tabela 4 - Desempenho por questões. Avaliação ACA.

| QUESTÕES 8º ANO - LP | RESPOSTAS DOS ESTUDANTES (%) | | | | | em Branco | Acertos (%) |
|-------------------------|------------------------------|-----|-----|------|---|-----------|-------------|
| | A | B | C | D | E | | |
| Questão 01 | 3% | 44% | 13% | 41% | | | 44% |
| Questão 02 | 9% | 6% | 0% | 84% | | | 84% |
| Questão 03 | 3% | 0% | 88% | 9% | | | 88% |
| Questão 04 | 0% | 9% | 0% | 91% | | | 91% |
| Questão 05 | 6% | 6% | 50% | 38% | | | 50% |
| Questão 06 | 81% | 16% | 0% | 3% | | | 81% |
| Questão 07 | 69% | 9% | 6% | 16% | | | 69% |
| Questão 08 | 0% | 38% | 6% | 56% | | | 38% |
| Questão 09 | 3% | 0% | 3% | 94% | | | 94% |
| Questão 10 | 31% | 50% | 9% | 9% | | | 31% |
| Questão 11 | 16% | 3% | 81% | 0% | | | 81% |
| Questão 12 | 53% | 0% | 44% | 3% | | | 53% |
| Questão 13 | 6% | 56% | 3% | 34% | | | 56% |
| Questão 14 | 16% | 9% | 3% | 72% | | | 72% |
| Questão 15 | 75% | 6% | 19% | 0% | | | 75% |
| Questão 16 | 6% | 0% | 88% | 6% | | | 88% |
| Questão 17 | 38% | 53% | 3% | 6% | | | 53% |
| Questão 18 | 9% | 13% | 13% | 66% | | | 66% |
| Questão 19 | 75% | 9% | 3% | 13% | | | 75% |
| Questão 20 | 13% | 75% | 6% | 6% | | | 75% |
| Questão 21 | | | | | | | |
| Questão 22 | | | | | | | |
| Questão 23 | | | | | | | |
| Questão 24 | 0% | 0% | 0% | 100% | | | 100% |
| Questão 25 | | | | | | | |

Fonte: ACA

A tabela acima apresenta a porcentagem de acerto em cada questão. Através desta apresentação ampliamos a compreensão do gráfico de barras, verificamos que as questões 01, 08 e 10 foram aquelas cuja porcentagem está abaixo de 50% (cinquenta por cento) de acerto.

Além dos instrumentos acima, apresentamos quatro tabelas com outros conceitos atribuídos aos alunos, em rubricas, conforme as habilidades por questões da prova.

Tabela 5 - Desempenho por questões avaliação ACA

| QUESTÕES Ensino Fundamental 8º ANO | DESEMPENHO | Objetos de Conhecimento | HABILIDADES ESSENCIAS (CAED) | HABILIDADES Currículo de MS |
|------------------------------------|----------------|-------------------------|---|---|
| QUESTÃO 01 | INSATISFATÓRIO | | Distinguir um fato da opinião. | (MS.EF89LP04.s.04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamento os explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada. |
| QUESTÃO 02 | ÓTIMO | | Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto. | (MS.EF35LP05.s.05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto. |
| QUESTÃO 03 | ÓTIMO | | Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. | (MS.EF69LP05.s.05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. |
| QUESTÃO 04 | SENSACIONAL | | Distinguir um fato da opinião. | (MS.EF89LP04.s.04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamento os explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada. |
| QUESTÃO 05 | REGULAR | | Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. | (MS.EF69LP05.s.05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. |
| QUESTÃO 06 | ÓTIMO | | Inferir informações em textos. | (MS.EF15LP03.s.03) Localizar informações explícitas em textos. (MS.EF35LP04.s.04) Inferir informações implícitas nos textos lidos. |

Fonte: ACA

Tabela 6 - Desempenho por habilidades avaliação ACA

| | | | | |
|------------|----------------|--|---|--|
| QUESTÃO 07 | BOM | | Distinguir um fato da opinião. | (MS.EF89LP04.s.04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamento os explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada. |
| QUESTÃO 08 | INSATISFATÓRIO | | Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. | (MS.EF15LP01.s.01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. |
| QUESTÃO 09 | SENSACIONAL | | Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. | (MS.EF69LP05.s.05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. |
| QUESTÃO 10 | INSATISFATÓRIO | | Distinguir um fato da opinião. | (MS.EF89LP04.s.04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamento os explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada. |
| QUESTÃO 11 | ÓTIMO | | Inferir informações em textos. | (MS.EF15LP03.s.03) Localizar informações explícitas em textos. (MS.EF35LP04.s.04) Inferir informações implícitas nos textos lidos. |
| QUESTÃO 12 | REGULAR | | Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade. | (MS.EF07LP13.s.13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto. (MS.EF08LP15.s.15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais. |

Fonte: ACA

Tabela 7 - Desempenho por habilidades da avaliação ACA

| | | | | |
|------------|---------|--|---|--|
| QUESTÃO 13 | REGULAR | | Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. | (MS.EF15LP01.s.01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. |
| QUESTÃO 14 | ÓTIMO | | Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas em um texto. | (MS.EF08LP13.s.13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais. |
| QUESTÃO 15 | ÓTIMO | | Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas em um texto. | (MS.EF08LP13.s.13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais. |
| QUESTÃO 16 | ÓTIMO | | Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade. | (MS.EF07LP13.s.13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto. (MS.EF08LP15.s.15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais. |
| QUESTÃO 17 | REGULAR | | Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. | (MS.EF15LP01.s.01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. |
| QUESTÃO 18 | BOM | | Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade. | (MS.EF07LP13.s.13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto. (MS.EF08LP15.s.15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais. |
| QUESTÃO 19 | ÓTIMO | | Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. | (MS.EF9LP05.s.05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. – o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. |

Fonte: ACA

Tabela 8 - Desempenho por habilidades da avaliação ACA

| | | | | |
|------------|-------------|--|---|--|
| QUESTÃO 20 | ÓTIMO | | Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. | (MS.EF15LP01.s.01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. |
| QUESTÃO 21 | SENSACIONAL | | Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade. | (MS.EF07LP13.s.13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto. (MS.EF08LP15.s.15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais. |
| QUESTÃO 22 | SENSACIONAL | | Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador. | (MS.EF69LP47.s.47) [...] identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico gramaticais próprios a cada gênero narrativo. |
| QUESTÃO 23 | SENSACIONAL | | Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador. | (MS.EF69LP47.s.47) [...] identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico gramaticais próprios a cada gênero narrativo. |
| QUESTÃO 24 | ANULADA | | | |
| QUESTÃO 25 | SENSACIONAL | | Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador. | (MS.EF69LP47.s.47) [...] identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico gramaticais próprios a cada gênero narrativo. |

Fonte: ACA

Esses conceitos ampliam de forma satisfatória o rendimento dos alunos, conforme as habilidades essenciais para o Ensino Fundamental, tendo em vista que a sala de aula é heterogênea e os alunos não aprendem com o mesmo nível de conhecimento.

Nesse sentido, refletimos que, para este avanço o papel do texto literário na sala de aula foi o codjuvante de um processo de aprendizagem, que priorizou a formação do sujeito crítico e reflexivo.

Assim, contemplamos nos resultados desta última avaliação que os alunos obtiveram

conceitos em rubrica com nível “Sensacional” nas habilidades da questão 04: (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico- visuais em textos multissemióticos; questão 09: (EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.; questão 21: (EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social. Isso nos faz acreditar que o texto literário, contribuiu para o desenvolvimento de outras habilidades, além das que selecionamos para serem trabalhadas no projeto de pesquisa.

Outras questões analisadas foram as que numa escala de insatisfatório a sensacional os estudantes apresentaram-se ótimos em várias alternativas, como apresentamos nas tabelas 1,2,3 e 4. Em virtude disso, consideramos o trabalho focado na habilidade do Campo- Artístico e Literário apresentada na Base Comum Curricular (2018):

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (Brasil, 2018, p. 158).

