



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**DANIELY MOREIRA COELHO DA SILVA**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA TURMA DE 7º ANO**

**FORTALEZA-CE**

**2019**

DANIELY MOREIRA COELHO DA SILVA

PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA TURMA DE 7º ANO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Silva de Aragão.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Silvana Militão de Alencar

FORTALEZA-CE

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S579p Silva, Daniely Moreira Coelho da.

Práticas de letramento literário em uma turma de 7º ano / Daniely Moreira Coelho da Silva. – 2019. 150 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2019. Orientação: Prof. Dr. Maria do Socorro Silva de Aragão.

Coorientação: Prof. Dr. Maria Silvana Militão de Alencar.

1. Letramento literário. 2. Leitura literária. 3. Diário de leituras. I. Título.

CDD 400

---

DANIELY MOREIRA COELHO DA SILVA

PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA TURMA DE 7º ANO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Silva de Aragão.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Silvana Militão de Alencar.

Aprovada em: 11/12/ 2019.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Maria do Socorro Silva de Aragão. (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Maria Silvana Militão de Alencar (Coorientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.

Aos meus pais, Maria José e José Coelho, pelo enorme sacrifício, carinho e abnegação em me proporcionar sempre o melhor, ao meu esposo Auri Júnior pela ajuda e paciência, ao meu príncipe Davi, pela força e entusiasmo.

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus, fonte da vida, por me proporcionar tantas graças, por me encorajar e por me abençoar em todas as etapas desta jornada.

A meus pais, Maria José e José Coelho, pela força e imenso amor.

Ao meu filho, príncipe amado, Davi, presente de Deus, que veio para me fortalecer nessa trajetória.

Ao meu esposo, Auri Júnior, pelo tempo dedicado a nosso filho para que esse trabalho fosse concretizado.

Às professoras, Dra. Maria do Socorro Silva de Aragão (orientadora) e Dra. Maria Silvana Militão de Alencar (coorientadora), por terem me acolhido como orientanda, pela generosidade, serenidade, competência, profissionalismo e amabilidade.

Aos professores participantes da banca examinadora de Qualificação, Dr. José Leite de Oliveira Júnior, Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro e Dra. Sarah Maria Forte Diogo, pela disponibilidade, atenção e pelos significativos comentários que me levaram à reflexão crítica do meu projeto.

Às professoras participantes da banca examinadora de Defesa, Dra. Ana Célia Clementino Moura e Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro por concordarem, de forma tão carinhosa, em compor a banca examinadora, pelas valiosas colaborações e sugestões.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio que contribuiu para a realização desse trabalho.

A todos os meus queridos professores do mestrado PROFLETRAS, pelos valiosos ensinamentos durante as aulas.

Às colegas da 5ª turma de mestrado do PROFLETRAS, *Turma das Princesas*, pelas reflexões, críticas, risos, companheirismo, sugestões recebidas, pelos ótimos momentos que compartilhamos e por tornar a caminhada mais alegre e serena.

Aos meus queridos alunos, sujeitos principais desse trabalho, que colaboram diretamente para que esse projeto acontecesse, o meu muito obrigada. Desejo que a vida prepare o melhor para todos e que lutem incessantemente para realizar seus sonhos.

A todos da escola onde foi possível concretizar esse projeto.

À coordenação do PROFLETRAS da UFC, por todos os esclarecimentos e acompanhamentos durante o mestrado.

A todos os meus parentes e amigos, que me ajudaram, direta ou indiretamente.

“[...] a literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo, mas algo que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos, desde a mais juventude e ao longo do caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentidos as suas vidas, simbolizar suas experiências.” (PETITI, 2010, p. 289).

## RESUMO

A prática de letramento literário como necessário para a formação do sujeito ainda não é, infelizmente, uma realidade em grande parte das escolas brasileiras. O que se tem presenciado no contexto escolar é que a leitura de textos literários tem sido, predominantemente, pretexto para o intuito unicamente de leituras superficiais, com atividades que não conduzem à experiência de letramento. Esta pesquisa justifica-se por se reconhecer, no ambiente escolar, o pouco uso do livro literário ou a falta de um planejamento articulado voltado para a efetivação da leitura literária que estimule a participação e o interesse dos alunos. Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo promover o letramento literário a partir da obra *O Galinha, menino de rua* numa turma de 7º ano do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, associar a leitura com as práticas sociais pode servir para formação e consolidação de uma comunidade de leitores, uma vez que a leitura literária favorece a reflexão da realidade social, contribuindo para a formação de um sujeito ativo e transformador. Com isso, a produção de um diário de leituras, pelos alunos, a partir da obra proposta, pode instigar a compreensão, o interesse e a participação dos educandos durante as aulas de leitura literária. Sendo assim, este projeto centrou-se, sobretudo, nas concepções de Kleiman (2004), Soares (2005 e 2009), Paulino (2004), Paulino e Pinheiro (2004), Lajolo (2000 e 2007), Machado (2005), Cosson (2009, 2010, 2011 e 2018), Cândido (1989, 1995 e 2006), Rojo (2009 e 2012), Kress e Van Leeuwen (1996 e 2006), Vieira e Silvestre (2015), Iser (1996), Jauss (1994), Zilberman (1989), Rangel (2003), Freire (2009), Rouxel (2013), Dalvi (2013), Base Nacional Comum Curricular (2017), Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), Documento Curricular Referencial do Ceará (2019), Suassuna (2002), Bortoni-Ricardo (2005), Bagno (1999, 2007, 2013), Bakhtin/Volochinov (1992), Marcuschi (2008), Alkmin (2001), Preti (1984, 2005, 2006), Patriota (2009), Buzzo (2003), dentre outros. Adotou-se como metodologia a pesquisa-ação Thiollent (1996) com abordagem qualitativa. Foi aplicado um questionário para conhecer o perfil do leitor. Utilizaram-se os procedimentos da Sequência Básica e do Círculo de leitura proposto por Cosson (2018), dentre outros. As teorias de análise dos dados seguiram as concepções de Cosson (2018) e Buzzo (2003), entrelaçando como as concepções de outros teóricos. Comprovou-se, assim, que a sequência básica, o círculo de leitura e o diário de leituras demonstraram ser grandes instrumentos auxiliares no processo de letramento literário nas escolas, assim o trabalho com a leitura literária foi fundamental para tornar o aluno um sujeito mais consciente na sociedade, um sujeito autônomo, que saiba expor a sua voz.

**Palavras-chave:** Letramento literário. Leitura literária. Diário de leituras.



## RÉSUMÉ

La pratique de la littératie littéraire, nécessaire à la formation du sujet, n'est malheureusement pas une réalité dans la plupart des écoles brésiliennes. Ce qui a été observé dans le contexte scolaire, c'est que la lecture de textes littéraires a principalement servi de prétexte à des lectures superficielles, avec des activités qui ne conduisent pas à une expérience de l'alphabétisation. Cette recherche est justifiée par la reconnaissance, dans le milieu scolaire, du peu d'utilisation du livre littéraire ou du manque de planification articulée visant à la réalisation d'une lecture littéraire qui stimule la participation et l'intérêt des élèves. Dans ce contexte, ce travail vise à promouvoir la littératie littéraire à partir du travail *Le choucas, un garçon de la rue* dans une classe de primaire de 7<sup>e</sup> année. Dans cette perspective, associer la lecture aux pratiques sociales peut servir à former et à consolider une communauté de lecteurs, car la lecture de littérature favorise la réflexion sur la réalité sociale et contribue à la formation d'un sujet actif et transformateur. Ainsi, la production d'un journal de lecture par les étudiants à partir du travail proposé peut susciter la compréhension, l'intérêt et la participation des étudiants lors de cours de lecture littéraire. Ainsi, ce projet a principalement porté sur les conceptions de Kleiman (2004), Soares (2005 et 2009), Paulino (2004), Paulino et Pinheiro (2004), Lajolo (2000 et 2007), Machado (2005), Cosson (2009, 2010, 2011 et 2018), Cândido (1989, 1995 et 2006), Rojo (2009 et 2012), Kress et Van Leeuwen (1996 et 2006), Vieira et Silvestre (2015), Iser (1996), Jauss (1994), Zilberman (1989), Rangel (2003), Freire (2009), Rouxel (2013), Dalvi (2013), Base commune du curriculum national (2017), Paramètres nationaux du curriculum en langue portugaise (1998), Document du curriculum de référence du Ceará (2019), Suassuna (2002), Bortoni-Ricardo (2005), Bagno (1999, 2007, 2013), Bakhtin / Volochinov (1992), Marcuschi (2008), Alkmin (2001), Preti (1984, 2005, 2006), Patriot (2009), Buzzo (2003), entre autres. La méthodologie adoptée était la recherche-action, avec une approche qualitative. Un questionnaire a été appliqué pour connaître le profil du lecteur. Les procédures de la séquence de base et du cercle de lecture proposées par Cosson (2018), entre autres, ont été utilisées. Les théories d'analyse de données ont suivi les concepts de Cosson (2018) et de Buzzo (2003), s'imbriquant dans les conceptions d'autres théoriciens. Ainsi, il a été prouvé que la séquence de base, le cercle de lecture et le journal de lecture se révélaient être d'excellents outils auxiliaires dans le processus d'alphabétisation littéraire dans les écoles. Le travail avec la lecture littéraire était donc fondamental pour faire de l'élève un sujet plus conscient. dans la société, un sujet autonome qui sait exposer sa voix.

**Mots-clés:** Alphabétisation littéraire. Lecture littéraire. Journal de lecture.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Imagem do livro <i>Cenas de Rua</i> de Ângela Lago.....	73
<b>Figura 2</b> – Capa do livro <i>O Galha, menino de rua</i> .....	76
<b>Figura 3</b> – Foto da caixinha que conduzia os livros para o momento da leitura.....	77
<b>Figura 4</b> – Culminância do trabalho, mural e apresentação dos cartazes, exposição dos diários de leituras e <i>picnic</i> literário .....	78
<b>Figura 5</b> – Cadernos para os diários de leituras .....	79
<b>Figura 6</b> – Círculo de leitura: produção, apresentação e exposição dos cartazes no mural com as funções de cada grupo.....	80
<b>Figura 7</b> – Cartaz com a função <i>dicionarista</i> .....	86
<b>Figura 8</b> – Cartaz com ilustração das cenas principais .....	91
<b>Figura 9</b> – Impressões do aluno sobre a obra <i>O Galha, menino de rua</i> .....	96
<b>Figura 10</b> – Impressões do aluno sobre a obra <i>O Galha, menino de rua</i> .....	97
<b>Figura 11</b> – Resumo da obra.....	98
<b>Figura 12</b> – Resumo da obra .....	98
<b>Figura 13</b> – Comentários sobre a obra .....	99
<b>Figura 14</b> – Comentários sobre a obra .....	100
<b>Figura 15</b> – Comentários sobre a obra .....	101
<b>Figura 16</b> – Comentários sobre a obra .....	101
<b>Figura 17</b> – Comentários sobre a obra .....	102
<b>Figura 18</b> – Comentários sobre a obra .....	103
<b>Figura 19</b> – Dúvidas sobre a obra .....	104
<b>Figura 20</b> – Dúvidas sobre a obra .....	104
<b>Figura 21</b> – Dúvidas sobre a obra .....	104
<b>Figura 22</b> – Dúvidas sobre a obra .....	105
<b>Figura 23</b> – Relação da obra com a vida .....	106
<b>Figura 24</b> – Frase de contribuição .....	107
<b>Figura 25</b> – Frase de contribuição .....	108
<b>Figura 26</b> – Frase de contribuição .....	108
<b>Figura 27</b> – Frase de contribuição .....	109
<b>Figura 28</b> – Frase de contribuição .....	109
<b>Figura 29</b> – Frase de contribuição .....	110
<b>Figura 30</b> – Frase de contribuição .....	110

<b>Figura 31</b> – Frase de contribuição .....	110
<b>Figura 32</b> – Impressões do aluno sobre o momento de leitura literária.....	112
<b>Figura 33</b> – Impressões do aluno sobre o momento de leitura literária.....	113
<b>Figura 34</b> – Impressões do aluno sobre o momento de leitura literária.....	114
<b>Figura 35</b> – Impressões do aluno sobre o momento de leitura literária.....	115
<b>Figura 36</b> – Impressões do aluno sobre o momento de leitura literária.....	116
<b>Figura 37</b> – Impressões do aluno sobre o momento de leitura literária.....	117
<b>Figura 38</b> – Impressões do aluno sobre o momento de leitura literária.....	118

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Avaliação da obra literária .....	94
<b>Gráfico 2</b> – Avaliação da obra por meio de estrelas .....	95

## LISTA DE QUADRO

<b>Quadro 1</b> – Cronograma das ações didáticas .....	70
--	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
PAIC	Programas Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SB	Sequência Básica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	LETRAMENTO LITERÁRIO.....	22
2.1	Letramento .....	22
2.2	Multiletramentos: aliando o visual ao verbal no processo de leitura literária.....	24
2.3	Letramento literário: uma ferramenta relevante para a formação cidadã.....	27
2.4	Escolarização da leitura literária .....	29
2.5	Dimensão estética: um olhar de contemplação para a obra literária .....	33
3	LITERATURA E LINGUÍSTICA: UM DIÁLOGO ENRIQUECEDOR.....	38
3.1	Variação linguística e o ensino de língua portuguesa .....	39
3.2	Concepção discursiva da linguagem: as gírias em <i>O Galinha, menino de rua</i> .....	41
4	A LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....	45
4.1	Os Parâmetros Curriculares Nacionais .....	45
4.2	A Base Nacional Comum Curricular .....	46
4.3	Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC .....	49
5	FORMANDO LEITORES LITERÁRIOS.....	52
5.1	A pesquisa-ação como metodologia .....	52
5.2	Sujeitos e <i>locus</i> da pesquisa.....	54
5.3	Breve descrição do <i>corpus</i> literário .....	55
5.4	Caminhos traçados .....	56
5.4.1	<i>Sequência básica: uma experiência para a leitura literária</i> .....	57
5.4.2	<i>Círculo de Leitura: um momento de compartilhamento de leituras</i> .....	63
5.4.3	<i>Diário de leituras: uma proposta para formação do leitor literário</i> .....	65
5.4.4	<i>Biblioteca escolar como espaço de incentivo à leitura</i> .....	68
5.5	Cronograma de ações didáticas .....	70
6	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	72
6.1	Sequência Básica .....	72
6.1.1	<i>A motivação</i> .....	72
6.1.2	<i>A Introdução</i> .....	75
6.1.3	<i>A Leitura</i> .....	76
6.1.4	<i>A Interpretação</i> .....	78
6.2	Círculo de leitura .....	79
6.3	Análise dos diários de leituras .....	92

6.3.1	<i>Categorias de interpretação do gênero diário</i> .....	93
6.3.2	<i>Página do diário: produções reflexivas dos alunos acerca das práticas de experiências com a leitura literária</i> .....	111
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	119
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	122
	<b>APÊNDICES</b> .....	129
	<b>APÊNDICE A – PÁGINA DO DIÁRIO DE LEITURAS</b> .....	130
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA ALUNOS</b> .....	131
	<b>APÊNDICE C – FOTOS E SLIDES DA SEQUÊNCIA BÁSICA</b> .....	133
	<b>APÊNDICE D – FOTOS E SLIDES DO CÍRCULO DE LEITURA</b> .....	135
	<b>APÊNDICE E – SLIDES EXPLICATIVOS SOBRE DIÁRIO DE LEITURAS</b> .	138
	<b>ANEXOS</b> .....	139
	<b>ANEXO A – DOCUMENTOS OFICIAIS</b> .....	140



## 1 INTRODUÇÃO

A leitura é para o homem um importante fator de inclusão social, uma das maiores conquistas. É por meio dela que o ser humano interage com o outro, estimula a sua criatividade, adquire acesso a novos conhecimentos, compreende e interpreta as coisas da vida e do mundo e se torna um agente de transformação social. Assim, a formação do leitor é uma condição essencial para o exercício da cidadania e é por esse motivo que a escola deve ampliar a competência leitora dos educandos.

Sabemos que o ensino da leitura, sobretudo, literária é um dos principais desafios enfrentados pelos professores em qualquer ano do ensino escolar, principalmente, nas séries do ensino fundamental.

O que se tem presenciado no contexto escolar é que a leitura de textos literários, na maioria das vezes, ocorre por meio de leituras superficiais, com atividades que não conduzem ao objetivo principal que deveria ser, levar o aluno a vivenciar experiência de letramento. Com isso, nota-se que o texto, no contexto escolar, em algumas instituições, tem se apresentado de maneira artificial, e que a metodologia utilizada tem favorecido o afastamento da relação entre literatura e escola.