Na halidade acima, os resultados em rubricas foram destacadas como “sensacional”, por isso nos valem desses resultados para sugerir que o texto literário foi protagonista nessa trajetória, auxiliou e aprimorou outros modos de ler, desenvolveu o posicionamento crítico e analítico do leitor literário, ampliando a sua capacidade utilizar estratégias de leituras de outros gêneros que não sejam da categoria literária. Nesse processo o leitor amplia a capacidade de interagir com outras leituras, com maturidade para interpretar e desenvolver estratégias de leitura, que corroboram para o letramento, através da leitura e intencionalidade discursivas apresentadas pelos textos.

Assim, a capacidade de ler, compreender e interpretar estão apoiadas na literatura. Nessa perspectiva, Colomer (2007) diz:

A literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina “ a se perceber” que há mais do que se diz explicitamente. Qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas o texto literário a elipse e a confusão foram organizadas deliberadamente. Como quem aprende a andar pela selva notando as pistas e sinais que lhe permitirão sobreviver, aprender a ler literatura dá oportunidade de sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, por exemplo, o que diz na televisão ou perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio (COLOMER, 2007, p. 70).

Portanto, diante dos resultados alcançados neste período, de que a leitura desenvolveu outras pontencialidades no leitor/aluno, “desembaraçou” os obstáculos que cristalizavam o conhecimento, capacitou o aluno para refletir sobre o mundo e as formas de enfrentamento dos conflitos interpessoais do mundo contemporâneo.

Em suma, as reflexões podem ser confirmadas nas respostas dos alunos, quando foram questionados sobre o que significava a leitura para eles. Observemos os questionários respondidos no final das oficinas de leitura (textos em anexo): Avaliação Comportamento do Leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conto de fadas pode ser uma oferta de leitura em qualquer faixa etária. Este tipo de obra resgata e estimula uma camada de significados a cada retorno do leitor ao texto. Cada contexto de leitura se estabelece um novo diálogo entre o leitor juvenil e o texto, com o ponto de vista mais crítico com relação às atitudes das personagens.

Outros aspectos apresentados pelos leitores foram os sentimentos, tais como afetividade, emoção, identidade e compreensão das adversidades comuns ao mundo real.

Logo, o reencontro dos leitores juvenis com um enredo que apresenta personagens que fizeram parte de sua infância possibilita uma compreensão do contexto social, por meio de metáforas, ironia, bom-humor e atitudes humanas.

Essas características colocadas pelo autor do texto se tornam mais claras pelo leitor juvenil, pois os aspectos estéticos e históricos da obra se refazem conforme o modo de ler, e as vozes que são apresentadas no texto no momento em que o leitor se torna mais “íntimo”, cria uma espécie de vínculo afetivo com a leitura do conto de fadas.

Além disso, todo o processo de formação leitora pode ser amparado pela Literatura, pois o gênero literário também promove, por meio das semioses as representações da linguagem verbal e não verbal. Assim, ler potencializa os sentidos através da imaginação, transformando o leitor a cada desafio a encontrar outros significados, que se interligam a impressões e significados dos elementos linguísticos e icônico ilustrados pela obra.

Todo esse universo contribuiu para o estímulo da fantasia ao fortalecimento do leitor, contribuindo para sua junção em um mundo real das coisas e objetos. Em virtude disso, os alunos apresentaram mais autonomia para selecionar as leituras com base em critérios qualitativos. Na Literatura, como afirma Teresa Colomer (2007), meninos e meninas se reafirmam, recria, faz-se ouvinte, crítico, silencioso e, ao mesmo, tempo humano. Todo esse repertório promoveu a formação do cidadão, capaz de interagir com as várias esferas sociais vigentes. Em virtude disso, conforme os alunos atingiram maior maturidade leitora, observamos o desenvolvimento cognitivo da turma, a capacidade de construção de significados por meio da leitura, assim como os modos de “enxergar” a sua condição no mundo.

Diante disso, consideramos o texto literário como meio para formação integral do aluno. Em resposta a essa reflexão, buscamos no Campo Artístico-Literário elementos fundamentais para a construção do conhecimento leitor, aquele que transporta o sujeito para onde deseja atuar.

A leitura literária contemplou todos os princípios de conhecimento através da composição histórica, cultural e social, apresentada ao leitor. Todo esse potencial englobou habilidades e competências, suprimidas e “diluídas” pelos gêneros multimodais de caráter temporal e “solúvel”, que se reorganiza conforme o contexto social emergente.

Todos os aspectos para a formação do leitor podem ser apreendidos do texto literário, que é atemporal, que ressignifica a sociedade em todo tempo com uma roupagem nova, que se desfaz a cada retorno do leitor ao texto.

Nesse movimento se caracterizaram os sentidos, fantasias, imaginário e o real, assim o leitor e contexto social interagiram, por meio das obras literárias. Além disso, os alunos avançaram de forma significativa no processo de aprendizagem, desenvolveram atividades de leitura, alcançando as informações implícitas nas entrelinhas do texto.

Dessa forma, o encontro entre leitor e texto ocorreu dentro de expectativas que foram muito além, das dimensões estruturais representadas pelos contos. Nessa perspectiva, o texto literário deu liberdade para o leitor imergir nele, através dos significados com maior liberdade interpretativa, através da linguagem semiótica oferecida pelos cânones.

Portanto, encontramos no gênero literário os suportes textuais com qualidade estética e artística para o desenvolvimento de habilidades leitora como meio facilitador da aprendizagem.

Contudo, não invalidamos o trabalho com outros gêneros em sala de aula, o que reavaliamos foi o tempo destinado ao desenvolvimento destas habilidades apenas com a leitura dos gêneros multimodais, produzidos e divulgados pela internet sem critérios de qualidade.

Em vista disso, procuramos deixar em evidência a qualidade do texto literário, assim como o potencial apresentado pela tessitura dos elementos linguísticos e paralinguísticos, capazes de estimular nos alunos participantes do Letramento Literário várias habilidades leitora e de produção escrita. Em virtude disso, consideramos que desenvolveram a fruição leitora, através da recepção. Nesse sentido, o leitor literário tem fortes referências nas próprias personagens, enredos e descrições dos espaços, através do diálogo estabelecido, entre leitor e texto.

Além disso, os alunos apresentaram em cada etapa de desenvolvimento das oficinas de leitura capacidade para interagir através das leituras mais desafiadoras com níveis de proficiência a autonomia e criticidade. Os resultados destas leituras foram avaliados em cada etapa do projeto de leitura, conferindo assim o avanço do processo de aprendizagem, por meio das avaliações propostas pelo Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul (SED).

Em suma, consideramos que a proposta para o ensino e aprendizagem com ênfase no texto literário, partiu da concepção de que a formação humana corresponde à ideia de integralidade promovida por meio da Literatura.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado. **O alienista**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura, a formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BOJUNGA, Lygia. **Sapato de Salto**. 3. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Monitoramento do Programa Novo Mais Educação**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/sistema-de-monitoramento>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

BARRO, João de. **A formiguinha e a neve**: obra clássica da literatura universal. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2001.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

CASTRILLÓN, Silvia. **Direito de ler e escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Trad. Laura Sandroni. 1ª ed. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de Cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

COSSON, Rildo. **Letramento literário – Teoria e Prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2021.

CELINE, Lamour- Crochet. **A revolta das princesas**. Campinas, São Paulo: Saber e ler, 2013.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. 13ª edição. Boa Viagem, Belo Horizonte: Global Editora, 2018.

- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51ª ed. São Paulo. Cortez, 2011.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** 2ª ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.
- GERALDI, João Wanderely. **O texto na sala de aula. Disciplina: Língua Portuguesa.** São Paulo: Anglo, 2012.
- GOTLIB, Nádya Battela. **Teoria do conto.** 7ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura.** Campinas: Pontes Editores, 2016.
- LISPECTOR, Clarice. **A mulher que matou os peixes.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- MACHADO, Ana Maria. **História meio ao contrário.** São Paulo: Ática, 1986.
- MACHADO, Ana Maria. **Procura-se lobos.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 2010.
- MACHADO, Ana Maria. **Do outro mundo.** São Paulo: Ática, 2002.
- MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel.** 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2001.
- MARINHO, Miguel Jorge. **O menino que respirava borboleta.** São Paulo: Melhoramentos, 2003.
- MARTINS, Penélope. **Minha vida não é cor-de-rosa.** 2ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.
- PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** São Paulo: Editora 34, 2008.
- POE, Edgar Allan. **Poemas e ensaios.** Rio Janeiro: Globo, 1985.
- POE, Edgar Allan. **Coração delator.** Disponível em: <https://www.contosdeterror.site/2018/01/o-coracao-denunciadorclassicode.html#:~:text=Texto%20publicado%20originalmente%20na%20Gazeta%20da%20Tarde%2C%20Rio%20de%20Janeiro%2C%20edi%C3%A7%C3%A3o%20de%2024%20de%20abril%20de%201890>. Acesso em: jun. 2023.
- POE, Edgar Allan. O gato preto. In: POE, Edgar Allan. **Histórias extraordinárias.** São Paulo: Abril Cultural, 1992, p. 39-51.
- PORTAL FGV. **Educação pode retroceder até quatro anos devido à pandemia, aponta estudo.** Portal FGV, 22 jan. 2021. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/educacao-pode-retroceder-ate-quatro-anos-devido-pandemia-aponta-estudo>. Acesso em: 12 jan. 2023.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado das Letras – Associação de Leitura no Brasil, 1996.
- PINSKY, Mirna. **Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante.** 1ª ed. São Paulo: FTD, 2001.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Antes do depois**. 3ª ed. Belo Horizonte, Minas Gerais: Global Editora, 2018.

RESENDE, Vania Maria. **Literatura infantil e juvenil**: relatos de experiência na escola. Belo Horizonte: Comunicação, 1997.

ROCHA, Ruth. **Odisseia**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

SED – Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. **Currículo de Referência Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Campo Grande, 2019. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Curr%C3%ADculo-MS-V26.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SANDRONI, Luciana. **Minhas memórias de Lobato**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

SCLIAR, Moacyr. **O irmão que veio de longe**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

TELLES, Lygia Fagundes. A caçada. In: **Antes do Baile Verde**. Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1970.

TELLES, Lygia Fagundes. **Venha ver o pôr do sol**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

TELLES, Lygia Fagundes. **As formigas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

TELLES, Lygia Fagundes. **Seminário dos Ratos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1947.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação. 2021 Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

VERISSIMO, Luis Fernando. **O santinho**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

XAVIER, Marcelo. **Um lugar cheio de ninguém**. 1ª ed. São Paulo: Todas as Letras, 2018.

ZILBERMAM, Regina. **A leitura e o ensino literatura**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ZAPPONE, M.H.Y. **Práticas de leitura no Brasil**. 2001. 247f. (doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

WILDE, Oscar. **O gigante Egoísta**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ANEXO A
PRIMEIRA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

4º ciclo

3ª Avaliação Formativa

2022

LÍNGUA PORTUGUESA

7º ano do Ensino Fundamental

Caderno
P0701

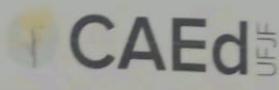


0108P0701

| | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|--|---|--|--|---|--|--|--|--|-------|--|
| NOME DA TURMA | | | | | | | | | | TURNO | |
| | | | | | | | | | | | |
| NOME DO ESTUDANTE | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| DATA DE NASCIMENTO DO ESTUDANTE | | | | | | | | | | | |
| | | / | | | / | | | | | | |

01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24

4474188804

 **CAEd** UFJF

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO 

ANEXO B
SEGUNDA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Avaliação Diagnóstica

2022

LÍNGUA PORTUGUESA

8º ano do Ensino Fundamental

Caderno **P0801**



3681P0801

| | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|---|--|---|--|--|--|--|--|--|--|--|-------|--|
| NOME DO ALUNO | | | | | | | | | | | | TURMA | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| NOME DO ESTABELECIMENTO | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| DATA DE APLICABILIDADE DA AVALIAÇÃO | | | | | | | | | | | | | |
| | / | | / | | | | | | | | | | |

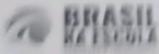
| | | | | |
|----|---|---|---|---|
| 1 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 5 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 6 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 7 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 8 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 9 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 10 | ○ | ○ | ○ | ○ |

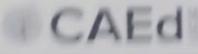
| | | | | |
|----|---|---|---|---|
| 1 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 5 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 6 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 7 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 8 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 9 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 10 | ○ | ○ | ○ | ○ |

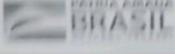
| | | | | |
|----|---|---|---|---|
| 1 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 5 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 6 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 7 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 8 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 9 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 10 | ○ | ○ | ○ | ○ |

| | | | | |
|----|---|---|---|---|
| 1 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 5 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 6 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 7 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 8 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 9 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 10 | ○ | ○ | ○ | ○ |

4474108804







ANEXO C

TERCEIRA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

SUPED



Atividade de Acompanhamento da Aprendizagem – 8º ano

NOME _____ TURMA _____ COD. CABARITO: _____

Caro(a) estudante,

Esta é uma atividade de acompanhamento pedagógico que tem como objetivo identificar suas dificuldades e avanços na aprendizagem. Sendo assim, realize as questões com calma e, em seguida, preencha o gabarito. Fique atento(a) a algumas informações:

1. Preencha o cabeçalho na atividade e na folha de respostas que receber;
2. Cada questão tem apenas uma alternativa correta;
3. O tempo de realização é de, pelo menos, 40 minutos, já considerando a marcação do gabarito;
4. É necessário marcar na folha de resposta a alternativa que você considerar correta.

Boa atividade!

Leia o texto abaixo e responda à questão 1.

O pai telefona para casa.
– Alô?
–
Reconhece o silêncio da tipinha. Você liga? Quem fala é você.
– Alô, fofinha.
Nem um som. Criança não é para ser chamada fofinha. Cinco anos, já viu.
– Oi, filha. Sabe que eu te amo?
– Eu também.
“Puxa, ela nunca disse que me amava”.
– Também o quê?
– Eu também amo eu.

Questão 1 – Em qual dos trechos desse texto está expressa a opinião do narrador?

A) “Reconhece o silêncio da tipinha.”
B) “Criança não é para ser chamada de fofinha.”
C) “– Oi, filha. Sabe que eu te amo?”
D) “Puxa, ela nunca disse que me amava.”

Leia o texto abaixo e responda à questão 2.

Onde estou mesmo?

Cabeça no mundo da lua em plena sala de aula, notas em queda livre, falta de disposição para tudo e reclamações cada vez mais frequentes por bagunça, brigas e discussões em classe – se esse quadro lhe parece familiar, seu filho pode estar dormindo menos do que deveria. Ou na hora errada.

Disponível em: http://www.escala.com.br. Acesso em: 20 ago. 2011. Fragmento.

Questão 2 – Nesse texto, a expressão “cabeça no mundo da lua” significa que o filho

A) dorme pouco à noite.
B) é bagunceiro.
C) está fora da sala de aula.
D) está disperso.

Leia a tirinha abaixo para responder à questão 3.



Fonte: http://l1.viol.com.br/folha/cartum

Questão 3 – O humor desse texto está no fato de o rato

A) assistir à novela na televisão junto com a outra rata.
B) dar um grito de forma repentina.
C) justificar o choro dizendo que entrou um cisco em seu olho.
D) tentar imitar dos atores da televisão.

Leia o texto abaixo e responda à questão 4.

A raposa e as uvas

Num dia quente de verão, a raposa passeava por um pomar. Com sede e calor, sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.

“Que delícia”, pensou a raposa, “era disso que eu precisava para adoçar a minha boca”. E, de um salto, a raposa tentou, sem sucesso, alcançar as uvas.

Exausta e frustrada, a raposa afastou-se da videira, dizendo: “Aposto que estas uvas estão verdes.”

Questão 4 – A frase que expressa uma opinião é:

A) “a raposa passeava por um pomar.”
B) “sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.”
C) “a raposa afastou-se da videira.”
D) “aposto que estas uvas estão verdes.”

Leia o texto abaixo e responda à questão 5.

Agradecendo a Deus

Um turista viaja para um safári na África. Durante a excursão na savana, se perde e acaba frente a frente com um leão feroz. Ao vê-lo avançando em sua direção, pede a Deus que um espírito cristão tome posse daquele leão. Nisto, ouve-se um trovão, seguido de um grande clarão no céu. O leão ajoelha-se diante do assustado turista e começa a rezar, dizendo:

SUPED

– Obrigado Senhor, por mais essa refeição!