Nessa perspectiva, o professor, enquanto mediador e incentivador nesse processo de leitura, tem a missão de favorecer a construção de um sujeito leitor autônomo. Essa autonomia é essencial para criar no indivíduo o hábito pela leitura reflexiva.

A literatura tem esse potencial de levar o aluno ao caminho de descoberta. Com isso, a escola deve proporcionar-lhe esse direcionamento, pois o texto literário desperta no educando um conjunto de possibilidades, de compreensão e de interpretação. O leitor, quando atribui sentido à leitura, torna-se construtor de sentidos.

Sendo assim, o texto literário, ao ser inserido na escola, vai inserindo também o educando no mundo letrado da literatura. Segundo Rangel (2003, p.138), o texto literário é um direito de todo cidadão e um dever a ser cumprido no ensino fundamental. Para Lajolo (2007) uma das funções da escola é a progressiva familiarização dos alunos com os textos, proporcionando-lhes várias fontes de enriquecimento cultural. Ressalta que um aspecto intrínseco à literatura é o seu caráter social, conduzindo o aprendiz para as práticas em sociedade na construção de sua identidade.

Lajolo (2000) defende ainda a literatura no currículo escolar como algo essencial, acreditando que o cidadão, para exercer plenamente a sua cidadania, precise, além de vivenciar a linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornando-se um usuário competente

mesmo que não tenha objetivo de escrever um livro. A literatura não pode ser vista como complemento, deve ser um princípio de aprendizagem.

Nessa abordagem, a vivência com a leitura literária deve levar o leitor a pensar sobre a linguagem. E esse trabalho pode se dar em parceria entre as duas áreas, linguística e literatura, o que vem a ser uma experiência enriquecedora para formação do sujeito leitor, para a ampliação da competência discursiva e para o processo comunicativo em práticas sociais diversas.

Compreende-se, portanto, que a literatura é um importante instrumento para o exercício pleno da cidadania, um instrumento para a vida em todas as esferas, político, econômico, social e cultural, com isso o ato de ler textos literários deve ser entendido como além daquilo que está escrito, uma vez que amplia a capacidade do indivíduo de refletir e agir sobre o mundo.

Assim, a formação de leitores literários, aparentemente, ainda é um desafio enfrentado no ambiente escolar e merece estudos e pesquisas por ser um dos principais objetivos, sobretudo, do Ensino Fundamental. Entender o letramento literário como necessário para a formação do sujeito ainda não é, infelizmente, uma realidade em grande parte das escolas brasileiras e o tema precisa ser tratado com atenção. Na perspectiva do letramento literário, a literatura não pode ser usada somente para veicular informação, a leitura do texto literário necessita fazer sentido para quem vai ler.

Cosson (2018) salienta que o principal questionamento a ser enfrentado não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, pois de fato ela é necessária, porém como fazer essa escolarização de modo que ela não seja utilizada apenas como objetivo de cumprir currículos pedagógicos, mas de forma que promova ganhos para a formação do aluno.

No Brasil, já foram realizadas algumas pesquisas sobre a leitura literária com a perspectiva de sua valorização no espaço escolar. Dentre alguns trabalhos temos *Letramento literário no ensino fundamental: sequências básicas com o gênero crônica*, de VALENÇA (2016), apresentado na Universidade Federal do Ceará pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS e *O diário de leituras: uma experiência didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, de Buzzo (2003). Esses e outros trabalhos constituíram em documentos importantes de pesquisas e estudos nessa área, riquíssimo para formação de leitores letrados e de grande interesse para esta pesquisa.

Entendemos, nesse contexto, que o professor tem como uma de suas metas garantir o direito à leitura, buscar um significado mais profundo e proveitoso para a leitura dos textos literários através de estratégias motivadoras, que vivencie a posição de mediador

para a interação entre texto e leitor, com propósito de permitir muitos caminhos que o texto literário oferece.

É importante salientar, a importância de uma política educacional que contribua nesse processo de formação dos docentes, para que haja uma melhor sistematização quanto ao ensino da leitura literária no ambiente escolar, que, também, contribua com disponibilidade de acervos de livros, bem como valorize os espaços de incentivo à leitura como é o caso da biblioteca, por exemplo, grande motivadora nesse processo de leitura literária.

Foi pensando nesse contexto que surgiu essa pesquisa, o que representa o resultado final de um trabalho destinado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da UFC, da V – turma, com o objetivo de promover o letramento literário por meio da obra: “*O Galha, menino de rua*”, de Lourdes Carolina Gagete, em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental na Rede Pública de ensino, na perspectiva de contribuir para a fruição de um leitor participativo, que saiba interagir e expressar o seu olhar sobre as diferentes realidades.

Esta pesquisa justifica-se por se reconhecer, no ambiente escolar, o pouco uso do livro literário ou a falta de um planejamento articulado voltado para a efetivação da leitura literária que estimule a participação e o interesse dos alunos. Isso vem ocasionando no educando a falta de envolvimento por não estabelecer relação de sentido do que leram com as práticas sociais.

Compreendemos que as estratégias metodológicas ao serem usadas pelo professor precisam abandonar as práticas tradicionais de ensino da leitura literária como por exemplo o trabalho com texto fragmentado, e uma leitura que não proporciona experiência reflexiva. Nessa perspectiva, é necessário propor momentos de leituras literárias que despertem no aluno a curiosidade, a participação e a motivação.

Há uma compreensão por parte de muitos estudiosos de que a literatura é arte e, por isso, a obra literária torna-se um objeto estético e tem um caráter emancipador, possibilitando ao aprendiz a reflexão sobre o mundo. A presença da leitura literária, na escola, adotando obras que abordem temas relevantes, que permitam ao leitor experimentar sensações criadas pela maneira como o texto é organizado, e que se ajustem aos interesses dos educandos, pode contribuir para formação de um sujeito ativo.

Nessa perspectiva, a motivação para a escolha da obra “*O Galha, menino de rua*”, de Lourdes Carolina Gagete, para a realização desse projeto de pesquisa, deu-se por apresentar uma linguagem simples, mesclando ilustrações, cores e temas interessantes, bem próximos ao contexto social dos alunos. Para Paulino (2004), a formação de um leitor literário

contribui para a formação de um leitor que sabe escolher e apreciar suas leituras.

Assim, um leitor letrado literariamente ou em processo de letramento saberá interagir com o que está lendo ou já foi lido. O livro, *O Galha, menino de rua*, por estar no cotidiano do aluno, com enredo bem próximo às vivências dos educandos, acreditamos ser, também, mais um motivo que os seduz a se envolver com a história, uma vez que a temática permite a identificação pessoal na faixa etária do Ensino Fundamental. O protagonista do livro, um garoto inteligente e sensível, que adora ler, fica órfão e é obrigado a morar nas ruas, passando fome e necessidades, convivendo em situações de perigo que podem conduzir-lhe ao mundo da violência, do crime e a uma vida sem perspectivas e sonhos.

A história da obra, citada acima, é comovente, inspirada na realidade de muitos jovens das grandes cidades brasileiras. É importante salientar que os sujeitos dessa pesquisa estão inseridos num ambiente de muita vulnerabilidade social, em que estudantes, ou ex-estudantes, nos últimos meses, foram vitimados pela violência, causada, sobretudo, pelas drogas, como apontam os índices de violência do bairro, onde está inserido o universo dessa pesquisa.

Sendo assim, associar a leitura com as práticas sociais, pode servir para formação e consolidação de uma comunidade de leitores, uma vez que, segundo Paulo Freire (2003), a leitura favorece a reflexão da realidade social, contribuindo para a formação de um sujeito reflexivo, crítico, criativo e transformador da sua realidade.

Nessa perspectiva, a produção de um diário de leituras, pelos alunos, a partir da obra proposta, possibilitou instigar a compreensão, o interesse e a participação dos educandos durante as aulas de leitura literária. Além disso, o diário auxiliou no processo do letramento literário, na medida em que, ao apresentar interpretações pessoais, funcionou como um elemento motivador e incentivador às novas leituras, uma vez que os alunos compartilharam suas ideias no espaço escolar, na construção de um sujeito autônomo, que saiba expor a sua voz. Segundo Machado (2005), o diário de leituras é considerado um artefato que se fundamenta como instrumento que permite a inserção de novos papéis para o professor e para o aluno nas aulas de leitura.

No que diz respeito à estrutura deste trabalho de pesquisa, organizamos essa dissertação em sete capítulos com seus respectivos subitens, a saber.

No primeiro capítulo, a INTRODUÇÃO, apresentamos a revisão de literatura, justificamos a proposta do nosso trabalho com o objetivo a qual propormos alcançar durante o transcorrer da nossa pesquisa.

No segundo capítulo, denominado LETRAMENTO LITERÁRIO, discorreremos

sobre concepções de letramento, letramento literário, escolarização da leitura literária e estética literária. Optamos por dialogar com os estudos de Kleiman (2004), Soares (2005 e 2009), Pinheiro (2004), Lajolo (2000 e 2007), Machado (2005), Cosson (2009, 2010, 2011 e 2018), Cândido (1989, 1995 e 2006), Rojo (2012 e 2009), Kress e Van Leeuwen (1996 e 2006), Vieira e Silvestre (2015) Iser (1996), Jauss (1994), Zilberman (1989), Rangel (2003), Rouxel (2013), Dalvi (2013) e Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), BNCC (2017), dentre outros.

No terceiro capítulo, intitulado LITERATURA E LINGUÍSTICA: UM DIÁLOGO ENRIQUECEDOR, apresentamos algumas reflexões acerca da importância de a escola possibilitar uma prática de leitura interdisciplinar, permitindo um diálogo entre duas áreas, literatura e linguística. Neste projeto, isso aconteceu por meio do trabalho com variação linguística, aspecto muito recorrente na obra em estudo. Para tanto, buscamos, principalmente, os estudos de Suassuna (2002), Bortoni-Ricardo (2005), Bagno (1999, 2007, 2013), Bakhtin/Volochinov (1992), Marcuschi(2008), Alkmin (2001), Preti (1984, 2005, 2006), Patriota (2009), Freire (2009), dentre outros.

Na sequência, apresentamos o quarto capítulo, nomeado LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS. Dentre os documentos oficiais que regulamentam o ensino no Brasil, nós nos detivemos às abordagens dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, elaborados pelo Governo Federal e do Documento Curricular Referencial do Ceará –DCRC, elaborado pelo Governo Estadual do Ceará. São documentos que buscam nortear e unificar o ensino de língua materna. Baseiam-se em competências cognitivas e habilidades que os educandos necessitam adquirir ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

E, em seguida, trazemos o quinto capítulo, chamado de FORMANDO LEITORES LITERÁRIOS, no qual definimos a metodologia proposta, descrevemos os sujeitos e o *locus* da pesquisa, uma breve descrição do *corpus* no qual utilizamos para o desenvolvimento do projeto e os caminhos traçados para alcançarmos nossos objetivos. Para tanto descrevemos a sequência básica como forma de organização da leitura literária, o círculo de leitura como meio para compartilhamento da leitura, o diário de leitura como proposta de formação de leitor letrado e a biblioteca como espaço de incentivo à leitura literária.

Temos também o sexto capítulo, designado de ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS, no qual expomos considerações de como se deu o processo de leitura literária na sala de aula, verificando a participação dos alunos nos momentos de leitura literária, descrevendo e analisando resultados obtidos a partir das

propostas de atividades pedagógicas. Observamos, por exemplo, algumas situações: análise dos textos produzidos no diário de leituras; avaliação da aplicação das sequências básicas de letramento e do círculo de leituras, observação das conexões feitas pelos estudantes entre o texto literário e a realidade diária. As teorias de análise dos dados seguiram as concepções de Cosson (2018) e Buzzo (2003), entrelaçando com as concepções de outros teóricos.

No último capítulo apontamos as conclusões sobre a análise realizada, relacionando-as aos objetivos e questionamento traçados.

Diante do exposto, compreendemos que, na prática pedagógica, a leitura literária, numa proposta de letramento, estimula o protagonismo dos sujeitos leitores, proporcionando-lhes o envolvimento em situações de uso da língua em suas práticas sociais.

Assim, verificamos que o trabalho sistematizado com o texto literário no espaço escolar contribui para a formação de leitores reflexivos e sujeitos letrados. Acreditamos, nesse contexto, que a literatura tem um papel essencial para a formação cidadã.

## 2 LETRAMENTO LITERÁRIO

Neste capítulo, suscitamos algumas concepções sobre letramento, letramento literário, escolarização da literatura e estética literária. A formação do leitor letrado é fator importante para a constituição de um sujeito cidadão, que interage socialmente. Assim o espaço dado à leitura literária no contexto escolar surge por meio de uma adequada escolarização, propondo momento de leitura literária que vise à formação crítica do leitor num movimento de sensibilização, de contemplação e de reflexão da obra literária.

### 2.1 Letramento

Destaca Soares (2009) que o termo letramento corresponde, em português, à tradução da palavra *literacy*, em inglês, que significa a condição de ser letrado, isto é, não somente ler e escrever, mas fazer uso dessas habilidades em diversas situações, incluindo as práticas sociais fora da escola. No Brasil, o vocábulo letramento surgiu para denominar o processo de uso social da leitura e da escrita, com vistas a formar o leitor.

Kleiman (2004, p.19) define letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

O conceito apresentado refere-se a letramento como um conjunto de práticas sociais. Como práticas sociais, podemos compreender todas as ações que são feitas em grupo, por exemplo, fazer compras, participar de uma missa ou culto, ir a uma reunião de escola de filhos, dentre outros.

Letramento, ainda nas palavras de Kleiman, envolve as práticas de uso da escrita que, no decorrer do tempo, provocaram modificações sociais bastante significativas. Essas práticas, segundo a autora, são mais amplas do que aquelas de utilização da escrita na escola, uma vez que são vários os eventos de letramento vivenciados pelo aluno fora do ambiente escolar e estão incluídos no conceito de letramento.

Segundo Soares (2005, p.65), “o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais. O conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição”. O termo letramento, ainda de acordo com a autora, surge da necessidade de titular as práticas sociais em torno da leitura e da escrita que vão além da capacidade de decifrar palavras.

Na concepção de Soares (2005), há duas dimensões que podemos considerar para abordar o termo letramento: a individual e a social. Na primeira dimensão, o letramento é compreendido como o uso individual de tecnologias complementares às práticas de ler e escrever. Dizer que um indivíduo é letrado, atualmente, significa aceitá-lo como capaz de viver no mundo da escrita, além de dominar os discursos da escrita, ou seja, um indivíduo capaz de fazer uso efetivo e competente da tecnologia da escrita. A leitura na dimensão individual, ainda na concepção da pesquisadora, “é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos”. Ainda, conforme esta dimensão, “é também um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, mas habilidades fundamentalmente diferentes daquelas exigidas pela leitura”. (SOARES, 2005, p. 68-69).

Dessa forma, entende-se que o letramento, na dimensão individual, está centralizado nas competências do indivíduo em interpretar o material que lhe foi exposto. Na segunda dimensão, o letramento é compreendido como um fenômeno cultural, ou ainda, como um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita bem como as exigências sociais do seu uso. Para a autora, o letramento, na perspectiva social, pode ser conceituado como “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. (SOARES, 2005, p. 72).

O letramento na dimensão social para Soares seria

O uso de habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como um responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania. (SOARES, 2005, p. 74).

Sendo assim, para um indivíduo inserir-se socialmente, ele necessita ser capaz de compreender os usos sociais da leitura e da escrita, ainda que não tenha o domínio da escrita, mesmo que não seja alfabetizado e não tenha passado pelo processo de escolarização. Kleiman (2005) salienta que o termo letramento pressupõe um conjunto de métodos, práticas e habilidades, dos quais os indivíduos se utilizam para interagir e vivenciar as práticas sociais em um mundo globalizado, em sociedades que privilegiem a escrita e que utilizam cada vez mais ferramentas tecnológicas e virtuais.

Reforçando essa concepção, Cosson e Souza (2011, p. 102) reforçam que o “letramento designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados”. Para se compreender o letramento, portanto, é necessário



considerar não apenas o aspecto linguístico das práticas de leitura e escrita, mas os elementos sociais e políticos que se relacionam com essas práticas de linguagem.

Conforme os estudos de Kleiman (2005), ser letrado também implica a compreensão do sentido de um texto ou outro produto da cultura escrita, ou seja, essa afirmação compreende a ideia de que, sem compreender um enunciado, não há letramento por parte do indivíduo. Isso significa dizer que um indivíduo letrado adquiriu a capacidade de desenvolver estratégias que o levam a compreender a escrita e a tornar seu vocabulário bastante amplo, fatores que o tornam fluente na leitura.

Já na concepção de Cosson (2018, p. 11), letramento “Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como se concebe usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas.” Para o autor, aquele que aprendeu a ler e a escrever, o indivíduo letrado, consegue incorporar às suas práticas sociais a escrita e a leitura, usufruindo delas em práticas significativas, ou seja, os eventos de letramento, mesmo que não tenha sido alfabetizado.