Fonte: Fadas e pássaros (1) – RDE – Revista das Estradas

Questão 5 – O texto acima tem a intenção de provocar risos, é um texto humorístico. O que torna o texto engraçado?

- A) O trovão que clareia o céu tomando o leão bonzinho.
- B) O desespero do turista frente a frente com o leão.
- C) A forma como o leão agradece a refeição.
- D) A atitude do leão ao agir como cristão.

Leia a charge e responda à questão 6.



Questão 6 – De acordo com a charge, as expressões dos porquinhos indicam que eles estão

- A) surpresos.
- B) assustados.
- C) tristes.
- D) decepcionados.

Leia a reportagem abaixo e responda às questões 7 e 8.

Adolescente de 12 anos diz sofrer racismo em escola de MS: 'disseram que eu era macaco'

Após as ofensas, Guilherme de Souza Mateus, de 12 anos, postou um vídeo para que outras crianças não passassem por isso e também para dar um recado aos pais sobre a importância de orientar os filhos.

Por Débora Ricalde e Osvaldo Nóbrega. g1 MS e TV Morena 18/03/2023 12h33

Guilherme de Souza Mateus, de 12 anos, sofreu injúria racial ao ser chamado de macaco por um colega de sala. O caso aconteceu em uma escola municipal de Campo Grande, no início de março, e acabou viralizando depois de o adolescente fazer um desabafo nas redes sociais.

"Hoje na escola que eu estudo aconteceu uma coisa, uma situação bem chata. Um colega meu me ofendeu dizendo que eu era macaco e se eu queria uma banana", relatou o menino.

Guilherme contou ao g1 que decidiu postar o vídeo para que outras crianças não passem por isso e também para dar um recado aos pais sobre a importância de orientar os filhos a não discriminar outras pessoas.

"Fiquei uns dois dias sem ir para escola e depois segui em frente. Resolvi voltar porque não era certo eu baixar a cabeça para aquilo", afirmou o adolescente.

Original: Reportagens

Assim que soube do ocorrido, a professora teria chamado a atenção do aluno dizendo que não aceitava aquilo na escola dela e que não era para ninguém fazer isso. "Ela disse que tinha que respeitar uns aos outros e ter mais respeito com os colegas", informou Guilherme.

Depois de postar o vídeo, a família do jovem ficou surpresa com a repercussão e o sentimento foi de orgulho pela forma como o menino lidou com a situação.

"Querendo ou não, o Guilherme é um menino preto. Então ele vai ter que passar por isso o resto da vida, porque a nossa sociedade é muito preconceituosa e as nossas leis são muito brandas para isso. Então a gente explica pra ele que ele não pode baixar a cabeça, ele não pode deixar de ir à escola porque uma pessoa ofendeu ele", afirmou o tio, Eduardo Silveira Pereira.

Questão 7 – Assinale a alternativa em que no trecho é possível identificar um fato extraído da reportagem acima.

- A) "Guilherme de Souza Mateus, de 12 anos, sofreu injúria racial ao ser chamado de macaco por um colega de sala."
- B) "...aconteceu uma coisa, uma situação bem chata..."
- C) "...porque não era certo eu baixar a cabeça para aquilo..."
- D) Guilherme foi corajoso ao postar o vídeo nas redes sociais.

Questão 8 – Qual a finalidade do gênero textual reportagem?

- A) Levar o leitor ao riso.
- B) Informar com dados, fatos, depoimentos e opiniões sobre um assunto.
- C) Ensinar o leitor a fazer algo.
- D) Oferecer uma lição ou ensino, através da crítica a certos comportamentos ou atitudes consideradas ruins.

Leia o texto não-verbal abaixo e responda à questão 9.



Fonte: Fundamentos – 8º Ano

Questão 9 – O que torna a história engraçada?

- A) A diferença de idade dos personagens
- B) O fato de todas as mulheres gostarem da mesma demonstração de carinho
- C) A Magali ter adorado as flores
- D) O fato de a Magali preferir ganhar comidas

Questão 10 – Leia as alternativas abaixo e assinale a que apresenta uma opinião sobre aparelhos celulares.

- A) Minha netinha de 12 anos de idade usa o celular o tempo todo e isso não prejudica o desenvolvimento dela
- B) Em crianças e adolescentes, o uso desenfreado de aparelhos celulares pode afetar o desenvolvimento do cérebro e a concentração
- C) O contato mais próximo com as telas pode gerar transtornos como ansiedade e problemas de visão
- D) Outros problemas que podem surgir com o uso excessivo de celular são dificuldades para dormir, problemas de aprendizagem, além de afetar a interação

Leia o texto abaixo e responda à questão 11.



Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-85-9630-011-7.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2022

Questão 11 – Entende-se desse texto que

- A) o cachorro desejava conhecer a pessoa que cria as rações
- B) o cachorro encontra diferentes pratos de ração no caminho
- C) o cachorro queria comer sabores diferentes de ração
- D) o cachorro preferia fazer a ração antes de comê-la

Leia o trecho do conto "Biruta" e atente-se aos termos destacados.

"Alonso, você não viu onde desce a carne?" Ele estremeceu. Biruta! Desbarçadamente, foi à garagem no fundo do quintal, onde dormia com o cachorro num velho colchão montado num ângulo de parede. Biruta estava lá, deitado bem em cima do travessão, com a posta de carne entre as patas, comendo tranquilamente. Alonso arrancou-lhe a carne, escondeu-a dentro da camisa e voltou à cozinha.

Lago Fagundes, folha

Questão 12 – Releia o trecho: "Alonso arrancou-lhe a carne, escondeu-a dentro da camisa e voltou à cozinha". Os termos destacados são referentes respectivamente

- A) ao Biruta e à carne
- B) ao quintal e à parede
- C) ao Alonso e à carne
- D) ao colchão e à cozinha

Leia o texto abaixo e responda à questão 13.

DAILY NEWS

Word • Business • Finance • Health • Sport • Travel • Education

CARTA DO LEITOR

Terminal

Até quando os ônibus vão parar de embarque e desembarque dos ônibus no terminal Rodoviário São Coultari, em Itirapituba, continuando a serem ocupados por ambulantes? Não se arrapaha mais ainda a vida de 200 dos passageiros. Como se lamentam, ainda existem pontos para servir a vida de uma forma independentemente, que a solução para isso? Cada dia que passa está mais difícil de suportar esse terminal. Será que vão esperar mais pessoas ficarem doentes dentro do ônibus por motivo dessa desordem para depois tomarem alguma providência?

Mônica de Sousa Moreira

Questão 13 – A finalidade do texto é

- A) narrar um fato marcante, esclarecendo o conflito e enredo da história
- B) expor uma situação com fatos e argumentos para incentivar uma tomada de decisão
- C) promover um produto ou uma ideia para a imprensa na qual foi publicado o texto
- D) obrigar os governantes a tomarem uma decisão de relevância pública

Questão 14 – No trecho: "Até **quando** os ônibus vão parar de embarque e desembarque dos ônibus no terminal Rodoviário São Coultari, em Itirapituba, continuando a serem ocupados por ambulantes?" a palavra em destaque estabelece ideia de

- A) causa
- B) consequência
- C) modo
- D) tempo

Leia um trecho da fala de uma estudante sobre isolamento e responda à questão 15.

Quase tudo na vida de Márcia é resolvido com ajuda da internet. Não faço mais compras no mercado, só pela internet, **porque** meu tempo é curto. Quando chego em casa não tenho tempo para sair ou buscar qualquer tipo de diversão, dia a estudante.

SUPED

Questão 15 – A palavra em destaque apresenta ideia de

- A) explicação.
- B) conclusão.
- C) dúvida.
- D) consequência.

Leia o texto abaixo e responda à questão 16.



Disponível em: http://www.monica.com.br/comics/tirinhas

Questão 16 – Na fala do último quadrinho: "Depois, eles dizem que gostam de animais", o termo sublinhado refere-se

- A) às pessoas que fazem caça proibida no pantanal.
- B) aos animais dos quadrinhos anteriores.
- C) aos seus amigos que dão banho em seus pets.
- D) a ele mesmo, já que está bravo com seu pet.

Leia o poema abaixo e responda à questão 17.
Amor é fogo que arde sem se ver

Amor é fogo que arde sem se ver,
É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer;
É um não querer mais que bem querer;
É solitário andar por entre a gente;
É nunca contentar-se de contente;
É cuidar que se ganha em se perder;
É querer estar preso por vontade;
É servir a quem vence, o vencedor;
É ter com quem nos mata lealdade.

Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade,
se tão contrário a si é o mesmo Amor?

Questão 17 – Esse texto tem o propósito de

- A) divertir as pessoas.
- B) emocionar o leitor.
- C) divulgar uma notícia.
- D) transmitir uma informação.

Leia a carta de leitor abaixo e depois resolva à questão 18.
Olá,

Queria parabenizá-los pela belíssima e muito bem elaborada matéria da Revista Capricho nº 1259 que fala sobre as tendências da moda. Foi muito útil na hora de sair para aquela 'baladinha' básica! Inclusive essas 'makes' servem para usar em qualquer lugar e em qualquer hora do dia. Todas as minhas amigas ficaram me perguntando se eu tinha contratado um maquiador (hahaha)! Ai eu respondo: - Gente eu peguei de uma matéria fantástica da revista capricho.

Com toda sinceridade,

Joyce Coling e Carolina Chaves – Fortaleza, CE
Revista Capricho

Questão 18 – No trecho: "No trecho "Queria parabenizá-los..." a palavra em destaque faz referência

- A) aos leitores da revista.
- B) aos autores de cartas de leitor.
- C) aos amigos da autora.
- D) aos autores da matéria.

Leia o texto abaixo e responda à questão 19.



Questão 19 – Na figura acima, a relação entre o slogan "Tem um gatinho solto nas ruas" e a imagem ocorre de forma publicitária:

- A) irônica.
- B) incoerente.
- C) repetitiva.
- D) engraçada.

Leia o texto abaixo e responda às questões de 20 a 24.

O Tesouro

SUPED

Um dia, numa ferraria que ficava na Europa, Navratilava estava fazendo metais quando viu que junto às montas que tinha recebido na sua última venda, tinha um papel. Quando abriu, viu que era um mapa, então disse:

— Paizil! Veni ver!

Então, o pai correu rapidamente e falou:

— O quê? Um mapa?

— Sim, pai.

— É, pela cor é do século 16. O século retrasado.

— Então vamos pegá-lo!

— Mas precisamos de tripulação.

Assim, após muitos dias recrutando a tripulação, começaram a viagem.

Um dos dias em que houve uma tempestade o barco naufragou, mas sorte que os destroços encalharam numa ilhazinha habitada e lá consertaram, mas seguiram viagem com metade da tripulação.

Então, viram um barco pirata que começou a atirar. De repente, o pai de Navratilava atirou com um canhão que destruiu o barco pirata e seguiram viagem. Só que não esperavam que o pirata fugisse.

Após grandes tempestades, chegaram na ilha. Assim, seguiram o mapa, acharam o grande xis no final da caverna, cavaram e acharam o tesouro. Depois, saíram da caverna e viram aquele pirata que falou:

— Esse tesouro me pertence!

Em seguida, o pirata puxou a espada, lutou contra Navratilava e ele caiu ao mar.

Em terra firme, dividiram as riquezas e Navratilava e o seu pai realizaram o seu sonho, fazer uma enorme ferraria.

Navratilava trabalhou, fez sua própria casa, se casou e teve dois filhos.

(Henrique de Almeida)

<http://read.arqjz.g12.br/moodle/file.php?/narrativa/5H-Henrique.htm>

Questão 20 - A finalidade do gênero apresentado no texto "O Tesouro" é

- A) informar o leitor sobre acontecimentos em sua região.
- B) provocar emoções no leitor, despertando sua curiosidade.
- C) orientar o leitor sobre as regras de um jogo.
- D) divulgar um evento na cidade.

Questão 21 - No trecho "Em seguida, o pirata puxou a espada, lutou contra Navratilava e ele caiu no mar". O termo em destaque refere-se

- A) ao pai.
- B) ao pirata.
- C) ao barco.
- D) ao tesouro.

Questão 22 - O conflito gerador do enredo acontece quando

- A) Navratilava encontrou o mapa.
- B) ocorreu a tempestade.
- C) no final, em que Navratilava se casou e teve filhos.
- D) encontraram a tripulação.



Questão 23 - Qual trecho representa o clímax da narrativa lida?

- A) "Assim, após muitos dias recrutando a tripulação, começaram a viagem."
- B) "— Mas precisamos de tripulação!"
- C) "Então, viram um barco pirata que começou a atirar. De repente, o pai de Navratilava atirou com um canhão que destruiu o barco pirata e seguiram viagem (...)"
- D) "Em terra firme, dividiram as riquezas e Navratilava e o seu pai realizaram o seu sonho, fazer uma enorme ferraria."

Questão 24 - No trecho "Então, viram um barco pirata que começou a atirar" A palavra destacada estabelece ideia de **QUESTÃO ANULADA**

- A) adição.
- B) alternância.
- C) conclusão.
- D) explicação.

Leia o texto abaixo e responda à questão 25.

A cadeira do dentista

Fazia dois anos que não me sentava numa cadeira de dentista. Não que meus dentes estivessem por todo esse tempo sem reclamar um tratamento. Cheguei a marcar várias consultas, mas começava a suar frio folheando velhas revistas na antessala e me escafedia antes de ser atendido. Na única ocasião em que botei o pé no gabinete do odontólogo — tem uns seis meses —, quando ele me informou o preço do serviço, a dor transferiu-se do dente para o bolso.

— Não quero uma dentadura em ouro com incrustações em rubis e esmeraldas — esclareci —, só preciso tratar o canal.

— É esse o preço de um tratamento de canal!

— Tem certeza? O senhor não estará confundindo o meu canal com o do Panamá?

Adiei o tratamento. Tenho pavor de dentista. O mundo avançou nos últimos 30 anos, mas a Odontologia permanece uma atividade medieval. Para mim não faz diferença um "pau de arara" ou uma cadeira de dentista: é tudo instrumento de tortura.

Dessa vez, porém, não tive como escapar. Os dentes do lado esquerdo já tinham se transformado em meros figurantes dentro da boca. Ao estourar o pré-molar do lado direito, fiquei restrito à linha de frente para mastigar maminhas e picanhas. Experiência que poderia ter dado certo, caso tivesse algum jeito para aquilo.

(...) NOVAES, Carlos Eduardo. A cadeira do dentista e outras crônicas. São Paulo: Ática, 1999. p. 48-50. Fragmento.

Questão 25 - Assinale a alternativa que apresenta o conflito gerador da narrativa.

- A) "Dessa vez, porém, não tive como escapar."
- B) "— Tem certeza? O senhor não estará confundindo o meu canal com o do Panamá?"
- C) "Experiência que poderia ter dado certo, caso tivesse algum jeito para aquilo."

ANEXO D

AVALIAÇÃO DISSERTATIVA DIAGNÓSTICA INICIAL

01- Qual é a motivação que faz você buscar um livro na biblioteca?
A motivação que me faz buscar um livro na biblioteca quando acho interessante o título.

02- Quando escolhe um livro o que chama sua atenção as ilustrações da capa ou o título?
O título, por que o título representa a conta.

03- O que encoraja você a escolher um livro o título ou volume de páginas?
O título, por que se ele for com muitas páginas perde a graça no início da conta.

04- Você costuma lembrar de outras leituras quando está lendo? Justifique.
Sim, por que tem uma ideia inicial igual as outras conta.

05- Você acredita que a leitura pode ajudar a amenizar suas convulsões e crises?
Não, por que o livro pode ter uma ideia igual a uma outra mas as outras pode não ter essa ideia.

ANEXO E

AVALIAÇÃO DISSERTATIVA FINAL

N^o 2.8^a

AVALIAÇÃO FINAL SOBRE O COMPORTAMENTO LEITOR

a) qual é motivação que faz você buscar um livro na biblioteca?

O prazer de ler, a busca por conhecimentos e entretenimento.

b) quando vai escolher o livro, o que chama sua atenção, as ilustrações da capa, ou o título?