Compreende-se, assim, que as postulações desses diferentes estudiosos se referem às definições que se aproximam em decorrência de alguns pontos, uma vez que a leitura, a escrita e o uso social de ambas são a base dos conceitos de letramento. Todas as definições têm como critério o investimento social no que tange à leitura e à escrita.

## **2.2 Multiletramentos: aliando o visual ao verbal no processo de leitura literária**

Nas diversas práticas sociais contemporâneas, o processo comunicativo acontece não apenas pela linguagem verbal, mas também por meio de imagens, sons, gestos entre outros recursos semióticos. Assim, o trabalho articulado para a dimensão dos multiletramentos pode ser direcionado ao desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem voltadas para o exercício da leitura e da escrita que considerem as diversas práticas sociais da linguagem e dos textos multimodais aliando, por exemplo, de forma interativa, o visual ao verbal no processo de leitura, sobretudo, a literária.

Rojo e Moura (2012) argumentam sobre o conceito de multiletramentos, contextualizando-os numa dinâmica social e cultural que media semioses. Segundo esses autores:

Diferentemente do conceito de letramento (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas

sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO e MOURA, 2012, p. 13).

Os multiletramentos permitem a construção de sentidos a partir de múltiplos textos que, de forma multimodal, possibilitam a aprendizagem em prática cotidiana.

As semioses - imagem, cor, som, textura, tipografia, palavras, movimento – apresentam valor informativo na produção de sentidos do texto, constituindo-se, assim, a multimodalidade, que refere-se, de acordo com Vieira e Silvestre (2015), às múltiplas semioses presentes nos textos que circulam na sociedade.

Nessa perspectiva, compreendemos que o trabalho com a leitura de textos, em uma sociedade multimídia, deve, também, utilizar-se dos elementos visuais (imagens, sons, movimentos, cores, diagramação, formatos e destaques) para a construção de sentidos, uma vez que esses elementos são relevantes e contribuem de forma significativa para processo comunicativo.

Nesse contexto, podemos considerar que a análise multimodal/ multissemiótica se faz necessária no ensino de língua portuguesa, pois ajuda a interpretar os contextos sociais e culturais, contribuindo para que o sujeito possa discernir a respeito do mundo multimodal.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, “as práticas de multiletramentos” constituem-se por meios das práticas de leitura e produção de textos construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses “na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais” (BNCC 2017, p.487).

Dessa forma, a BNCC aponta para a inserção da pedagogia dos multiletramentos na prática educacional e ressalta como o trabalho com a multimodalidade pode contribuir no processo de aprendizagem dos educandos, favorecendo um ensino crítico, a fim de tornar as aulas de língua portuguesa mais significativas para o aluno.

O texto multimodal, assim, configura-se como “uma unidade de significação, constituída pelos recursos semióticos dos diversos sistemas escolhidos pelo produtor de texto, num contexto de situação, para determinados fins comunicativos” (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 98).

Diante do exposto, buscamos, aqui, refletir sobre a importância da articulação dos recursos visuais e imagéticos para a constituição dos sentidos de textos literários considerando a dimensão interacionista da linguagem. Compreendemos, dessa forma, como os recursos da

linguagem verbal e das imagens podem ser empregados de forma interativa para construir diferentes tipos de significados e para efetivar práticas de linguagem. Isso constitui-se de uma habilidade inerente aos pressupostos dos multiletramentos para construção de sentido do texto literário e formação do leitor letrado.

Em uma prática que utilize a pedagogia dos multiletramentos, os recursos multimodais precisam ser levados em consideração, pois representam pistas que favorecerão a uma leitura mais proficiente, conforme salienta Vieira e Silvestre:

todos os elementos provenientes de sistemas semióticos diversos que co-ocorrem nos textos multimodais podem ser analisados, relacionados uns com os outros e interpretados em termos das escolhas feitas entre os recursos semióticos disponíveis e em termos das suas contribuições para a função social e comunicativa do texto. O significado do texto não é, por conseguinte, produzido unicamente por um único modo, mas pela composição dos diversos elementos (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 100-101).

Os textos multimodais apresentam, dessa forma, potencialidades para uma ressignificação do processo de leitura, uma vez que os diferentes recursos semióticos possibilitam a construção dos sentidos. Nessa dimensão da multimodalidade, consideramos que palavra e imagem juntas não correspondem às formas semelhantes de se dizer a mesma coisa; palavra significa mais quando acompanhada da imagem. Por sua vez, a imagem nem sempre transmitirá a mesma mensagem que o texto escrito, a imagem também significa mais quando acompanhada do escrito (KRESS E VAN LEEUWEN 1996, 2006).

Em um texto multimodal, o sujeito pode de forma autônoma escolher entre um ou outro modo de linguagem para determinada representação, de acordo com o efeito semiótico que pretende utilizar. Cada uma dessas linguagens pode atingir determinado propósito comunicativo e, quando articuladas, o potencial funcional é mais diversificado.

Essa pedagogia do multiletramento possibilita fazer o uso de recursos do cotidiano do aluno como a utilização de imagens, por exemplo. Esse instrumento passa a ser recurso de interação e comunicação, assim o sujeito torna-se o sujeito de sua aprendizagem, produtor de saber e, leitor autônomo (ROJO, 2009).

Consideramos que são diversas as possibilidades de leitura de textos com o uso das diferentes semioses na construção de sentido. Salientamos que neste trabalho de pesquisa, voltado para a leitura literária, na perspectiva de promover o letramento literário, optamos por uma abordagem que busca a articulação entre o verbal e o visual no processo de leitura que exige interpretações e apreensões das linguagens contextuais num diálogo crítico, imaginativo e reflexivo.

### 2.3 Letramento literário: uma ferramenta relevante para a formação cidadã

Para discutir o letramento literário, é importante refletir sobre o que é literatura e seu lugar na escola. Entender a literatura como:

Todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CÂNDIDO, 1995, p.174).

Significa compreender que ela se manifesta em diversas circunstâncias do dia a dia e que está presente em todas as sociedades, visto que faz parte da cultura perpetuada através das histórias transmitidas. Cândido (2006) amplia o conceito de literatura ao defini-la, ainda, como uma manifestação universal da humanidade em qualquer época, desde a mais remota. E enfatiza, principalmente, ser a literatura uma necessidade tanto do indivíduo quanto da sociedade.

Reforçando esse pensamento, Petit (2010) salienta que “a literatura, parte integrante da arte de habitar”, é uma forma de emancipação do ser humano uma vez que ela nos proporciona oportunidade de esperança, muitas vezes, diante de situações difíceis em que a vida nos coloca, ou seja, é a “possibilidade de tornar o mundo habitável”, uma forma de nos sensibilizarmos para as questões sociais e transformar nosso contexto. (PETIT 2010, p. 93)

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017, p.87) atribui à literatura o “potencial transformador e humanizador” para formação do educando, é uma forma de “acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) conferem ao texto literário a predominância da força criativa da imaginação e a presença da criação estética. Com isso, não é o resultado somente da fantasia, mas também a representação da realidade. Além disso, consideram o texto literário “um modo particular de dar forma às experiências humanas” (BRASIL, 1998, p. 26), que se constitui como elemento construtor de uma “outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, [...] que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis”.

Esses documentos enfatizam que o texto literário ultrapassa os limites do que é real por ser um elo entre o sujeito e o mundo, assim como entre a ficção e a realidade. Não se limita, portanto, a diferentes modos de compreensão da realidade, mas a um modo peculiar de concretizar determinadas experiências humanas ao mesclar o real e o ficcional, apresentando esses elementos em forma de textos.

Para Cosson (2018, p. 120), o letramento literário vai além da leitura literária. O autor diz que ser um leitor letrado “é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária”. Isso significa dizer que a leitura do texto literário, além de proporcionar prazer, “fornece os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2018, p. 30).

Com isso, o autor destaca por que o letramento literário é tão relevante ao processo educativo ao frisar que a leitura literária, na escola, tem como propósito melhorar a qualidade da leitura e enriquecê-la, porque fornece ao leitor ferramentas de conhecimento para tornar-se proficiente no mundo da linguagem através da reflexão, ou seja, na formação de sujeitos cidadãos.

O autor ainda afirma que “para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização, [...] promovendo o letramento literário.” (COSSON, 2018, p. 17).

Segundo os dados do PISA<sup>1</sup>, o Brasil obteve, no que diz respeito à proficiência em leitura, baixo rendimento se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação em 2018. Os resultados revelam que 50% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico em leitura. (BRASIL, 2018)

Nessa perspectiva, compreendemos que a formação escolar oferecida ao indivíduo pelas instituições de ensino no Brasil precisa trilhar novos caminhos a fim de oferecer ao aluno oportunidades e recursos. Essa formação deve propor atividades contextualizadas, na construção de um leitor consciente e crítico, capaz de inferir suas próprias conclusões daquilo que lê e dotado de opiniões autênticas e firmes, tornando-se agente das mudanças que deseja para sua vida e para a sociedade em que vive.

É importante salientar que o trabalho com a leitura literária também deve acontecer por meio do uso de textos de escritores regionais como forma de valorização da cultura local. Salientamos que no Estado do Ceará, o governo lançou a coleção literária “PAIC Prosa e Poesia” desenvolvida pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)<sup>2</sup> com o intuito de disseminar a leitura entre as crianças da Ed. Infantil aos anos finais do

---

1PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Pisa disponibiliza informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos. Os resultados possibilitam que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades dos seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares, bem como formule suas políticas e programas educacionais, almejando melhorias na qualidade e na equidade dos resultados de aprendizagem.

2PAIC – Programa de Alfabetização na idade Certa. Disponível em:

<http://luzdosaber.seduc.ce.gov.br/index.php/noticias/153-colecao-paic-prosa-e-poesia.thml>

Ensino Fundamental I. Esse material é composto por livros que destacam os gêneros literários como poesias, contos, fábulas e trazem temáticas variadas que enfatizam aspectos ligados à cultura cearense e à promoção do letramento literário. (CEARÁ,

Entende-se, portanto, que a literatura só poderá tornar-se uma ferramenta poderosa de humanização e transformação dentro da escola caso haja mudanças no sistema educacional da maioria das escolas brasileiras, pois o letramento do educando precisa ser um dos objetivos principais do ensino no Brasil.

#### **2.4 Escolarização da leitura literária**

Há vários debates em relação ao modo como está presente a leitura literária nas escolas atualmente, pois, de acordo com Cosson (2010, p. 56), o espaço ocupado pela literatura na sala de aula foi se transformando ao longo do tempo juntamente com as condições sociais, pedagógicas e teóricas que davam a sustentação deste espaço.

Cosson (2010 p. 56) declara que durante muito tempo a literatura ocupava o mesmo espaço que o ensino da leitura e da escrita, ela esteve presente na sala de aula como a matéria que contribuía com a conexão entre a escola, a língua e a sociedade, sendo a própria essência de uma formação humanista. Entretanto, o ensino da literatura foi ocupando uma outra fundamentação, tornou-se, sobretudo, uma ferramenta utilizada apenas para o ensino de gramática e de outras abordagens consideradas mais enriquecedoras para o currículo escolar atual.

Segundo Zappone (2008, p. 55), uma pesquisa foi feita, em diversas regiões do país, sobre as práticas da leitura escolar e notou-se nos depoimentos dos professores que os textos literários ocupam um espaço pequeno na gama de textos, sendo, entre os textos literários, as narrativas infanto-juvenis as mais utilizadas.

Silva (2003, p. 514) declara que muitas vezes as relações entre leitura, literatura e escola são desfeitas nas práticas de sala de aula. De acordo com a autora, o ensino de língua tem priorizado com atividade frequente no espaço escolar apenas a utilização dos livros didáticos como instrumento principal no ensino da literatura. Estes livros, muitas vezes, apresentam uma compreensão ou interpretações textuais preestabelecidas que podem limitar o aluno a manifestar seu olhar sobre o texto. Além disso, o livro didático apresenta textos fragmentados, impossibilitando uma melhor compreensão por parte do aluno. Para Cosson (2011, p.103), deve-se respeitar a integridade da obra sem retirar ou pular partes dela que se consideram inadequadas para os alunos.

De acordo com Silva (2003, p. 517) a ideia de que a leitura literária é complexa e inacessível surge pela imposição das leituras formadas pelos professores e pelos livros didáticos, que parece dar a ideia de que os alunos não têm capacidade de interpretar.

Isso acontece porque o objetivo da leitura em sala de aula restringe-se, em numerosos casos, à realização de tarefas escolares. Raramente são explicadas e mostradas aos alunos as variadas formas de interpretar e retirar, sozinhos, de um texto, os sentidos, os contextos e saber relacioná-los a suas vivências. Dessa forma, as aulas de literatura se tornam entediadas, formando alunos incapazes de apreciar literatura.

Na concepção de Cosson (2011, p. 103), a escolarização pode estar acontecendo da maneira inadequada ao utilizar um texto literário “deturpando-o, falseando-o” e utilizando-o somente como ferramenta pedagógica, sem levar em consideração o seu potencial literário.

Rouxel (2013, p. 30), na tentativa de entender o porquê de o ensino da literatura na escola enfrentar tantos obstáculos, considera a questão da formação dos professores para a docência como fator importante. Considera que todos estes impasses na formação de leitores eficientes no ambiente escolar se dão também por conta da formação inicial destes professores nas universidades e faculdades, e não apenas na prática docente efetiva.

Para que a escola contribua na formação de leitores literários, é necessário que se apresentem estratégias metodológicas que se adequem à realidade sociocultural dos leitores; além disso, os textos selecionados devem ser motivadores e instigantes. Os ambientes de leitura literária na escola são também essenciais para a formação leitora e não se restringe apenas à sala de aula. A biblioteca, por exemplo, é um espaço “sociocultural” e o seu uso é fundamental uma vez que pode “ajudar a refletir acerca desse leitor que a escola recebe e quer formar, sem desejar desligá-lo da sociedade em que vive” (SILVA, FERREIRA e SCORSI, 2009, p.58)

Nesta perspectiva, no ensino de Língua Portuguesa a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) apontam que a atividade com o texto literário deve ser frequente e contínua. O texto literário “ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental e que deve permanecer nuclear também no Ensino Médio” (BRASIL, 2017, p.499), é importante que ele “esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento.” (BRASIL, 1998, p. 29).

Compreendemos que esses documentos corroboram a ideia de Cosson no que se refere ao trabalho com o texto literário, considerando-o como um tipo de letramento, utilizado em contexto específico e capaz de fazer com que o leitor cumpra o papel humanizador na

sociedade.

A leitura e a literatura, de certa forma, vêm sofrendo um processo de escolarização, no qual a falta de autenticidade apresenta-se de modo frequente por meio de exercícios escolares que não dão significado ao aluno e não oportunizam a leitura como uma ação social.

Na maioria das vezes, o estudo da literatura é apresentado ao aluno apenas por meio de fichas de interpretação com informações acerca da obra, autor, personagens e outros detalhes superficiais que causam a desmotivação do leitor e não avaliam a compreensão do texto. Salientamos que o trabalho com a leitura na escola vem sendo centralizado às avaliações externas, SPAECE<sup>3</sup>, por exemplo, e, com isso, a prática da leitura fica restrita a questões relacionadas aos descritores. Essas avaliações são importantes, mas, infelizmente, têm se configurado mais como instrumento de controle e medida do que como oportunidade de participação e de autonomia do professor. Assim, segundo Lajolo

O texto literário, objeto do zelo e do culto, razão de ser do templo, é objeto de um nem sempre discreto, mas sempre incômodo, desinteressante e enfado dos fies - infidelíssimos, aliás - que não pediram para ali estar. Talvez venha desse desencontro de expectativas que a linguagem pela qual se costuma falar do ensino de literatura destile o amargor e o desencanto *de prestação de contas, deveres, tarefas e obrigações...* (LAJOLO, 2000, p. 12).

Lajolo (2000, p. 11) reforça que "o que fazer *com* ou *do* texto literário em sala de aula funda-se, ou devia fundar-se, em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas". É necessário que a escola amplie o conjunto de atividades, objetivando a leitura literária como prática lúdica de construção e reconstrução de sentidos e proporcionar o encontro do aluno com o texto, permitindo que o leitor se reconheça, se identifique na obra, que perceba que sua cultura pode talvez estar atrelada ao texto lido.