O título e as ilustrações da capa.

c) você costuma levantar hipóteses sobre a obra, após ler o título do livro?

Sim, é interessante fazer conexões entre os livros que já li.

d) o que o encoraja a escolher um livro, o título ou o volume de páginas?

O título, quando acho interessante.

e) você costuma lembrar de outras leituras quando está lendo?

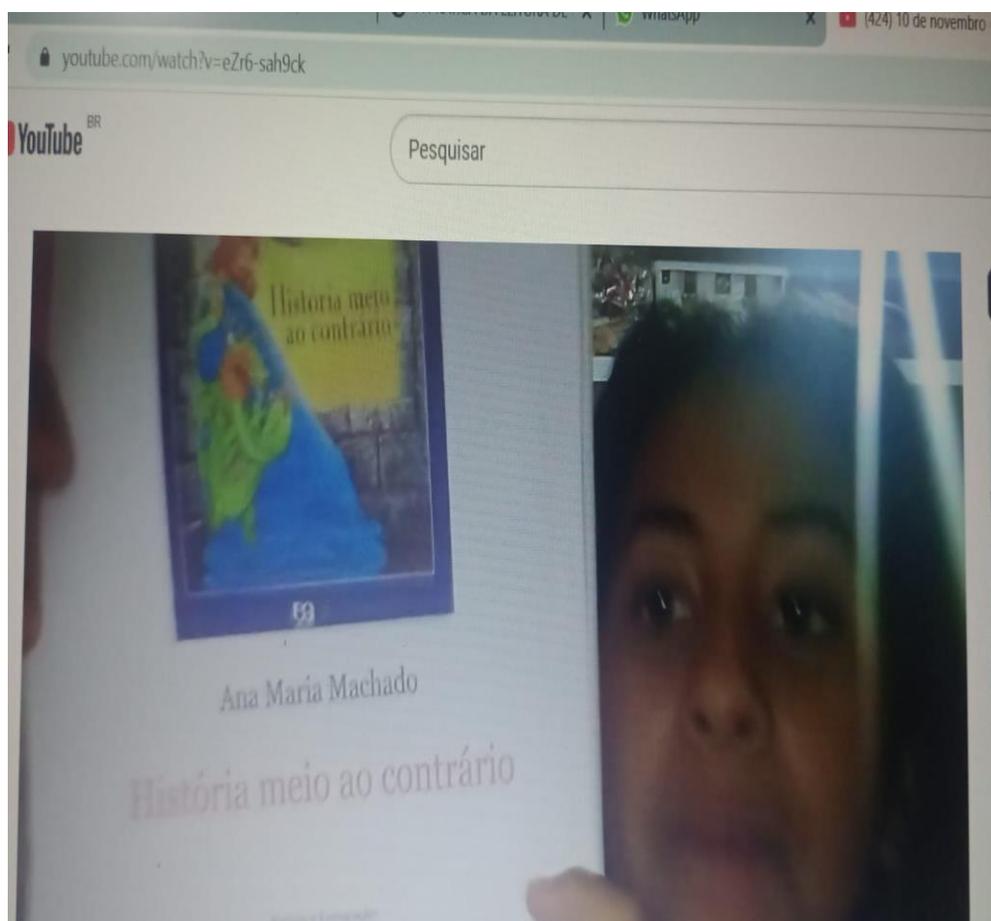
As vezes, quando estou lendo o livro e vejo algo parecido com outro livro que já li.

f) você acredita que a leitura pode ajudar a amenizar seus conflitos pessoais medos?

Sim, eu acredito, pois a leitura pode ser uma forma de escape e de autoconhecimento.