Rouxel (2013) questiona as finalidades e os objetivos do ensino da literatura. Uma delas diz respeito ao questionamento que deve ser feito sobre o propósito do ensino da literatura. Este, por sua vez, nos faz refletir sobre processos metodológicos, tais como

Ensinar literatura para quê? O *para quê* determina o *como*. Métodos e finalidades estão ligados. Trata-se de aumentar a cultura dos alunos? (qual cultura?), de formar leitores? De contribuir para a construção de suas identidades singulares ou de propiciar, pelo compartilhamento dos valores, a elaboração de uma cultura comum,

---

3 SPAECE- Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. Caracteriza-se como avaliação externa que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. Essa avaliação identifica o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos, abrange as escolas estaduais e municipais, tendo como orientação Matrizes de Referência alinhadas com as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).



o sentimento de pertencimento a uma comunidade nacional? Esses elementos não se excluem e compõem o espectro das possibilidades entre as quais é lícito escolher ou não escolher. (ROUXEL, 2013, p. 17).

Nota-se que a autora corrobora as ideias de Lajolo (2000) quando defende um ensino de literatura que vise à formação crítica e à construção e reconstrução de sentidos que podem ser atingidos através da maneira que o professor conduz o texto literário.

Soares (1999, p. 25) distingue, por exemplo, dois tipos de escolarização do texto literário: uma que ela considera adequada, a qual conduz eficazmente às práticas de leitura presentes no contexto social; e outra inadequada, como a que ocorre com frequência em sala de aula, causando, nos alunos, resistência e aversão aos livros.

Para a autora, uma escolarização adequada da literatura conduz ao letramento literário, uma vez que deve encaminhar a uma prática de leitura literária eficaz, que ultrapasse os muros da escola. Assim, o leitor seria capaz de interpretar, construindo conexões entre o texto e o contexto. Entretanto, é a escolarização inadequada da literatura que vem sendo realizada em algumas escolas, passando a escolarização a adquirir um significado negativo.

Esta escolarização inadequada da literatura é marcada por propostas que buscam unicamente as informações contidas no texto, desenvolvendo um leitor reprodutor e incapaz de dialogar com o texto, construir ou reconstruir significados pré-estabelecidos.

O fracasso se dá pelo pouco tempo dedicado à leitura literária e à constituição do sujeito-leitor, além da fragmentação da disciplina de língua portuguesa em gramática-literatura-produção de texto, ao pequeno tempo destinado às aulas de literatura, à pressão dos exames e processos seletivos e à adoção de resumos das obras que deveriam ser lidas. Dalvi (2013, p. 75) ressalta que “os textos literários são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural.”

É fundamental que se estude e pesquise os meios de conduzir a escolarização em sala de aula. Nesta perspectiva, Soares (2006) faz uma relevante reflexão:

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola [...]. O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2006, p.21-22)

A motivação para a leitura dos textos literários vai além do mero contato com as obras. Mesmo que o letramento literário exija um contato direto e constante com os textos

literários, cabe ao professor e à escola criarem as condições necessárias e oportunas que propiciem a efetivação desse contato. É importante o professor apropriar-se de estratégias que promovam o letramento literário de seus alunos, contemplando atividades de leitura, proporcionando a contextualização, a interação e a socialização do texto.

Ao professor cabe recusar a ideia de que a simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. A esse respeito, Cosson (2018, p. 26) destaca que “apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola” e há necessidade de ir além da mera leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário.

É necessário salientarmos que o trabalho com a leitura literária na escola deve constituir-se com o apoio educacional do sistema de ensino com momentos de formação continuada em que também haja apoio, compartilhamento, troca de experiências profissionais e uma melhor sistematização do ensino da literatura no contexto escolar.

A escola é o espaço onde o aluno, de fato, se depara com o ato de ler mais sistematizado e o processo de escolarização da leitura e da literatura deve ser levado em consideração, visto que é objetivo da escola formar leitores com habilidades linguísticas que contribuam para a autonomia destes não só dentro, como também fora do ambiente escolar.

É essencial que o sistema de ensino promova uma escolarização positiva do ato de ler e da leitura literária. É de fundamental importância deixar de aplicar a leitura superficial de textos literários, já que alunos não têm a oportunidade de fazer inferências e levantamentos de hipóteses relevantes a partir de suas respectivas recepções do texto.

É importante ainda adotar métodos que supram as necessidades dos alunos nos usos das práticas de leitura fora do ambiente escolar. É necessário colocar como centro das práticas literárias, na escola, a leitura efetiva dos textos e não apenas as informações das disciplinas que contribuem para construir essas leituras. Assim, a leitura precisa ser realizada de forma organizada e planejada segundo os objetivos para a formação do aluno.

Considera-se que para a superação da escolarização equivocada é preciso aplicar estratégias que possibilitem ao aluno a oportunidade de ler com o intuito de compreender o mundo, de dar sentido à sua existência e promover atividades que conduzam ao letramento literário.

## **2.5 Dimensão estética: um olhar de contemplação para a obra literária**

Levando em consideração que a literatura é arte, faz-se necessário observar que o

texto literário se organiza com base em funções estéticas, e isso é uma motivação para que o leitor mobilize seu conhecimento de mundo, suas experiências, desencadeando seus sentimentos e emoções, tornando-o mais crítico e participativo.

Para o *Grande Dicionário Etimológico Prosódico da Língua Portuguesa*, de Bueno (1967), *Estética* designa “filosofia da arte” e “filosofia do belo”. Corroborando essa concepção, Goulart (2018) reforça Estética é (do gr. *aisthetikê*, sensitivo, sensível; *aísthesis*, sensação, percepção) “O conhecimento da beleza na Arte e na Natureza, ou seja, a teoria ou filosofia do Belo, entendendo-se por Belo todo o conjunto de sensações experimentadas no contato com a arte ou manifestação da Natureza”, significa que tem a faculdade de sentir ou de compreender e que pode ser compreendido pelos sentidos.

Na modernidade, o termo estética foi usado pela primeira vez pelo filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten, em sua obra *Meditações filosóficas sobre questões da obra poética*. Outros pensadores e artistas preocuparam-se também em examiná-la e dedicaram um relevante espaço em suas reflexões, na busca de esclarecer os princípios da ação estética. Em todos eles, de certa forma, predomina uma ideia de intermediação, ou seja, a estética seria uma manifestação emocional que se colocaria entre as impressões sensíveis e a razão.

É importante ressaltar o conceito de estética para Schiller (2003, p.33) “estética investiga a natureza da faculdade operante no ajuizamento do belo; ela busca assinalar com exatidão e correção os limites do gosto”. Compreendemos, nessa concepção, que o gosto é uma faculdade comunicativa, uma vez que ao se contemplar um objeto (artístico ou da própria natureza) estabelece um contato imediato entre esse objeto e a satisfação que ele proporciona. Percebemos que essa possibilidade do objeto em despertar o prazer, ou seja, essa forma desinteressada, ocorre porque a vontade de conhecer é ativada.

No livro *Crítica do juízo*, Kant ressalta que a funcionalidade do belo está na condição de que o objeto se adequa a nossa apreensão mental e emocional. Isso ocasionará em nós uma sensação prazerosa. Ressalta-se que a estética trabalha com as sensações, examinando como a obra de arte toca, ao ser recebida pelo sujeito.

Segundo Barthes “o texto que o senhor escreve tem de me dar prova *de que ele me deseja*. Essa prova existe: é a escritura. A escritura é isto: a ciência da fruição das linguagens, seu *Kama-sutra* (desta ciência, só há um tratado: a própria escritura)” (BARTHES, 1977, p.11).

Para Barthes (1987), o texto da fruição provoca perplexidade, tira o leitor do estado de acomodação, levando-o a percorrer caminhos de questionamentos e de reflexões. Sendo assim, ainda para Barthes (1987, p.12), quando isso acontece “[a] cultura retorna,

portanto como margem: sob não importa qual forma”, pois proporciona reflexão crítica, organização melhor do pensamento e permite a fruição estética.

A literatura como função estética na concepção de Culler (1999) não condiciona a um único pensamento, mas promove o caráter desinteressado e a sensibilidade. A literatura assume a obra literária como “objeto estético”:

Objetos estéticos, tais como as pinturas ou as obras literárias, com sua combinação de forma sensorial (cores, sons) e conteúdo espiritual (ideias), ilustram a possibilidade de juntar o material e o espiritual. Uma obra literária é um objeto estético porque, com outras funções comunicativas inicialmente postas em parênteses ou suspensas, exorta os leitores a considerar a inter-relação entre forma e conteúdo. (CULLER, 1999, p. 39)

Nessa concepção, há um esclarecimento, pelo autor, de que a literatura é arte e, assim, a obra literária torna-se um objeto estético, pois permite funções comunicativas que conduzem à fruição, esta compreendida como uma sensação estética.

Conforme salienta a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017, p. 87), o envolvimento com práticas de leituras literárias possibilita o desenvolvimento do senso estético, reconhecendo a literatura como um meio de transformação e humanização.

Para Eco (2010), a função estética literária amplia os nossos sentidos e permite a contemplação da obra pelas vias artísticas. Nessa perspectiva, por meio da obra literária o sujeito pode ser levado, segundo o autor, a múltiplas possibilidades de interpretação.

A forma de expressão presente na literatura, segundo Antônio Cândido, pode ser compreendida como uma construção de conhecimento que supre as necessidades do ser humano como emoções e sentimentos que se processam no inconsciente, proporcionando um enriquecimento humano. Para o autor, as produções literárias contribuem para o fortalecimento da visão e percepção de mundo, atribuindo uma concepção humanizadora à literatura, assim ela “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para natureza, sociedade, e o semelhante”. (CÂNDIDO, 1989. p. 117).

O autor ressalta que essa humanização possibilita ao indivíduo apreciar e compreender a complexidade do mundo, criando momentos de reflexões e, principalmente, permitir que se faça uma conexão com o próximo, proporcionando outras perspectivas sobre a vida.

Uma concepção que deve ser levada em consideração é a da Estética da Recepção fundada por Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss. A Estética da Recepção construiu caminhos teóricos para se entender a leitura do texto literário. Para Iser, é necessário dar foco e

estabelecer o tipo de interação que a obra mantém com o leitor durante a leitura.

A Estética da Recepção proporciona ao leitor a função prioritária da literatura. Conforme Naumann, “a palavra, frase, carta, assim também a obra literária não é escrita no vazio, nem dirigida à posteridade; é escrita sim para um destinatário concreto” (NAUMANN *apud* LIMA, 1979, p. 9), ou seja, a obra, enquanto construção de linguagem, realiza-se na relação de interação entre interlocutores, ela tem por intenção criar um contato com o outro. Sendo assim, consiste ao leitor a possibilidade da recriação estética de uma obra, ou seja, sua atualização a partir da perspectiva de quem a aprecia.

Jauss (1994), em uma de suas teses<sup>4</sup>, conforme assevera Costa (s.d), retrata sobre a relação entre a literatura e a vida, que “pressupõe uma função social para a criação estética, pois, devido ao seu caráter emancipador, abre novos caminhos para o leitor no âmbito da experiência estética” (COSTA, s.d, p.6). A vivência estética da literatura surgiria da possibilidade de nela se perceber a prática cotidiana de uma maneira diferenciada.

Para Jauss, a experiência estética possibilita a emancipação do leitor na medida em que entende três dimensões que são relacionáveis entre si, embora, distintas: a *poesis*, a *aisthesis* e a *katharsis*.

A *poesis* consiste no prazer do leitor ao sentir-se co-autor da obra, o leitor participa e atribui sentido, ou seja, o leitor não se restringe em decifrar mecanicamente o texto de literatura, envolve-se criativamente, interpreta os fatos dá a sua própria versão; a *aisthesis* consiste, segundo Costa (s.d, p.6), no “prazer estético advindo de uma nova percepção da realidade, proporcionado pelo conhecimento adquirido por meio da criação literária” este prazer está relacionado com o despertar da realidade, levando o leitor a sair do mundo “real” e entrar no mundo ficcional e a *katharsis*, de acordo com Costa (s.d, p.6), é “prazer proveniente da recepção e que ocasiona tanto a liberação, quanto a transformação das convicções do leitor, mobilizando-o para novas maneiras de pensar e agir sobre o mundo”.

Nessa perspectiva, a experiência da leitura com obra literária proporciona no leitor uma melhor compreensão do mundo, uma mudança de atitude, uma vez que este passa a ser um agente transformador de seus conhecimentos e de suas experiências com a obra.

Nas considerações de Iser (1979, p. 83) “a leitura une o processamento do texto ao efeito sobre o leitor. Esta influência recíproca é descrita como interação”. Dessa forma, o texto é entendido como o espaço no qual o leitor vai construindo suas representações, contribuindo para que o sujeito encontre respostas para seus questionamentos.

---

<sup>4</sup> Jauss classifica sua teoria de Recepção Estética em sete teses.

Zilberman reitera:

A valorização da experiência estética, que confere ao leitor um papel produtivo e resulta da identificação desse com o contexto lido, enfatiza a ideia de que uma obra só pode ser julgada do ponto de vista do relacionamento com o seu destinatário. Os valores não estão prefixados, o leitor não tem de reconhecer uma essência acabada que preexiste e prescinde de seu julgamento. Pela leitura ele é mobilizado a emitir um juízo, fruto de sua vivência do mundo ficcional e do conhecimento transmitido. Ignorar a experiência aí depositada equivale a negar a literatura enquanto fato social, neutralizando tudo que ela tem condições de proporcionar (ZILBERMAN, 1989. p. 110).

Dessa forma, o conhecimento adquirido por meio do processo de leitura, sobretudo, literária, não pode acontecer centralizada em prática decodificadoras. É necessário oferecer aos alunos diversas oportunidades de interpretação, permitindo-lhes a valorização de suas vivências e de suas experiências.

A teoria da Estética da Recepção foi complementada, com as contribuições de Wolfgang Iser, através da “Teoria do Efeito”, que, por meio da leitura, buscou-se analisar o efeito (estético) da obra literária no leitor. Iser (1996) ressalta a experiência da leitura de textos literários, com intuito de reafirmar o papel do leitor como investigador, ou seja, o leitor constrói suas representações por meio de suas percepções. Com isso, tanta a Estética da Recepção, quanto a Teoria de efeito possibilita ao leitor a interação com o texto literário.

Entende-se assim, que o ensino da literatura, levando em consideração as concepções da estética literária, resgata a participação efetiva dos alunos nas atividades leitoras, numa perspectiva emancipatória, uma vez que os aprendizes passam a atribuir sentido ao que leem, transformam-se em protagonista dos textos lidos, revisitam o universo literário, criando novas formas de interpretações e reflexões num processo permanente de interação que se constitui ao longo das práticas de leituras. Isso é a base fundamental do indivíduo em formação, pois contribui, por sua vez, para um processo contínuo de construção do pensamento por parte dos sujeitos sociais.

### 3 LITERATURA E LINGUÍSTICA: UM DIÁLOGO ENRIQUECEDOR

Neste capítulo enfatizamos a importância da interdisciplinaridade entre as duas áreas, literatura e linguística, no trabalho com o ensino da linguagem por meio da leitura literária, na perspectiva de compreender que não existe uma dicotomia entre essas duas áreas, mas um diálogo enriquecedor que contribua e favoreça uma reflexão para o uso da língua em diversas situações comunicativas.

Para tanto, nas páginas desse capítulo reforçamos que o ensino da variação linguística constitui um dos conteúdos das aulas de Língua Portuguesa e que a escola, enquanto instituição social, deve promover um espaço de trabalho e respeito às variedades linguísticas.

Cosson (2018) sugere um trabalho que conduza o educando a se tornar letrado, apropriando-se, na escola, da leitura literária. Com isso, para o autor

[...] ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética. (COSSON, 2018, p. 120)

Isso traz uma reflexão de como é feito o ensino da literatura no ambiente escolar, pois para que o aluno possa se formar plenamente como cidadão crítico e consciente, é importante, dentre, outras possibilidades, que a escola possibilite uma prática de leitura interdisciplinar, ampla, sobretudo, relacionada à realidade desse leitor.

Nessa perspectiva, isso conduziria ao desenvolvimento da própria competência discursiva do educando, construindo, além disso, condições de aprendizagem e de socialização a partir do contato da literatura com a linguística, por exemplo, permitindo um diálogo enriquecedor entre as duas áreas.

Oferecer ao leitor uma variedade possível de interação com os textos literários resulta também no desenvolvimento de sua capacidade plena de comunicação escrita, estimulando o conhecimento de uma variedade cultural.

Assim, um dos propósitos da educação hoje deve considerar a literatura e a linguística como áreas articuladas com aspectos diversos do conhecimento, já que todo diálogo, como alerta Paulo Freire, é também um caminho para a conscientização e para a libertação (FREIRE, 2009), em contexto discursivo diverso.

A vivência com a leitura literária deve ampliar o conhecimento do aluno sobre o

texto literário num processo constante de reflexão. Dessa forma, levar o leitor a pensar sobre a linguagem requer a prática da análise linguística, sobretudo, no que diz respeito à escolha de certas palavras, expressões ou construção linguística que favorecem a construção e atribuição de sentido ao texto, tornando-se, assim, uma experiência enriquecedora para a aprendizagem do aluno.

Segundo os PCN, “aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão” (BRASIL, 1998, p. 27).

Nessa abordagem, o trabalho com a leitura literária deve estimular os alunos a compreenderem determinados aspectos da língua. Este processo deve favorecer a construção de competências e habilidades relacionadas a questões de uso da linguagem, num movimento contínuo que leve o aluno a respeitar, por exemplo, a escolha de determinados elementos linguísticos e discursivos.

O professor, dessa forma, deve englobar a análise linguística no processo de leitura e compreensão textual, utilizando-se, assim, do texto literário em favor da reflexão do funcionamento da linguagem, compreendendo os sentidos que o escritor construiu na organização textual.

É a partir dessa percepção, que a prática da leitura, sobretudo, a literária, mediada pelo professor guia o aluno para a reflexão sobre a linguagem, fazendo o leitor interagir com o texto com todo o seu conhecimento de mundo e construir novos conhecimentos. Nessa perspectiva, a análise linguística e a literatura constituem-se de um diálogo enriquecedor nesse processo de compreensão da linguagem.

### **3.1 Variação linguística e o ensino de língua portuguesa**

O ensino da variação linguística constitui um dos conteúdos das aulas de Língua Portuguesa. A ausência desta prática em sala de aula contribui para a disseminação do preconceito linguístico, cuja prática constrange os que utilizam outras variedades linguísticas.

Nessa circunstância, tratar desse assunto nas aulas de língua materna permite aos educandos a reflexão acerca das variedades existentes na língua e do uso de cada uma nas situações de interação. Suassuna (2002) salienta que

o domínio maior de um maior número de variedades linguísticas [...] permite ao sujeito da linguagem uma maior *inserção social*, em termos de *circulação nas instâncias públicas de uso da língua*. Ou seja, quanto mais modalidades e variedades da língua o sujeito domina, mais amplas são suas chances de se significar e de



significar o mundo, pois a leitura de um texto literário antigo, por exemplo, permite que ele, para além de sua vida cotidiana e imediata, se aproprie de universos de referência do passado e da linguagem própria do momento histórico em que esse texto foi produzido (SUASSUNA, 2002, p. 20, grifos da autora).

O estudo da variação linguística é fundamental para a formação da consciência linguística e para o desenvolvimento da competência discursiva. Dominar um maior número de variedades ajuda o aluno a se posicionar socialmente e a adequar a fala e a escrita ao contexto situacional de interação.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005) ainda não se deu a devida atenção à influência da diversidade linguística no processo da prática educacional no Brasil, apesar da linguística apresentar estratégias com o objetivo de aumentar a produtividade da educação e preservar os direitos do educando. A autora ainda destaca que a “escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas” e que “os alunos têm de estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa” (BORTONI-RICARDO, p. 15, 2005). Essas possibilidades, de certa forma, contribuem para propósito comunicativo diferenciado, ocasionando para alguns falantes da língua prestígio e credibilidade e para outros a possibilidade de aumentar a credibilidade e poder.

Bagno (2007) destaca que os Parâmetros Curriculares Nacionais significaram um grande avanço na concepção de ensino de língua nas escolas brasileiras por iniciarem na prática educacional conceitos oriundos da Sociolinguística, pouco comuns, até então, nas discussões e propostas pedagógicas.

Com isso, Bagno enfatiza:

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum considerar as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. (BAGNO, 2007, p. 27)

Essas indagações têm um reflexo bastante positivo, entretanto, algumas pessoas ainda utilizam-se de concepções antigas e de práticas tradicionais no ensino de língua materna.

Ainda para Bagno (2013, p.50), a “língua não é somente um sistema de regras”, também possibilita a capacidade do indivíduo de se comunicar e de se expressar por meio da linguagem, assim, ela é antes de tudo “uma instituição social e cultural”.

Nesse princípio, nota-se a necessidade de uma prática docente que leve em

consideração a linguagem do grupo social ao qual o aluno pertence, busque ensinar novas habilidades linguísticas, considerando os usos da linguagem em contextos diversos.

Dessa forma, a escola deve possibilitar ao aluno:

[...] reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades (BRASIL, 1998, p.33).

Assim, é essencial que o educando seja visto como um ser social e que passe a ter conhecimento da realidade do seu país, nitidamente heterogêneo; essas declarações ficam claras nos trechos que expressam *objetivo do ensino fundamental*:

[...] o cidadão deve conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio brasileiro [...] posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998, p.7).

A língua, como identidade, dessa forma, está relacionada à heterogeneidade. Reconhecê-la em sua realidade, enquanto organismo vivo, que varia e muda no tempo e no espaço, é essencial ao educando que se forma enquanto cidadão. O domínio da língua é, sem dúvida, uma das condições para a atuação do sujeito social.

A língua, portanto, é fundamental para a construção do mundo e a linguagem é fator essencial para a construção social dos alunos e para a inserção em novas leituras.

### **3.2 Concepção discursiva da linguagem: as gírias em *O Galinha, menino de rua***

Na perspectiva discursiva, a linguagem como atividade acontece por meio da interação entre os usuários da língua, observando os sujeitos e o lugar social da sua produção.

Para Bakhtin/Volochinov (1992), a língua se constitui em um processo realizado por meio da interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável ou meramente algo a ser decifrado. Os sujeitos são vistos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos.

Segundo Marcuschi (2008, p. 60) essa noção de linguagem, caracteriza a língua em suas características mais essenciais: “seu aspecto cognitivo e social”. Cada falante utiliza a linguagem nas mais variadas circunstâncias, optando por uma ou outra forma de expressão, obedecendo às regras socialmente estabelecidas de acordo com as diversas situações comunicativas, as quais estão em constante mudança.

A partir da prática da linguagem, enquanto discurso, como produção social, a língua exerce sua função comunicativa, não sendo neutra, uma vez que é constituída histórica e socialmente, trazendo perspectiva de mundo dos falantes. Por isso, não faz sentido analisá-la dissociada da vida, da situação real de sua enunciação, pois o contexto é que determina o sentido da palavra, ou seja, o linguístico e o social estão relacionados, os quais devem ser considerados no estudo da língua.

Nessa perspectiva, o discurso tem um espaço privilegiado no estudo da língua, uma vez que se concretiza em enunciados reais, assim, o usuário de língua materna é um sujeito ativo que age na construção do significado da ação comunicativa.

Um dos recursos linguísticos de grande expressividade, responsáveis por variações e mudanças que ocorrem na língua, são as gírias. Elas são bastante utilizadas em diversas situações comunicativas.

Por sua vez, para uma melhor compreensão sobre as gírias e seu uso, deve-se correlacioná-las com aspectos linguísticos e sociais, recorrendo ao estudo da sociolinguística como destaca Tânia Alkmin:

O objeto da Sociolinguística é o estudo da língua falada, isto é, em situações reais de uso observada, descrita e analisada em seu contexto social. Seu ponto de partida é a comunidade linguística, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos. (ALKMIN, 2001, p. 31)

As gírias são fenômenos linguísticos, criadas por grupos sociais, que permitem perceber a identidade de uma determinada comunidade. Para Bagno (1999):

A gíria, considerada como um conjunto de unidades linguísticas (itens lexicais simples ou complexos, frases, interjeições...) que caracterizam um determinado grupo social, nem sempre mereceu um estudo específico, visto que faz parte, predominantemente, da modalidade oral da língua e num registro informal. Como, por tradição, valorizou-se sempre o estudo da língua escrita padrão, não havia lugar para esse tipo de vocabulário. Isso é o que se pode ver, consultando gramáticas da língua portuguesa de épocas diversas. (BAGNO, 1999).

No Brasil onde se presencia uma grande heterogeneidade linguística, social, cultural, em situações orais e escritas, a presença do preconceito linguístico é uma forma de repressão por quem não domina, sobretudo, a norma-padrão. É importante salientar as considerações de Dino Preti:

A vida das palavras torna-se um reflexo da vida social e, em nome de uma ética vigente, proibem-se ou liberam-se palavras, processam-se julgamentos de “bons” e “maus” termos, apropriados ou inadequados aos mais variados contextos. E tabus linguísticos aparecem como decorrência de tabus sociais. (PRETI, 1984, p. 61)

O autor salienta que a gíria é importante para os grupos em desvantagem social, pois por meio das gírias, esses grupos mostram suas concepções sobre a sociedade que os discrimina, uma vez que ao produzirem um modo específico de se comunicar, se diferenciam e estabelecem comportamentos sociais, enfatizando que a gíria é “um mecanismo social de agressão e defesa, justificando plenamente sua condição de linguagem especial, só acessível a uma minoria.” (PRETI, 1984, p.66)

Segundo Preti (2005), as gírias podem ser classificadas em: gíria de grupo e gíria comum. A primeira é específica de um grupo e acessível somente aos que fazem parte dele. A segunda diz respeito à linguagem usada por todas as comunidades linguísticas, que tomou proporções maiores e atingiu a população.

Para Bagno (1999), muitas gírias são comuns a todas as sociedades, outras, porém são mais específicas de cada grupo. Segundo Preti (2005), a gíria funciona como identificação e defesa do grupo, originando-se a partir dele e sendo assumida por ele.

Caracterizada pelo seu dinamismo, mudança e renovação, a gíria passa por um processo de transição. Ela surge dentro de um grupo social e pode migrar para a linguagem comum, perdendo seu caráter de grupo restrito, sendo utilizada por todos os falantes da língua. Luciene Maria Patriota (2009) reafirma que:

Esses fenômenos chamados de linguagens especiais: formas e expressões linguísticas que, motivadas por fatores como idade, sexo, profissão, condição social, escolaridade, surgem como variações próprias de grupos que compartilham uma forma particular de comunicação, como as gírias, jargões, calões, etc. (PATRIOTA, 2009, p. 31)

A autora ainda justifica que:

Hoje apesar de todo preconceito que sempre a cercou (e cerca!), a gíria é um fenômeno que tem, cada vez mais, invadido a sociedade em seus mais diversos segmentos e níveis, constituindo uma forma particular de expressão. (PATRIOTA, 2009, p. 14, 15)

Entende-se, assim, que a gíria é um tipo de linguagem que surge restrita a um grupo específico que com o passar dos tempos invade a sociedade sendo empregada pelas pessoas até de forma inconsciente, independentemente da idade ou nível social da qual fazem parte, tornando o seu uso muito frequente em qualquer situação de interação comunicativa.

Com base nessa perspectiva, Luciene Maria Patriota (2009, p. 8) reforça: “É essa generalização de uso, que desconhece barreiras etárias, sociais, econômicas e culturais, que garante a gíria um lugar de destaque entre as outras variedades da língua”. Preti (2006) expõe que:

[...] quando se trata da história da gíria, conhecê-la significa penetrar no mundo da

marginalidade, na vida dos grupos excluídos da sociedade pela sua própria condição de pobreza ou pelas suas atividades peculiares (não raro ilícitas) os quais buscam com a criação de um vocabulário criptológico uma forma de defesa de suas comunidades restritas. Mas, por outro lado, historicamente, são os mesmos motivos de preservação e segurança que fizeram com que comerciantes ambulantes, mascates, na Idade Média, criassem seus próprios códigos secretos de identificação. E essa gíria da marginalidade e do comércio se mistura também à de um povo surgido na Índia, historicamente discriminado, os ciganos, que, com sua vida nômade, espalharam seu vocabulário em várias áreas da Europa e, posteriormente, da América. (PRETI, 2006, p.242)

A escola, enquanto instituição social, deve dar atenção às diferentes variedades sociais, inclusive a gíria, que por ser uma linguagem ágil, simples e descontraída, permite uma aproximação entre os interlocutores, o que pode e deve ser utilizada pelo professor para favorecer uma maior reflexão em sala de aula quanto aos usos da linguagem e, assim, uma maior compreensão do conteúdo trabalhado.

Foi pensando nesse contexto, que se observou, a partir da leitura literária na sala de aula por meio da obra *O Galha, menino de rua*, a importância de um trabalho de mediação leitora com a necessidade de explorar um aspecto linguístico bastante recorrente nessa obra literária, as gírias. Nessa perspectiva, proporcionar atividade com o uso dessa linguagem contribui para uma maior aproximação entre o leitor e o texto, numa troca de saberes através da linguagem, buscando, com isso, colaborar com o respeito às variedades linguísticas, empreendendo recursos no sentido de ampliar as habilidades dos educandos no domínio de conteúdo para que sejam capazes de refletir sobre a própria fala, utilizando conscientemente as gírias em suas interações no contexto escolar e nas demais atividades sociais do seu cotidiano, para que se permita uma construção composicional do seu discurso e, conseqüentemente, um melhor emprego reflexivo da linguagem.

## 4 A LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

O ensino no Brasil é orientado por documentos oficiais que têm como propósito constituir uma unidade e organicidade curricular. Dentre esses documentos estão os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, elaborados pelo Governo Federal e o Documento Curricular Referencial do Ceará –DCRC, elaborado pelo Governo Estadual do Ceará. São documentos que buscam nortear e unificar o ensino de língua materna. Baseiam-se em competências cognitivas e habilidades que os educandos necessitam adquirir ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Para realizar esta pesquisa, conferimos o que os PCN, a BNCC e a DCRC indicam em relação à literatura para as séries finais do Ensino Fundamental. Acreditamos ser importante observar as indicações desses documentos no que diz respeito à leitura literária.

### 4.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) assim definem o texto literário:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998, p. 26).

Diante dessa definição, compreendemos que o documento concebe o texto literário como uma representação do real, assim a literatura favorece a construção de um conhecimento cultural, de um pensamento crítico, reflexivo, participativo e, acima de tudo, sensível diante da realidade na qual o educando está inserido, sobretudo, no que diz respeito a sua experiência leitora no decorrer de sua formação humana.

Cosson (2014) afirma que:

O ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário. Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de **letramento literário** e não apenas a mera leitura das obras. (COSSON, 2014, p. 47, grifo nosso)

Nessa perspectiva, a escola, ao compreender o texto literário como objeto de letramento e como prática social, cumpre um importante papel nesse processo de aproximação com a literatura. Os PCN fazem as seguintes considerações em relação ao texto

literário:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998, p. 27).

Percebemos no texto acima uma preocupação com o tratamento dado ao trabalho com a literatura em sala de aula, uma vez que ainda há na prática docente o uso do texto literário como suporte exclusivo para a análise gramatical, tornando a atividade bastante conteudista, desconsiderando, assim, outras particularidades essenciais que o texto literário nos proporciona. Assim fundamenta Cândido (1989):

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza (CÂNDIDO, 1989, p. 122)

Acreditamos que a literatura com esse caráter humanizador é fundamental para a formação dos docentes e que deve ser ofertada no espaço escolar. No entanto, a escola deve buscar estratégias para uma melhor aproximação do texto literário pelos estudantes e não pode privá-los desse direito, independente, de sua condição social.

Corroborando com esse pensamento, Lajolo (1994) diz:

Numa sociedade como a nossa, em que a divisão de bens, de rendas e de lucros é tão desigual, não se estranha que desigualdade similar presida também à distribuição de bens culturais, já que a participação em boa parte destes últimos é mediada pela leitura, habilidade que não está ao alcance de todos, nem mesmo de todos aqueles que foram à escola. Mas ler, no entanto, é essencial. (LAJOLO, 1994, p.106)

Vimos o quão importante é a leitura literária no desenvolvimento do sujeito enquanto cidadão, assim o ensino da literatura torna-se significativo e pode ser compreendido a partir de práticas que visam ao desenvolvimento do letramento literário.

Nesse contexto, para Cosson (2014, p.120), o ensino da literatura deve ir além da leitura mecânica dos textos, mas deve ter momentos de atividades leitoras que visam ressaltar a importância da leitura literária como prática social, promovendo a ascensão de um leitor que possa interagir com o texto.

## 4.2 A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), importante documento oficial norteador de práticas pedagógicas, foi criada para um melhor avanço do ensino básico brasileiro. Ela apresenta uma série de novos parâmetros para a educação e estabelece as habilidades e as competências, já introduzidas pelos PCN.

No que diz respeito à educação literária, a literatura nesse documento vem como um campo de segmentação do componente Língua Portuguesa e não em uma disciplina específica.

A disciplina de Língua Portuguesa, por sua vez, vem articulada aos campos de atuação social, nova linha demarcada pela Base: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. São esses campos os geradores das ações subsequentes, o que marca uma inovação na concepção e no fluxo das diretrizes educacionais.