ANEXO F

BOOKTUBE DE História meio ao contrário

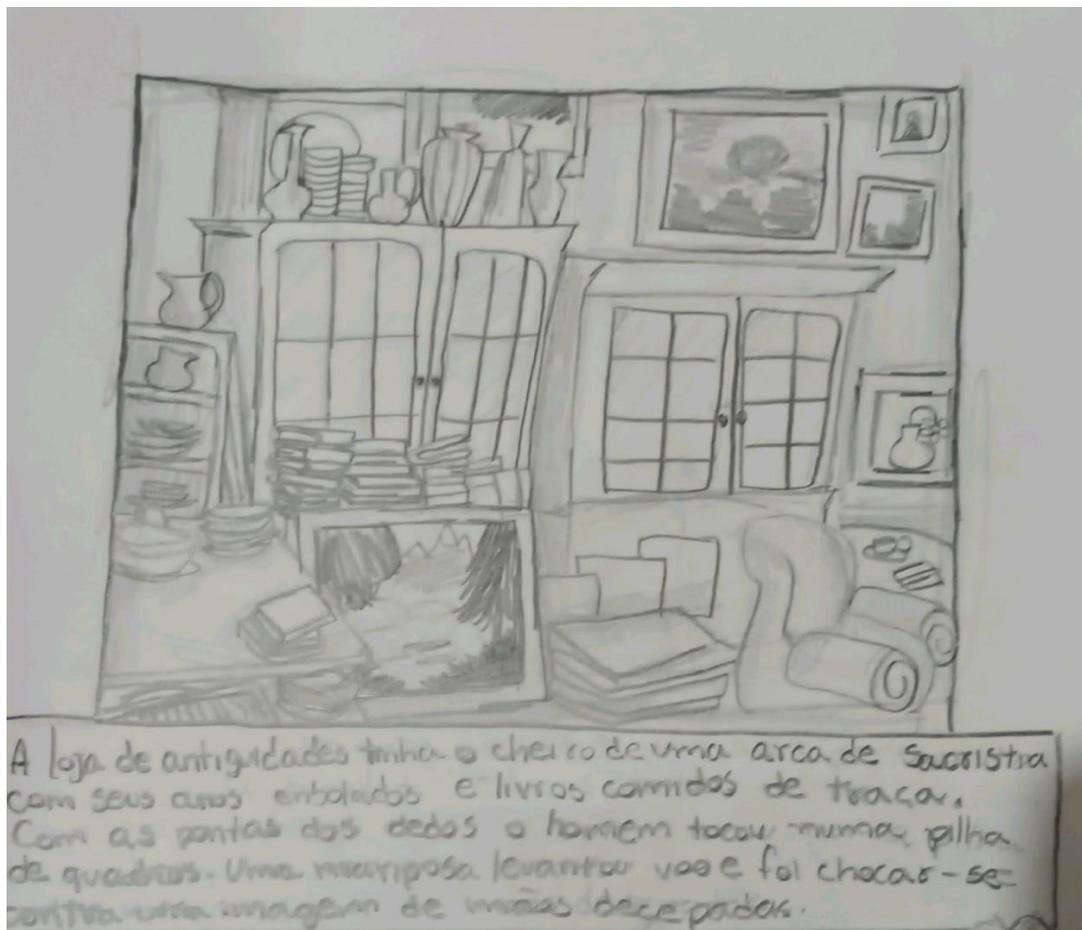


ANEXO G
RODA DE CONVERSA



ANEXO H

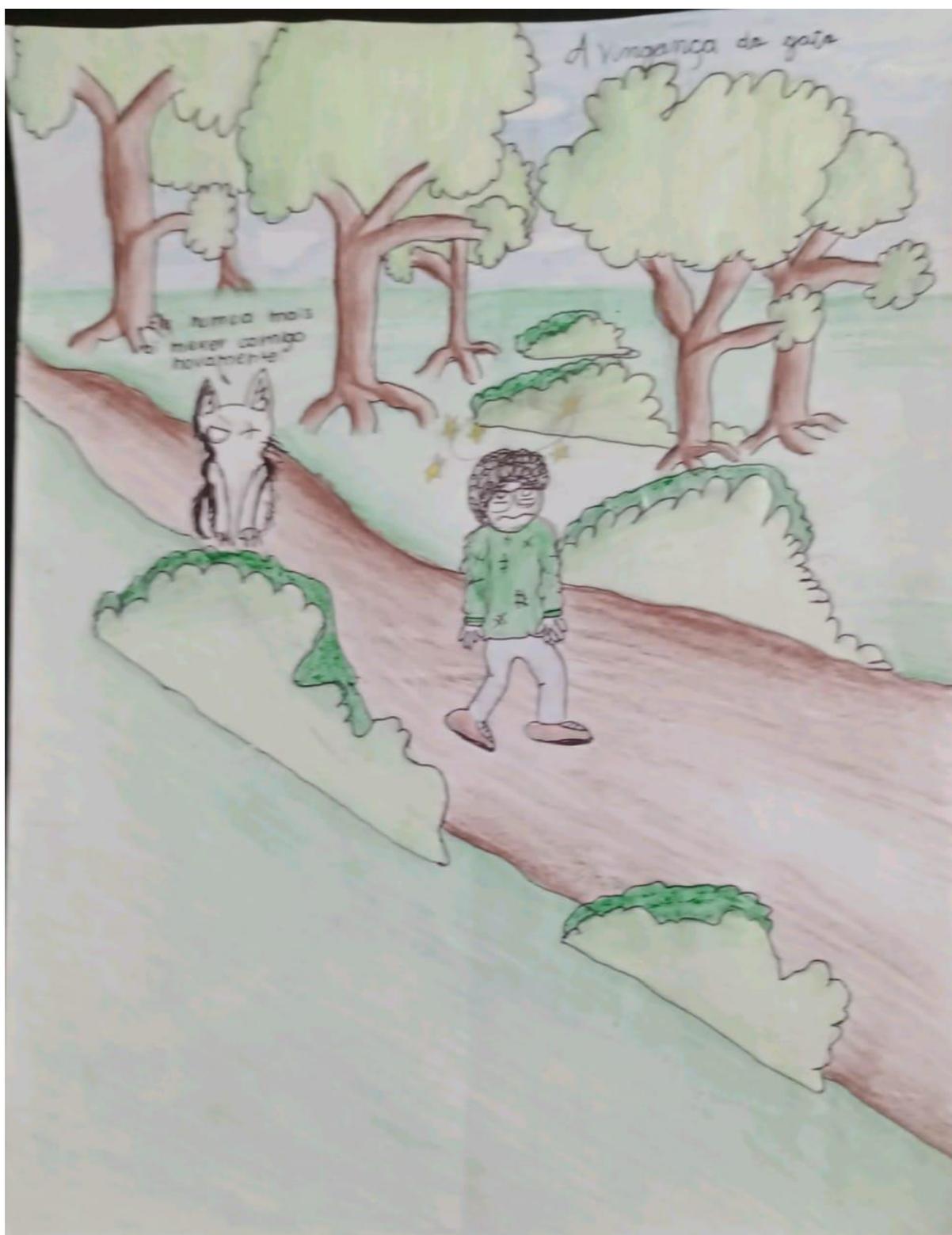
PRODUÇÃO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQ) DE “A CAÇADA”



ANEXO I**CAFÉ COM LITERATURA “VENHA VER O PÔR DO SOL”**

ANEXO J

ILUSTRAÇÃO “O GATO PRETO”



ANEXO K
LEITURAS COMPLMENTARES



ANEXO L

LEITURA COMPARTILHADA



ANEXO M

PLATAFORMA BRASIL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer 6.163.879

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na versão 3 a pesquisadora anexou:

- PB informações básicas;
- Carta-resposta;
- TCLE corrigido
- Projeto Corrigido
- Carta de autorização da Instituição participante

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise da documentação enviada em Versão 3 e pendências resolvidas, o projeto está aprovado por este Comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

Informações sobre os relatórios parciais e final podem acessadas em <https://cep.ufms.br/relatorios-parciais-e-final/>

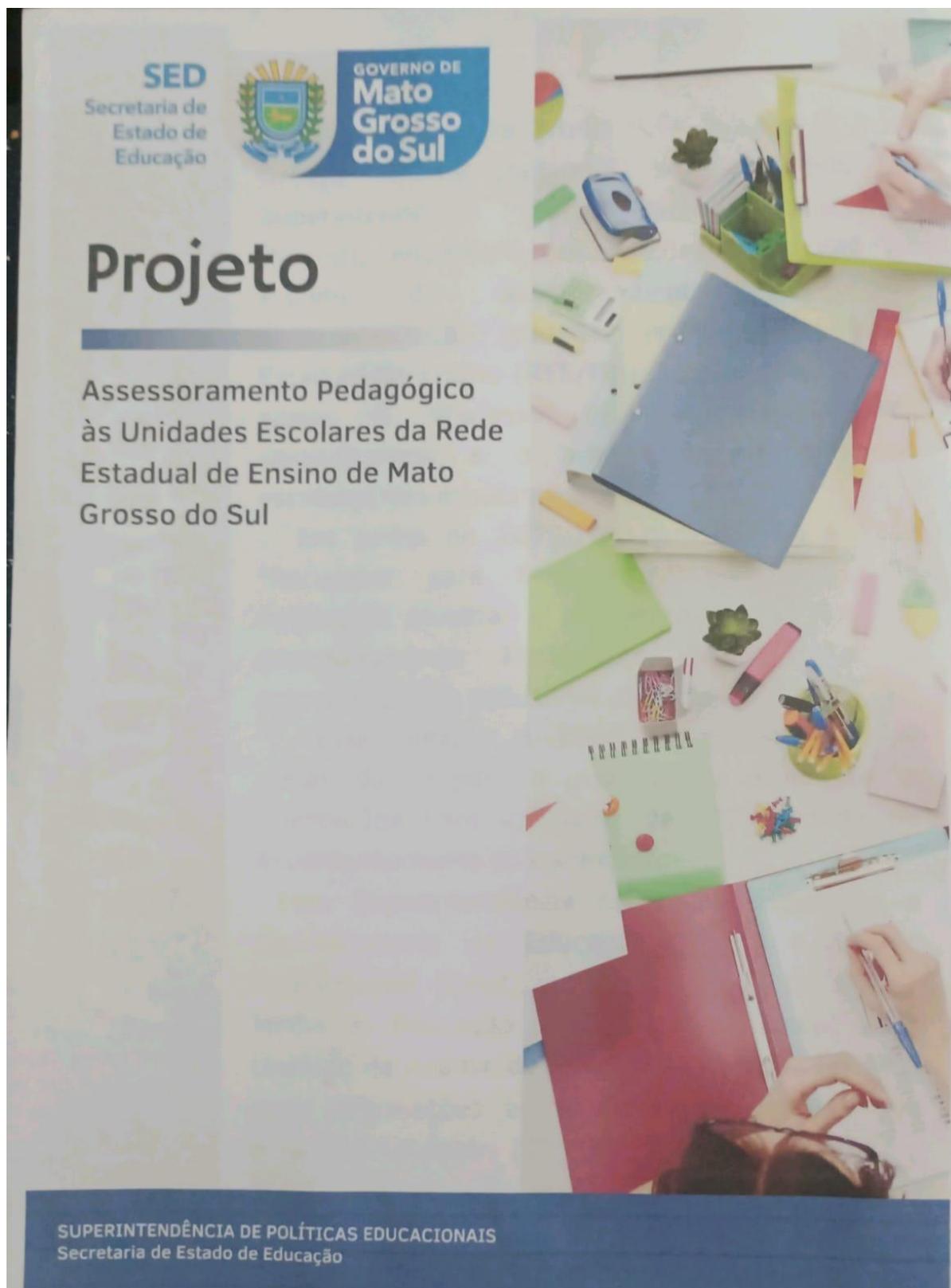
CONFIRA AS ATUALIZAÇÕES DISPONÍVEIS NA PÁGINA DO CEP/UFMS

- 1) Regimento Interno do CEP/UFMS
Disponível em: <https://cep.ufms.br/novo-regimento-interno/>
- 2) Calendário de reuniões
Verifique o calendário de reuniões no site do CEP (<https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2023/>)
- 3) Etapas do trâmite de protocolos no CEP via Plataforma Brasil
Disponível em: <https://cep.ufms.br/etapas-do-tramite-de-protocolos-no-cep-via-plataforma-brasil/>

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymone, 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br

Página 04 de 07

ANEXO N

PROJETO ACESSORAMENTO PEDAGÓGICO ÀS UNIDADES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL

SED
Secretaria de
Estado de
Educação

**GOVERNO DE
Mato
Grosso
do Sul**

Projeto

Assessoramento Pedagógico
às Unidades Escolares da Rede
Estadual de Ensino de Mato
Grosso do Sul

SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS
Secretaria de Estado de Educação

ATUALIZAÇÕES



A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), por intermédio da Superintendência de Políticas Educacionais (Suped), encaminha atualizações referentes ao Projeto de Assessoramento Pedagógico apresentado às unidades escolares da Rede Estadual de Ensino (REE/MS), com o propósito de apoiar o processo de recomposição das aprendizagens e o avanço dos rendimentos escolares dos estudantes.