Para o eixo da leitura, a BNCC sugere alguns objetivos a serem alcançados, com intuito de favorecer uma melhor propagação da leitura em sala de aula. Assim, pretende que os alunos compreendam os textos lidos; desenvolvam as habilidades da leitura literária de forma competente; ampliem o vocabulário através dos textos literários e possam estabelecer algumas reflexões por meio das temáticas dos textos apresentados, bem como extrair deles significação complementar em sua formação humana literária.

Ao apresentar, já no início da introdução do campo artístico-literário, no qual o ensino de literatura se inclui, a BNCC estabelece a seguinte perspectiva: “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” (BRASIL, 2017, p. 156). A partir dessa apresentação, é evidente no documento que o estudo da literatura não deve ser dissociado das práticas de linguagem.

Ainda no âmbito do campo artístico-literário, na apresentação das práticas de linguagem do Ensino Fundamental nos anos finais, a BNCC dispõe sobre o poder da literatura na constituição do indivíduo que interage e que reflete sobre o mundo:

Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2017, p.139)

Nessa perspectiva, a Base compreende a literatura como uma prática social, reconhece a importância ao letramento literário, que se configura durante todo o processo de



leitura no Ensino Fundamental e que se intensifica no ensino médio. “Está em jogo a continuidade da **formação do leitor literário** e do desenvolvimento da **fruição**.” (BRASIL, 2017, p. 503, grifo do autor).

Segundo esse documento, a literatura além de ser uma linguagem “artisticamente organizada”:

Enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (BRASIL, 2018, p.499)

Nessa perspectiva, a experiência com o texto literário nos faz refletir sobre o mundo e a transformar nossa realidade social. Assim, está previsto nas habilidades específicas de língua portuguesa no ensino fundamental a importância em:

(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. (BRASIL, 2017, p. 157)

Notamos ainda na Base, o reconhecimento de que a literatura tem um caráter muito maior na sociedade, ou seja, ela cumpre um papel humanizador do indivíduo:

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, 2017, p.156)

Cândido (1995) entende a humanização como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CÂNDIDO, 1995, p.249).

Entretanto, embora, encontremos na base um espaço voltado à leitura literária, e às concepções da literatura, com seu caráter humanizador e transformador, percebemos ainda uma carência de detalhes no que diz respeito às ações pedagógicas.

Vemos, por exemplo, nas práticas artístico-literárias, para o 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, o ensino que visa “Analisar a organização de texto dramático

apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.” (BRASIL, 2017, p.187, EF89LP34) e para o 6º e 7º anos a proposta em “identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência. (BRASIL, 2017, p. 169, EF67LP27)

Assim, quando se dispõem de algumas atitudes procedimentais para serem trabalhadas em sala de aula percebemos que, de certa forma, muitas práticas ainda são reduzidas às questões tradicionais, com identificação dos componentes apenas estruturais do texto, reduzindo, assim, suas possibilidades de compreensão e interpretação dos sentidos que a obra literária pode oferecer.

Para esclarecer essa ideia, apresentamos o que diz Todorov (2009):

Os ganhos da análise estrutural, ao lado de outros, podem ajudar a compreender melhor o sentido de uma obra. Em si, eles não são mais inquietantes do que os da filologia, a velha disciplina que dominara o estudo de Letras durante 150 anos: são instrumentos que ninguém hoje pode contestar, mas nem por isso merecem que nos dediquemos a eles em tempo integral (TODOROV, 2009, p. 32).

O que o autor expõe acima está de acordo com as observações que versam acerca do ensino literário na BNCC, as quais, como já assinalado, não deve se limitar somente a questões de memorização. É preciso ressaltar, entretanto, que a abordagem estrutural do texto literário não é prejudicial. O equívoco que salientamos é quando ocorre somente o uso dela sem pressupor que todo leitor carece, também, de elementos que visem o sentido do texto para além do que diz a formalização de sua estrutura.

Vale salientar que as propostas que a BNCC aponta são de grande importância no sentido de serem bem mais específicas do que os documentos anteriores, como os PCN, por exemplo. Compactuamos que seja válida a sua intenção de melhoria. Todavia, é importante compreender que há um longo caminho a percorrer para que a educação literária, no Ensino Fundamental, possa ter novos parâmetros para sua abordagem, trazendo-lhe um espaço necessário na sociedade, uma vez que a literatura é um fator essencial na construção da “identidade” do indivíduo (COSSON, 2018, p.50).

#### **4.3 Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC<sup>5</sup>**

---

5 O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) encontra-se disponibilizado no site [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/documento\\_curricular\\_ce.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ce.pdf)

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) foi elaborado pelo Estado do Ceará, à luz da BNCC, em regime de colaboração com seus municípios, na garantia de promover o direito de aprender de cada aluno (a) na idade certa e desenvolver um documento curricular que fosse referência para a escola no que concerne à educação infantil e ao Ensino Fundamental.

Esse documento busca apontar caminhos para que o currículo das escolas cearenses seja vivo e prazeroso, de modo a assegurar as aprendizagens essenciais e indispensáveis a todas as crianças e adolescentes.

Assim o DCRC tem como objetivo:

garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns – de norte a sul do estado, nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais. Pretende, portanto, reduzir as desigualdades educacionais existentes no Ceará, nivelando e, principalmente, elevando a qualidade do ensino. (DCRC, 2019, p.17)

No trecho acima, notamos que o DCRC busca trazer um plano que favoreça uma compreensão mais clara do currículo, que contribua para valorização da identidade cearense e promova o conhecimento de aspectos importantes para a cultura e a história do estado.

No que diz respeito ao tratamento dado ao ensino da literatura, o DCRC retrata que deve ser o mesmo posicionamento já apontado em outros documentos oficiais, através do campo artístico-literário, que está articulado à disciplina de Língua portuguesa. A literatura “assume a função de fruição e de representatividades cultural e linguística significativas e gradativamente, críticas.” (DCRC, 2019, p. 231).

O Componente curricular de língua portuguesa da DCRC está organizado em campos de atuação no Ensino Fundamental (Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo de atuação na vida pública e Campo jornalístico/midiático), assim como aparece nos postulados da BNCC. Esse componente curricular traz em sua competência específica, a importância em se compreender a língua em seus aspectos sociais e culturais como forma de construção da identidade dos falantes. Isso é fundamental para a constituição de práticas de letramento, uma vez que a língua é variável e que se constitui em processo de interação.

O caráter transformador e de humanização atribuídos à literatura, já mencionados pela BNCC, também são concebidos nesse documento:

---

onde constata-se que está em processo de finalização uma vez que aparece a informação de que ainda está em situação de revisão de língua portuguesa e de diagramação.

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. (DCRC, 2019, p.232)

Fica evidente, uma preocupação com o espaço dado ao ensino da literatura em todas as séries da educação básica, uma vez que a competência acima citada aparece com recorrência em todas as etapas.

Vimos a importância de assegurar especificidades próprias da cultura cearense, uma vez que propõe ao professor valorizar no ensino de literatura escritores cearenses como “José de Alencar, Raquel de Queiroz, Moreira Campos, Patativa do Assaré, Horácio Dídimo, Socorro Acioly, Tércia Montenegro, entre outros.” (DCRC, 2019, p.229)

O campo artístico-literário, específico desse trabalho, segundo esse documento, contempla:

a participação dos estudantes em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, de maneira significativa e, gradativamente, crítica. (DCRC, 2019, p.234)

Notamos, assim como a BNCC, uma preocupação como espaço ao texto literário, mas ainda de forma bem estrutural, sem abordar questões para o trabalho com a literatura, que dizem respeito ao caráter da sensibilização, por exemplo, que esses textos podem despertar no leitor em processo de formação e reflexão de ideias, ou seja, vemos questões centralizadas a aspecto de memorização, assim como destacamos, a seguir, nos objetivos do ensino de língua portuguesa no campo artístico-literário do 6º e 7º anos:

Criação de narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido[...] (DCRC, 2019, p.343)

Percebemos, todavia, que a forma como o DCRC foi organizado veio a ajudar o professor a visualizar muitas competências, habilidades, componente curricular, campo de atuação de forma mais dinâmica, uma vez que cada item disponibilizado nos quadros se relaciona, o que não acontece claramente na BNCC.

## 5 FORMANDO LEITORES LITERÁRIOS

Nas seções a seguir, serão abordadas, detalhadamente, a construção e o desenvolvimento dessa pesquisa, a qual se caracterizou com pesquisa-ação, numa abordagem qualitativa.

Apresentaremos os sujeitos, o *locus* da pesquisa, uma breve descrição do *corpus* o qual utilizamos para o desenvolvimento do nosso projeto e os caminhos traçados para alcançar nossos objetivos, ou seja, como realizamos a nossa prática de leitura do texto literário para a formação de leitores letrados.

### 5.1 A pesquisa-ação como metodologia

Adotamos a metodologia da pesquisa-ação que tem a função de não só fazer uma pesquisa bibliográfica, mas também desempenhar um papel ativo na própria realidade observada, quando detectada a ação problematizada. Esse procedimento é muito utilizado no campo educacional, pois, a partir da atividade docente, é possível refletir e modificar a prática da sala de aula.

Segundo Thiollent, um dos principais objetivos da pesquisa-ação

consiste em dar aos pesquisadores e grupos participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas das situações em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. (THIOLLENT, 1996, p. 7)

Assim, objetiva-se fazer uma intervenção a partir dos problemas detectados para que ocorra a resolução destes, conforme definição a seguir:

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1996, p.13).

Na perspectiva da pesquisa-ação, voltada para a área educacional, há uma ação por parte do professor, das pessoas ou grupos envolvidos. Esse caráter interventivo no processo de ensino e aprendizagem é o que propõe o PROFLETRAS. O pesquisador assume, então, o papel de investigador participativo na escola, no processo de conscientização dos objetivos da pesquisa, transformando-os em ação.

Para Gil (1999), o uso da abordagem qualitativa proporciona o aprofundamento da

investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações a partir da valorização do contato direto com a situação estudada, disposta a perceber a individualidade e os significados múltiplos. Assim, nesse trabalho de pesquisa, não nos detivemos na representatividade numérica, mas no aprofundamento do processo de leitura e do letramento literário por meio da obra *O Galha, menino de rua* por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública de ensino. O trabalho fundamentou-se nos princípios da provisoriade, da flexibilidade e da totalidade, reconhecendo a pesquisa como dinâmica, conforme destaca Moreira (2002, p.52):

A pesquisa qualitativa inclui:

- 1) A interpretação como foco. Nesse sentido, há um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes;
- 2) A subjetividade é enfatizada. Assim, o foco de interesse é a perspectiva dos informantes;
- 3) A flexibilidade na conduta do estudo. Não há uma definição a priori das situações;
- 4) O interesse é no processo e não no resultado. Segue-se uma orientação que objetiva entender a situação em análise;
- 5) O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e
- 6) O reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Nessa abordagem, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. Para Bogdan & Biklen (2003), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Dessa forma, Marconi e Lakatos (1996) explicam que a abordagem qualitativa se trata de uma pesquisa que tem como premissa, analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. Assim, o que se percebe é que a ênfase da pesquisa qualitativa está no processo.

Diante dessas considerações, nossa pesquisa consistiu na intervenção direta do professor pesquisador. Com isso, realizamos os procedimentos da Sequência Básica e do Círculo de Leitura proposto por Cosson (2018) como metodologia que permite aos sujeitos envolvidos agirem de forma participativa, favorecendo a reflexão da realidade social na construção da sua identidade. Entendemos que a realidade se constrói socialmente por meio de interação humana.

Para tanto, aplicamos atividades e observamos cada momento do círculo de leitura e da sequência básica durante todo o processo de leitura literária com intuito de averiguar o

desempenho coletivo dos sujeitos no que tange ao envolvimento na leitura, à participação, ao interesse e à produção do diário de leituras.

Para a análise dos dados, foram estabelecidas as seguintes situações:

- Análise dos textos produzidos no diário de leituras em cada etapa da sequência básica e círculo de leituras;
- Avaliação da aplicação das sequências básicas de letramento e do círculo de leituras, observação das conexões feitas pelos estudantes entre o texto literário e a realidade diária.

No que diz respeito à análise do questionário, que foi inicialmente aplicado, ela serviu apenas para conhecer o perfil dos leitores.

A pesquisa, portanto, classifica-se como qualitativa, pois “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34)

## **5.2 Sujeitos e *locus* da pesquisa**

Os sujeitos participantes da pesquisa apresentam faixa etária entre 12 e 13 anos, num total de 31 (trinta e um alunos), com um quantitativo maior de adolescentes do sexo feminino, 16 (dezesesseis) meninas e 15 (quinze) meninos. Há ainda 1 (um) aluno com necessidade especial. Trata-se de 1 (uma) turma inserida no 7º ano – B, do Ensino Fundamental no turno da tarde.

A escolha da turma se deu em razão de a pesquisadora ser professora de Língua Portuguesa da instituição desde 2014 e, atualmente, ministra uma carga horária de quatro aulas por semana na turma do 7º ano, o que facilitou o desenvolvimento do projeto.

A escola na qual o projeto foi desenvolvido pertence à rede municipal de ensino de Fortaleza e situa-se no bairro Barra do Ceará. Essa escola compõe-se de 15 salas de aula, uma sala de professor, uma diretoria, uma secretaria, uma coordenação, dois banheiros para funcionários (direção, professores e servidores), dois banheiros para os estudantes, um laboratório de informática, uma biblioteca, uma sala de recurso multifuncional de Assistência de Educação Especializada (AEE), uma cozinha, um pátio coberto, um almoxarifado e uma quadra de esporte coberta para atividades recreativas.

A escola funciona em três turnos (manhã, tarde e noite), contando com um total de 1.135 (um mil cento e trinta e cinco) alunos, matriculados na etapa do Ensino Fundamental de 6º ao 9º anos e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Ressalta-se que um quantitativo desses

alunos se encontra fora da correspondência idade-série. A maioria dos alunos reside nas mediações do bairro ou em bairros circunvizinhos à escola e pertence à família com baixa poder aquisitivo. É importante salientar que a escola fica nas intermediações de bairros cujo índice de violência é muito grande. Durante os últimos meses, alguns alunos e ex-alunos da escola foram vítimas de violências ocasionadas pela disputa territorial.

Em seu Projeto Político Pedagógico, a escola objetiva desenvolver, nos educandos, as potencialidades, o senso crítico, as habilidades intrapessoais, criando estratégias e ações que viabilizem a formação da cidadania. Acrescentam-se, também, como políticas e estratégicas promover em sala de aula, momentos de pesquisas, desenvolvendo nos alunos o gosto pela leitura, tornando-os leitores hábeis.

É importante salientar que nas Avaliações Diagnósticas - ADRS<sup>6</sup> elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza- SME, e aplicadas a todos os alunos de cada série do fundamental para diagnosticar a proficiência em leitura, muitos educandos dessa escola apresentaram, com base nos descritores do SPAECE, um baixo índice na competência leitora, o que só vem a reforçar a importância do trabalho de pesquisa desse projeto.

### 5.3 Breve descrição do *corpus* literário

Para concretização da nossa proposta de leitura literária, selecionamos a obra *O Galha, menino de rua*, de Lourdes Carolina Gagete (2008). O livro é composto por 16 (dezesesseis) capítulos.

Lourdes, autora licenciada em Letras pela UNIFAI e escritora de livros infanto-juvenis, sempre esteve interessada em trazer ao público leitor não só entretenimento, mas, principalmente, informação, cultura e educação. Segundo a autora, a ideia em escrever esse livro surgiu diante de sua preocupação com o caminho que segue hoje a educação no país.

A obra proposta é uma história bastante enternecedora. O enredo foi inspirado na realidade das grandes cidades brasileiras e revela o sofrimento de quem precisa morar nas ruas.

Resumidamente, a narrativa tem como personagem principal Jayme, um garoto inteligente e sensível. Muito cedo fica órfão e é encaminhado a viver na *Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor- FEBEM*, de onde resolve fugir. O garoto vai morar nas ruas de

---

<sup>6</sup> A ADR é uma Avaliação Diagnóstica elaborada pela Secretaria Municipal de Educação- SME com objetivo de conhecer as dificuldades de aprendizagem dos alunos, do Ens. Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática, seguindo os Descritores do SPAECE, para que sirvam de base para traçar, pelos professores dessas áreas, possíveis intervenções pedagógicas ao longo do ano letivo.



São Paulo. É apelidado de Gralha por falar demais, passa a fazer parte de um grupo do qual Casca Grossa era líder e, por passar fome, sente-se obrigado a cheirar cola e a roubar. No passado, Gralha sempre fora um excelente aluno e leitor. Mesmo diante das diversidades, busca livros nos lixos e os guarda consigo debaixo dos viadutos onde passou a morar. No final, todos do grupo morrem, e ele é o único a sobreviver.

#### **5.4 Caminhos traçados**

Nesse item, apresentamos os caminhos que objetivamos percorrer durante a realização das atividades de leitura literária para o direcionamento da compreensão e atribuição de sentido do texto, conduzindo os educandos para o processo de letramento literário. Assim, foram levados em conta os conhecimentos de mundo dos leitores, o espaço de leitura literária, o contexto da obra, como também elementos linguísticos que a compõem.

Ao total foram vinte e dois encontros, distribuídos em dois meses de execução. Os encontros foram organizados para a aplicação do questionário, apresentação do projeto aos alunos, execução da sequência básica, preparação e apresentação dos círculos de leituras e dos diários de leituras.

A princípio, planejou-se a utilização de quatro aulas por semana disponibilizadas à professora regente da turma, agora então pesquisadora, para aplicação, às quartas e quintas-feiras, das atividades previstas. Entretanto, algumas situações, não programadas no calendário pedagógico, antecipação das provas e paralisação nacional, prolongaram o término do trabalho.

Aplicamos, no primeiro encontro, diagnóstico por escrito, através de um questionário (em anexo), contendo 24 (vinte e quatro) perguntas relacionadas à prática de leitura literária, para conhecer o perfil em leitura dos alunos participantes. Realizamos, também, o momento de sensibilização aos educandos com apresentação da proposta trabalho.

Onze encontros foram destinados à realização da sequência básica para o processo de leitura e letramento literário. A sequência básica (SB) e o círculo de leitura para produção do diário de leituras foram realizados em um total de 22 horas/aula, conforme o esquema do (Quadro 1).

Em vista disso, foram coletados e analisados dados, os quais serão descritos nos próximos capítulos deste trabalho, como o objetivo de avaliar se, efetivamente, os sujeitos da pesquisa conseguiram desenvolvê-la de maneira satisfatória e se a proposta de trabalho desencadeou o letramento literário.

Durante o processo, buscamos manter o espaço organizado de leitura, em sala e na biblioteca, como primordial para a realização de todas as atividades previstas com a intenção de realizar todas as etapas do processo de leitura do texto literário.

Compreendemos o texto literário como um instrumento essencial na formação do sujeito leitor, por permitir experimentar situações da vida de maneira reflexiva, recriar experiências e, com isso, favorecer nosso olhar crítico sobre o mundo. As atividades, nesta pesquisa, objetivam estimular o aluno para a leitura literária, motivando-o a interagir com o texto. Assim destaca Cosson:

a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais simplesmente o entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a leitura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar esse aluno a fazer essa exploração. (2008, p.26-27).

É importante ressaltar que os caminhos a seguir não são estanques, podemos considerá-los como uma possibilidade, como uma prática a contribuir na formação de sujeitos mais críticos, reflexivos, letrados que serão capazes de descobrir nos textos literários uma diversidade de sentidos que lhes sirvam para a vida.

As propostas didáticas, descritas nos próximos tópicos, para o processo de leitura literária e formação de leitores letrados, seguem as considerações de Cosson (2018) com a sequência básica, o círculo de leitura e o diário de leituras. O espaço de leitura também se constitui com fator bastante relevante para o alcance dos objetivos.

#### ***5.4.1 Sequência básica: uma experiência para a leitura literária***

Quando se fala em leitura de obras literárias na escola logo se pensa na obrigatoriedade da leitura, na forma de sistematização e cumprimentos das tarefas, na maneira de avaliação. Aparentemente há mais uma preocupação em cumprir prazos e determinações curriculares do que promover o letramento literário dos alunos.

Nessa perspectiva, utilizamos como metodologia para a leitura literária na escola a sequência básica, doravante SB, baseada na proposta de Cosson 2018.

Para Cosson (2018), a sequência básica é formada por atividades sistematizadas de leitura e interpretação, em torno de uma obra literária, com uma prática significativa que permite efetivar o processo de letramento literário. É importante frisar que para ela ser bem sucedida, em sala de aula, é fundamental que os alunos leiam integralmente a obra escolhida.

O letramento literário deve ter como centro a experiência do literário, por isso é

tão “importante a leitura do texto literário e respostas que construímos para ela” (COSSON, 2018, p. 47). Deve ser efetivada uma ação constante de leitura para o ensino de Literatura como assegura Cosson:

É necessário que o ensino de Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento. (COSSON, 2018, p. 48).

A sequência básica, segundo Cosson, é destinada ao ensino fundamental, ciclo ao qual se destina esta pesquisa. Assim, organizamos nosso processo de leitura literária, conforme a sugestão de letramento literário na escola proposto por Cosson, seguindo as seguintes etapas: *motivação, introdução, leitura e interpretação*, assim descritas:

#### *A motivação*

Esta etapa inicial da sequência básica, procura explorar a antecipação que o leitor faz diante do título de uma obra. Esta pode ser considerada a etapa mais importante do processo, pois é nela que deve ser despertado o interesse pela leitura. É nesta etapa da sequência que se fará com que a obra seja bem recebida pelo leitor, pois muitos estarão em contato com ela pela primeira vez. É essencial que as atividades de motivação tenham uma característica lúdica com o objetivo de envolver e preparar todas as crianças para entrar na leitura da obra.

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária. (COSSON, 2018, p. 54).

Colomer (2007, p. 102) trata esta etapa em outros termos:

“Estímulo”, “intervenção”, “mediação”, “familiarização” ou “animação” são termos associados constantemente com a leitura no âmbito escolar, bibliotecário ou de outras instituições públicas e que se repetem sem cessar nos discursos educativos. Todos esses termos se referem à intervenção dos adultos encarregados de “apresentar” os livros às crianças.

Sendo assim, a leitura requer uma preparação. O sucesso primordial do encontro do aluno com a obra depende de uma boa e bem elaborada tarefa de motivação, aquelas que estabelecem vínculos estreitos com o texto.

Nesta pesquisa, essa etapa aconteceu em 1 (um) encontro de 2 (duas) horas aula. Introduzimos por meio de uma dinâmica, “*dinâmica dos sonhos*”, em que cada aluno teve a missão de cuidar do seu sonho. Realizamos, também, nesse processo a leitura do livro “*Cenas de rua*” de Ângela Lago em que a autora apresenta, por meio de texto imagem, o retrato de muitos garotos em situações de rua. Esse momento serviu para a introdução e uma reflexão posterior acerca da temática social abordada na obra: “*Gralha, menino de rua*”.

Ressaltamos que “a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor”. (COSSON, 2018, p. 56). É comum que a motivação desempenhe uma influência sobre as expectativas do leitor, porém ela não tem o poder de ocasionar sua leitura. Cabe ao professor, como papel de mediador, analisar, interferir e modificar o planejamento ou a própria execução da motivação, caso seja observado que ela não está atingindo seu objetivo e prejudicando o letramento literário.

Destacamos que na execução da motivação tanto as atividades orais quanto as escritas são positivas. Construir a motivação com uma atividade integrando leitura, escrita e oralidade pode ser uma ação útil para a prática de ensino de língua materna na escola, não separando, assim, o ensino da literatura do ensino de língua portuguesa, pois um está presente no outro.

### *A introdução*

O segundo passo da sequência básica, visa apresentar o autor e a obra. Apesar de ser aparentemente uma atividade simples, a introdução requer do professor atenção e cuidados. Primeiramente é necessário ter cautela para que o momento de apresentação do autor não perca seu foco e se transforme em uma extensa e expositiva aula de dados biográficos do autor, que em nada interessam aos alunos senão a pesquisadores. Neste tempo dedicado à introdução é satisfatório que se ofereçam informações básicas sobre o autor e, quando possível, ligadas ao texto.

Um segundo cuidado precisa ser tomado na apresentação da obra. É importante que o professor esteja atento para não achar que a obra falará por si só apenas por acreditar que se trata de um texto interessante. É essencial falar da obra, de sua importância e do motivo da escolha. Seja qual for a estratégia utilizada pelo professor para introduzi-la, é imprescindível fazer sua apresentação física aos alunos. Esse pode ser o momento oportuno para fazer a leitura dos elementos paratextuais presentes nas orelhas ou contracapas que introduzem uma obra:

O professor pode aproveitar o tom positivo desses textos para explicitar aos alunos as qualidades que levaram a selecionar tal obra. Eles também podem ser usados para mostrar os caminhos de leitura previstos pelo autor/editor. Deve-se, todavia, ter o cuidado de não tomá-lo como a direção de leitura da obra, mas sim como uma leitura entre outras. (COSSON, 2018, p. 61).

É essencial que haja também, segundo o autor, um momento para o levantamento de hipóteses sobre o desenvolvimento do texto além de incentivar os alunos a comprová-las, confrontá-las ou rejeitá-las após a finalização da leitura da obra, ressaltando as justificativas da primeira impressão. Os prefácios podem ter um lugar especial nesta segunda etapa, pois eles são, na maioria das vezes, alvos de atividades próprias de confronto de expectativas do leitor, além de proporcionarem elementos para discussões, debates e tantas outras atividades a serem desenvolvidas anterior ou posterior à leitura.

Esse segundo momento da sequência básica ocorreu em 2 (duas) horas aulas. Os alunos tiveram o primeiro contato com a obra: “*O Galha, menino de rua*”. Cada aluno recebeu um exemplar do livro para folheá-lo, atentando-se para capa, prefácio, orelhas, o título, a ilustração e outros elementos paratextuais que podiam instigar a suas curiosidades pela leitura. Nesse momento, apresentamos também uma breve biografia sobre a autora do livro, Lourdes Carolina Gagete, ilustrando apenas algumas informações básicas.

Apesar de o autor considerar importante e dedicar um momento separado para esta etapa, entendemos que a introdução da obra não precisa obrigatoriamente desse espaço único. Sendo assim, neste trabalho, optamos por utilizar a motivação e a introdução conjuntamente, pois após fazer a motivação da obra, naturalmente foram levantadas e discutidas questões como a do seu conteúdo e da sua autoria.

Fizemos também durante a apresentação do livro nossas considerações quanto à importância e ao motivo da escolha da obra (COSSON, 2018). Informamos aos educandos que essa obra *O Galha, menino de rua* pertence ao acervo da escola e que sua temática é bem interessante ao contexto social.

Seguimos, então, para a terceira etapa da sequência, a leitura.

### *A leitura*

Nessa etapa, ocorre a leitura propriamente dita da obra, é uma ação fundamental para a proposta do letramento literário. Frisamos que este acompanhamento nada tem a ver com aferimento da leitura, este por sua vez visa ajudar no processo de leitura.

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo

a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura. (COSSON, 2018, p. 62)

Assim compreendemos a importância do professor nesse processo de leitura de texto literário uma vez que, segundo Cavalcante<sup>7</sup> (2018, p. 9), a leitura por meio da mediação proporciona “estímulos humanizadores das práticas sociais e culturais” e amplia o “campo de compreensão do que é lido e de suas linguagens”. Dessa forma, ainda para a autora, o mediador compreende o leitor e juntos vão se constituindo íntimos da leitura.

Para Cosson (2018), esse acompanhamento se dá em forma de intervalos. “Esse intervalo funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura” (COSSON, 2014, p. 64). Assim, os intervalos podem ser realizados de forma simples por meio de debate sobre a narrativa e da leitura compartilhada.

Outra possibilidade de intervalo pode ser vivenciada de maneira diversa, como: a leitura de outros textos que tenham algum tipo de relação com o texto lido; leitura de trechos ou capítulos para trabalhar estilisticamente e analisar alguns recursos expressivos presentes no texto que são de interesse do trabalho.

Para esta etapa da sequência, acordamos com os alunos o tempo necessário para a realização da leitura da obra proposta, e que, dentro desse período, fossem realizados os intervalos. O professor, dessa forma, cumpre seu papel de mediador, solucionando problemas e esclarecendo possíveis dúvidas quanto à leitura. Assim, conduz os intervalos de forma a ajudar a solucionar questionamentos e reverter possíveis sentimentos que possam levar ao abandono do texto.

Esse terceiro passo da pesquisa se desenvolveu em 7 (sete) encontros com duração de 14 (quatorze) horas aula.

Os momentos de leitura do livro tiveram lugar na sala de aula e na biblioteca com intervalos realizados para refletir questões relacionadas a aspectos linguísticos da obra literária, especificamente, o uso das gírias, linguagem bastante utilizada pelos personagens do livro lido. Outros momentos dos intervalos que utilizamos foram para promover o debate da narrativa, a análise estética da obra, a produção e apresentação dos registros do círculo de leitura que foi organizado em equipe para produção e exposição em um mural de cartazes

---

7 Durante o primeiro semestre do ano de 2019, a Fundação Demócrito Rocha em parceria com a Secretaria Municipal da Cultura de Fortaleza (SecultFOR) ofertou, em EAD, o Curso de Extensão “Formação de Mediadores de Leitura” parte integrante do Programa Fortaleza Criativa da qual Lídia Eugenia Cavalcante foi uma das integrantes do grupo de autores do material disponibilizado aos cursistas.

sobre aspectos relacionados ao livro. Utilizamos os intervalos, também, para as produções dos alunos nos diários de leituras, onde eles expuseram suas reflexões e sensações sobre a obra.

Para encerrarmos esse processo de leitura, fizemos a interpretação.

### *A interpretação*

A etapa em que se chega à construção do sentido do texto é o último passo da sequência básica proposta por Cosson.

É especificamente neste momento que fica visível o letramento literário realizado na escola. Esta é a fase que precisa ser compartilhada para que os sentidos construídos individualmente sejam amplificados.

O objetivo aqui é refletir sobre a obra lida e compartilhá-la com outros leitores. “Para se realizar o registro da interpretação, nem sempre é necessário um grande evento como uma feira cultural.” (COSSON, 2018, p. 68)

O marco desse momento é o registro. São inúmeras as possibilidades de registros no momento externo da interpretação. Os alunos poderão realizar tarefas simples ou complexas como, por exemplo: desenhar uma cena narrativa, produzir uma música que tenha relação com a temática da narrativa, confeccionar maquete, mural, cartazes, feiras culturais, propor a escrita de um epílogo por meio da ocultação do verdadeiro final da história, ou a construção de um desfecho diferente do original, entre outros. Para Cosson:

O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar. (COSSON, 2018, p. 68).

Assim, para chegarmos ao letramento literário, o texto deve ser o centro na sala de aula de literatura. Esta, por sua vez, precisa promover um ambiente em que seja possível realizar diversas leituras e releituras, construções e reconstruções.

O processo de produção e organização dessa etapa efetivou-se, em 3 (três) encontros com duração de 6 (seis) horas aula. Efetivamos esse momento por meio produções de cartazes confeccionados durante o momento do círculo de leitura, numa atividade em equipe. Os trabalhos foram socializados para os colegas e afixados no mural da escola. Esse momento foi efetivado, também, por meio das produções do diário de leituras com os registros das sensações e das reflexões dos alunos. Organizamos um espaço, para a apresentação dos trabalhos, que culminou com um *picnic* literário.

Ao adotarmos a SB para o ensino de leitura literária, possibilitamos situações em que os nossos alunos construam significados sobre o que leem e busquem autonomia leitora, conquistando e ativando seu conhecimento de mundo, linguístico e textual (KLEIMAN, 2004).

Nessa abordagem de ensino da leitura literária, fica evidente para o professor e para os alunos a utilização de “uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nós mesmos” (COSSON, 2018, p. 46)

#### ***5.4.2 Círculo de Leitura: um momento de compartilhamento de leituras***

Os círculos de leitura são práticas em que as pessoas se reúnem para compartilhar suas leituras sobre uma determinada obra. De acordo com King (2001, p. 36, *apud* COSSON, 2018, p. 148), os círculos de leitura são “um meio de criar uma comunidade de leitores.” Tanto o leitor quanto a leitura podem ser valorizados e ambos, professor e aluno, podem aprender e ajudar uns aos outros, reconhecendo a leitura como um processo ativo.

Esses círculos proporcionam, então, um momento efetivo de interação entre os leitores e os textos literários, já que, durante a troca de informações entre os participantes, as percepções de cada leitor são aguçadas, ampliando-se assim a sua própria experiência.

Percebe-se que os círculos de leitura formam uma comunidade de leitores, dentro ou fora da escola. Nelas, as interpretações literárias não estão restritas à solidão do ato individual da leitura, mas, concluída essa etapa, é possível compartilhar e ampliar as significações de um texto, como bem ressalta Cosson:

[...] por meio da leitura, tenho acesso e passo a fazer parte de uma comunidade, ou melhor, das várias comunidades de leitores, porque na leitura nunca estou sozinho, antes acompanhado de outros tantos leitores que junto comigo determinam o que vale a pena ser lido, como deve ser lido e, no seu limite, em que consiste o próprio ato de ler. A leitura é, assim, um processo de compartilhamento, uma competência social. (COSSON, 2018, p.36)

Assim, os círculos visam principalmente à socialização da leitura e esse objetivo essencial é reiterado por Colomer ao afirmar que a leitura compartilhada é a base de formação de leitores (COLOMER, 2007, p. 106). O aluno, ao vivenciar coletivamente o contato com o texto literário, não apenas toma conhecimento do que está expresso, mas aprende a literatura, “[...] em meio a um grande desenvolvimento social de construção compartilhada do significado” (COLOMER, 2007, p. 138).