Em junho de 2023, foi apresentada a ação "Recuperar para Avançar". Dessa forma, foi necessário atualizar o cronograma do Projeto de Assessoramento Pedagógico para evitar a sobreposição de ações nas unidades escolares.

Nesse contexto, a seguir, são apresentados as metas do Projeto, o cronograma atualizado e orientações para aplicação da 1ª Atividade de Acompanhamento da Aprendizagem.

Esta Superintendência coloca à disposição a Coordenadoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Ceief), a Coordenadoria de Ensino Médio e Educação Profissional (Coemep) e a Unidade de Análise de Dados Educacionais (Unade) para informações adicionais, se necessário, por meio dos telefones (67) 3318-2252, 3318-2341 e 3318-2333, respectivamente.

Metas



Elevar o desempenho em Matemática de modo que, no mínimo, 10% dos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da REE/MS avancem na escala de níveis de proficiência em 2023.

Elevar o desempenho em Língua Portuguesa de modo que, no mínimo, 20% dos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da REE/MS avancem na escala de níveis de proficiência em 2023.



Elevar o índice de participação dos estudantes para, no mínimo, 80% nas avaliações externas SAEMS e Saeb, de 2023, em 100% das unidades escolares que operacionalizam o 5º e/ou 9º ano do Ensino Fundamental e/ou 3º ano do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino.

Elevar o índice de aprovação dos estudantes da REE/MS para, no mínimo, 90% em 2023.



ANEXO O

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O (A) estudante pela qual você é responsável está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada "Formação do leitor proficiente: Uma perspectiva para o avanço na aprendizagem", desenvolvida pelo (a) pesquisador (a) Maria Ednalva dos Santos Rodrigues. O objetivo central do estudo é contribuir para a melhoria da proficiência de leitura dos alunos, para que eles sejam capazes de interagir, através da participação autônoma, produzir textos escritos e orais. Tendo em vista a sua participação social, como sujeitos críticos e ativos.

O convite para a participação dele (a) se deve ao critério de inclusão, ou seja, por estar matriculado no 8º ano, turma A, do ensino fundamental, na escola Estadual Manoela Costa Lima, no município de Bataguassu, estado de Mato Grosso do Sul.

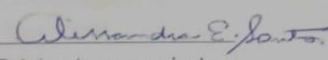
Consentir a participação dele (a) é ato voluntário, isto é, não obrigatório, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não que ele (a) participe, bem como retirar a sua anuência a qualquer momento. Nem você nem ele (a) terão prejuízo algum caso decida não consentir com a participação, ou desistir da mesma, pois será garantido a ele

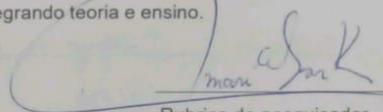
(a) realização de atividades didáticas no mesmo período. Contudo, a participação do (a) estudante, pela qual você é responsável, é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas pelo participante. Qualquer dado que possa identificar o participante será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre a participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

O estudante pela qual você é responsável irá fazer leituras de gêneros literários infantojuvenis, com temas apropriados para a adolescência. E posteriormente, irá realizar produções escritas e digitais para o desenvolvimento de habilidades, tendo em vista a formação do leitor proficiente.

O benefício desta pesquisa, além de, contribuir para a melhoria da leitura e escrito do aluno, resultará na produção de um artigo científico e da dissertação, que poderá ser utilizada em curso de formação de professores da educação básica da própria unidade escolar, na perspectiva de melhoria da prática pedagógica, integrando teoria e ensino.


Rubrica do responsável


Rubrica do pesquisador

O desenvolvimento desta pesquisa não apresenta riscos físicos aos participantes, a possibilidade de riscos poderá ser de ordem psíquica, relacionada a timidez dos discentes em expor suas ideias e opiniões sobre os temas de leituras, durante as produções escritas, orais e digitais, que posteriormente irão circular nas redes sociais da escola. No entanto, para diminuir possíveis desconfortos e constrangimento, será resguardado a anonimidade dos estudantes, como a utilização de nomes fictícios ou abreviaturas nos textos.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do responsável pelo participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto a participação da pessoa pela qual você é responsável, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do e-mail: ed.nalvaspms@gmail.com, do telefone (18) 996 27 27-58, ou por meio do endereço (profissional) Escola Estadual Manoel da Costa Lima, Avenida: Dourados, nº 557, centro, CEP: 79780-000, Bataguassu, MS.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' - 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande - MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Maria Ednalva dos Santos Rodrigues

Nome e assinatura do pesquisador

Bataguassu, 03 de agosto de 2023

Local e data

Alessandra E. Santos

Nome e assinatura do responsável

Bataguassu MS, 03 de agosto de 2023.

Local e data

Bataguassu, 03 de agosto de 2023

Maria Ednalva dos Santos Rodrigues

Maria Ednalva dos Santos Rodrigues

Pesquisadora responsável

ANEXO P

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO - TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Prezado participante, você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Formação do leitor proficiente: Uma perspectiva para o avanço na aprendizagem na aprendizagem”, desenvolvida pelo pesquisador (a) Maria Ednalva dos Santos Rodrigues. O objetivo central do estudo é contribuir para a melhoria da sua proficiência leitora e escrita, para que seja capaz de interagir com outros saberes, através da participação e intervenção em contextos sociais, que exija sua intervenção, através do diálogo, como sujeito crítico.

O convite para a sua participação se deve ao critério de inclusão, ou seja, por ser aluno matriculado no 8º ano, turma A, do ensino fundamental, na escola Estadual Manoel da Costa Lima, no município de Bataguassu, estado de Mato Grosso do Sul. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como, retirar sua participação a qualquer momento, ou caso não possuam anuência dos pais e responsáveis. Você não terá prejuízo algum, pois será garantida a você realização de atividades didáticas no mesmo período. Contudo, sua participação é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em realizar leituras literárias e, posteriormente, você irá realizar produções escritas, produção de trabalhos, rodas de leitura e participação em debates sobre as leituras realizadas dos gêneros contos.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é contribuir para a melhoria da sua escrita, bem como, resultará na produção de um artigo científico e da dissertação, que poderá ser utilizada em curso de formação de professores da educação básica da própria unidade escolar, na perspectiva de melhoria da prática pedagógica, integrando teoria e ensino.

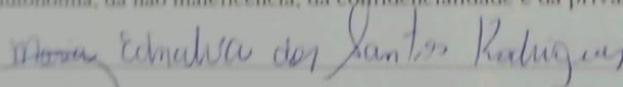
Christiane Santos Andrade
Rubrica do participante

Maria Ednalva dos Santos Rodrigues
Rubrica do pesquisador

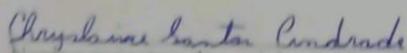
Este estudo não apresenta riscos físicos, a possibilidade de riscos poderá ser de ordem psíquica, relacionada a timidez em expor suas ideias e opiniões sobre os fatos sociais, durante as produções textuais, que posteriormente não circular no blog da escola. No entanto, para diminuir possíveis desconfortos e constrangimento, sua anonimidade será resguardada, como a utilização de nome fictício ou abreviatura nos textos.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do e-mail: ed.nalvaspms@gmail.com, do telefone (18)996 2727-58, ou por meio do endereço (profissional) Escola Estadual Manoel da Costa Lima, Avenida Dourados, nº 557, centro, CEP: 79780-000, Bataguassu- Mato Grosso do Sul.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' - 1º andar, CEP: 79070900 Campo Grande - MS; e-mail: cepeonep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187, atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.



Nome e assinatura do pesquisador



Nome e assinatura do participante da pesquisa

Bataguassu, 08 de agosto de 2023

Local e data