Cosson reitera que

o círculo de leitura é uma prática privilegiada porque, ao lerem juntos, os participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grau maior de consciência (COSSON, 2008, p.139).

Para esse momento do círculo de leitura escolhemos o modelo elaborado por Harvey Daniels que, segundo Cosson (2018, p.140), é de grande contribuição para o processo de leitura do texto literário. Esse modelo é chamado de fichas de função. Trata-se um tipo de ficha elaborada pelo professor na qual os alunos fazem um registro de acordo com uma função pré-definida. As funções propostas foram:

1. **conector** – relaciona a obra com a vida. São conexões pessoais de fatos da vida que se ligam à história ficcional. Identificação com personagens. O leitor da obra “*O Galinha, menino de rua*” foi instigado a fazer comparações entre os personagens ou alguma pessoa conhecida;
2. **questionador** – prepara perguntas sobre a obra para os colegas, tenta analisar, por exemplo, a postura dos personagens. O aluno com esse papel, também, poderá fazer perguntas para o autor sobre alguma passagem que não tenha entendido, ou algum outro questionamento;
3. **iluminador de passagens** – escolhe um trecho para explicar para a turma. Nessa seleção, poderá levar em consideração vários fatores, tais como: o motivo de seu interesse; se ocorreu dificuldades de interpretação durante a leitura e, por isso, teve que reler várias vezes para entender; ou, ainda, se selecionou um excerto que julgou ser o mais importante da história;
4. **dicionarista** – anota as palavras desconhecidas, pesquisa o significado de acordo com o contexto, copia e faz a leitura para os colegas. Também pode escrever palavras-chave do texto e explicar o motivo;
5. **sintetizador** – reescreve a história de forma resumida;
6. **perfilador** – traça um perfil das personagens mais interessantes;
7. **cenógrafo** – descreve as cenas principais;
8. **ilustrador** – traz imagens para ilustrar o texto;
9. **pesquisador** – busca informações contextuais relevantes para o texto.

Assim, nesta pesquisa, os alunos, espontaneamente, foram distribuídos numa das funções do círculo de leitura e em equipe produziram cartazes para exposição e socialização da obra lida. Essa atividade ocorreu em três encontros e aconteceu no momento após a leitura

da obra literária lida. No primeiro encontro, dessa etapa, explicamos aos alunos as funções e, em seguida, já os organizamos em grupos. No segundo encontro, preparamos os cartazes e no terceiro encontro socializamos e expusemos os trabalhos.

Cada uma das funções apresentadas, também, pode auxiliar o aluno a perceber o texto literário em diferentes perspectivas. Os círculos, então, transformam a sala de aula em palco de compartilhamento das impressões e significados da obra. Dessa forma, pode-se afirmar que ocorre, de fato, a leitura literária, como revela Cosson:

A análise literária [...] toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária. (COSSON, 2018, p.29).

Compreendemos que o círculo de leituras pode ser um meio de realizar a leitura em que todos os envolvidos aprendem e se ajudam, tornando assim a leitura um processo ativo, de interação e de aprendizado.

#### ***5.4.3 Diário de leituras: uma proposta para formação do leitor literário***

O diário de leituras é um gênero discursivo que traz como informações principais as ideias do leitor sobre suas concepções leitoras.

Segundo Machado:

O *diário de leituras* é um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de —conversar com o autor do texto, de forma reflexiva. Para produzi-lo, o leitor deve se colocar no papel de quem está em uma conversa real com o autor, realizando operações e atos de linguagem que habitualmente realizamos quando nos encontramos nessa situação de interação. (MACHADO, 2005, p.64).

O educando, ao fazer o registro de sua leitura literária, poderá avaliar a narrativa, resumir, comentar, expressar suas dúvidas, estabelecer relações entre o texto literário e suas vivências, revelar possíveis contribuições proporcionadas pelo texto literário. Nessa perspectiva, Rildo Cosson afirma:

O diário de leituras é um registro das impressões do leitor durante a leitura do livro, podendo versar sobre dificuldades de compreensão de determinadas palavras e trechos, transcrição de trechos favoritos com observações, evocação de alguma vivência, relação com outros textos lidos, apreciação de recursos textuais, avaliação da ação das personagens, identificação de referências históricas e outros tantos recursos que constituem a leitura como um diálogo registrado entre leitor e texto. (COSSON, 2018, p.122).

A prática do diário de leitura por meio da experiência com a leitura literária possibilita aos alunos aprimorar a aquisição de conhecimentos, pois desenvolve no leitor o seu posicionamento crítico diante dos textos. Assim, para Buzzo:

o diário de leitura permite ao leitor ultrapassar os limites da compreensão, ao tecer comentários, a relacionar o texto lido com conhecimentos prévios, superando em todos os sentidos as atividades de leitura que vêm sendo oferecidas na escola (BUZZO, 2010, p. 17).

O diário permite estabelecer uma relação dialógica entre o leitor e o autor do texto, (MACHADO, 1995; BUZZO, 2003). Essa interação pode ocorrer de forma reflexiva, permitindo, além da compreensão do texto, liberdade de expressão, de forma que o educando reflita criticamente sobre o que é lido e produzido nos registros dos diários.

Essa relação dialógica imprime, segundo Rouxel, um “investimento subjetivo do leitor”, uma vez que a subjetividade representa um aspecto indissociável da leitura literária, pois “é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular” (ROUXEL, 2012, p. 278).

Entretanto, para que essa prática aconteça, de forma prazerosa, é importante um planejamento e mediação pedagógica durante todo o processo de leitura e produção do diário.

Destacamos que o diário é um gênero da esfera privada, escrito em primeira pessoa, em que o locutor e o destinatário se fundem na mesma pessoa, isto é, quem escreve, escreve para si mesmo. Por isso, há a tendência em alcançar a informalidade e a sinceridade do locutor.

O diário de leituras, especificamente, é considerado por Machado (1998, p.19) como um subtipo do diário íntimo, assume um caráter público ao se vincular à escola e a outros espaços de divulgação (blogs e outros). Mesmo propagado em espaços públicos, é importante que o leitor não perca essa relação tão característica de confiança presente na esfera privada. O diário surge, então, com a função de testemunha de leituras e reflexões que as leituras produzem. (MACHADO, 1998, p. 33).

Um fator essencial na confecção do diário de leituras é o uso da escrita. O aluno realiza tanto os processos de leitura quanto os de escrita. O leitor, ao registrar o que entendeu, responsabiliza-se pela própria construção de sentido do texto. No momento que explicita suas impressões, revela o seu aprendizado, posicionando-se de forma ativa, crítica e reflexiva.

Assim, conforme aponta Bronckart (1988), o diário se constitui como um instrumento que permite ao educando uma melhor reflexão e compreensão não só do processo de leitura e de produção, como também da aprendizagem de forma geral, podendo, também, ser uma

ferramenta que possibilita ao professor intervir de forma mais efetiva no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Com isso, compreendemos que este instrumento pode ser considerado eficaz, também, para a coleta e análise de dados pelo professor das interpretações e significações do texto literário para o aluno/leitor. O professor, ao verificar a leitura que o aluno empreendeu, poderá, inclusive, auxiliar nos processos de produção de sentido. É importante ressaltar que, neste trabalho, a produção de significados do texto literário realizada pelo aluno deve ser percebida como fator principal, muito mais do que qualquer correção do texto escrito.

Além disso, o diário auxilia no processo do letramento literário, na medida em que, ao tratar de diferentes obras e apresentar interpretações pessoais, funciona como um elemento motivador e incentivador às novas leituras.

Sendo assim, espera-se que, ao se apropriar desse instrumento pedagógico, o aluno possa criar um ritmo, um tempo para o estudo e desenvolver o hábito da leitura a partir de uma postura ativa, autônoma, capaz de expor a sua voz e compartilhar suas ideias.

Com base nas concepções de Anna Machado, pode-se afirmar que o diário de leitura leva os alunos a desenvolver, por meio da escrita, diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam, quando se encontram em situação de leitura. (MACHADO, 2005, p. 65). Assim, verifica-se que essas estratégias são importantes contribuições que acompanharão o leitor por toda a vida.

É importante salientar algumas considerações da autora aos diaristas:

Leia o texto e, à medida que lê, vá escrevendo, como se fosse para você mesmo (a). Descreva o que texto traz de interessante em relação à forma, quanto ao conteúdo; descreva em que o texto lido contribui para a sua aprendizagem, para mudanças em sua futura profissão; relacione a informação nova do texto a seu conhecimento prévio (dialogar com o texto) levante temas para a discussão (MACHADO, 1998, p.130)

Segundo a autora, o uso contínuo desse gênero gera conhecimento e condições para o desenvolvimento de muitas habilidades. Isso porque, a leitura e a produção do diário de leituras, também, favorecem diálogo com outros textos.

Nessa perspectiva, o diário de leitura foi adotado em nossa pesquisa como instrumento para que os estudantes, de forma espontânea, registrassem as suas impressões suscitadas pela leitura da obra *O Galha, menino de rua*. A produção no diário de leituras aconteceu durante e após o processo de leitura literária na escola. A análise dos resultados desse material foi feita à luz das teorias de Cosson (2018) e de Buzzo (2003) como descreveremos em outro capítulo dessa dissertação.

#### ***5.4.4 Biblioteca escolar como espaço de incentivo à leitura***

A biblioteca escolar é para muitos apenas o espaço pouco representativo na instituição escolar, um depósito de livro ou um “mero apêndice das unidades escolares”. Entretanto, a biblioteca deve ser “um centro ativo de aprendizagem” (FRAGOSO, 2002, p.124), ou seja, é um ambiente em que os alunos localizam material para acrescentar na sua formação e ampliar sua criatividade, sua imaginação, seu senso crítico e sua motivação leitora.

Para Maroto (2009), as bibliotecas existem desde o antigo Egito e como exemplo podemos citar a Biblioteca de Alexandria, que sempre foi vista como um local no qual se pode adquirir conhecimento. Podemos reforçar, portanto, a partir dessa concepção que o papel da biblioteca é de organizar e facilitar o acesso à informação.

Para suprir seu ideal, a biblioteca precisa ser essencial à vida cultural da escola, assim, ela necessita ser sensível às necessidades da comunidade em que se insere, cumprindo um de seus papéis principais que é incentivar os alunos ao ato de ler.

Para Silva (2003), a biblioteca escolar é de vital importância para o sistema educacional, uma vez que reúne materiais bibliográficos diversificados que podem contribuir para o gosto de cada leitor, ou seja, ensino e biblioteca são indissociáveis.

Partindo desse princípio, a biblioteca tem se constituído um importante instrumento no auxílio pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Ainda para Silva (2003), no Brasil, a realidade da biblioteca escolar ainda é deficitária, embora se evidencie que ela seja um espaço legitimado de produção da leitura e da escrita de forma consciente. Ela tem a responsabilidade de promover estratégias e condições para que ocorra o crescimento individual do leitor.

Nessa perspectiva, a biblioteca é uma forte aliada da escola, uma vez que bem estruturada contribui para um trabalho não somente de disseminação da informação, mas também de formação de leitores críticos. Certamente isso favorece a obtenção de resultados satisfatórios quanto aos objetivos almejados para o desenvolvimento das práticas leitoras.

Silva (2003) ressalta:

Acreditamos numa escola que possa formar cidadãos críticos, capazes de utilizar criticamente o conhecimento construído na escola para analisar o real e, diante dele, fazerem as suas opções profissionais, culturais e políticas, de forma consciente, livre e autônoma. (SILVA, 2003, p.18-19)

Assim, a biblioteca escolar cumpre uma grande responsabilidade, sobretudo, no incentivo às práticas de leitura, estabelecendo uma nova maneira de despertar e de desenvolver, no educando, a imaginação e a criatividade, auxiliando-lhe na sua inserção ao universo da literatura.

Campello (2010, p.131) salienta que as atividades realizadas pelos estudantes no ambiente da biblioteca precisam ser adequadamente mediadas e compartilhadas, cumprindo, assim, um “espaço de aprendizagem”, ou seja, os educandos não só aprendem “na biblioteca”, mas aprendem “com ela”.

A Federação Internacional de Associações de Bibliotecários (IFLA, 2005) por meio do “Manifesto da UNESCO para a Biblioteca Escolar”, afirma:

a biblioteca escolar propicia informação e ideias fundamentais para seu funcionamento bem-sucedido na atual sociedade, baseada na informação e no conhecimento. A habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis (IFLA, 2005).

Compreendemos que a biblioteca escolar tem função determinante na formação de novos leitores, assim como no auxílio ao desenvolvimento de cidadãos reflexivos.

De acordo com Campello (2005)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais entendem que a biblioteca é um espaço apto a influenciar o gosto pela leitura. Recomendando que ela seja um local de fácil acesso aos livros e materiais disponíveis e que a escola estimule o desejo de frequentar esse espaço, contribuindo dessa forma para desenvolver o apreço pelo ato de ler. (CAMPELLO,2005, p.17)

Dessa forma, a escola tem função essencial nesse contexto, porque ela é um ambiente de construção da leitura e da escrita de modo consciente. E ela tem o papel de promover condições para que ocorra o desenvolvimento individual do aluno, despertando-lhe interesse e habilidades básicas de ensino.

Assim, para Silva (2003)

a biblioteca é potencialmente um dos espaços que mais podem contribuir para o despertar da criatividade e do espírito crítico do aluno, tendo em vista os diferentes tipos de documentos que podem constituir o acervo e os variados serviços e atividades que ela pode desenvolver. (SILVA, 2003, p.37).

A biblioteca escolar deve servir como um elo entre o livro e o aluno, objetivando, assim, conduzir o educando a uma leitura prazerosa, para que ele possa adquirir a prática da leitura e a habilidade de pesquisar. Isso colabora para desenvolver e enriquecer no leitor sua experiência pessoal, tornando-o assim, um cidadão consciente, informado e participativo.

Colomer (2003) propõe que os alunos devam explorar o ambiente da biblioteca e os livros por meio de ações como olhar, mexer, manusear, folhear e compartilhar, com o objetivo de que as informações que estão ali sirvam para fazer um trabalho escolar, pesquisar palavras, encontrar uma informação desejada, entre outros. Ainda para a autora, esse espaço é um fator importante para incentivar o “hábito da leitura”, sobretudo, a literária. (COLOMER, 2002, p.98)

Assim, durante a realização dessa pesquisa, a biblioteca foi um espaço bastante utilizado em quase todos os encontros do processo de leitura do livro *o Galha, menino de rua*. Ela serviu não apenas para o compartilhamento de leituras pelo professor pesquisador e pelos alunos, mas, também, como momento de interação, de debates e de reflexão sobre a obra lida.

Enfim, partindo desses estudos, compreendemos que a biblioteca escolar tem papel fundamental de incentivo à leitura uma vez que associada a ações do bibliotecário, e, também, da mediação pedagógica do professor torna-se um recurso que possibilita à formação humana do educando, bem como o seu desenvolvimento cultural, modificando suas vidas em distintas perspectivas, contribuindo para o incentivo à leitura e para o crescimento da escola de maneira geral.

## 5.5 Cronograma de ações didáticas

**Quadro 1** – Cronograma das ações didáticas

ENCONTROS	AÇÕES	AULAS	CORPUS
1 encontro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação do questionário;</li> <li>• Apresentação do trabalho</li> </ul>	2 h/a	
1 encontro	<p style="text-align: center;"><b>1ª parte da SB - <i>Motivação</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduzimos com a realização da dinâmica dos sonhos.</li> <li>• Em seguida, fizemos um paralelo da dinâmica com a história do menino de rua retratada no livro “<i>Cenas de rua</i>” de Ângela Lago e já ir motivando para a temática do livro a ser lido.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>2ª parte da SB – <i>Introdução</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciamos o primeiro contato com a obra “<i>O Galha, menino de rua</i>”, fazendo algumas predições acerca dos</li> </ul>	2 h/a	Livro: “ <i>O Galha, menino de rua</i> ”

	aspectos visuais e para textuais do livro, ativando os conhecimentos prévios e promovendo reflexão para a temática a ser trabalhada no livro. Apresentamos de forma resumida, por meio de <i>slides</i> , alguns dados sobre a autora do livro. Despertar para temática da obra, fazendo reflexão com o que foi visto durante o momento de motivação.		
7 encontros	<p style="text-align: center;"><b>3ª parte da SB – <i>Leitura E INTERVALOS</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nesse momento iniciamos a leitura propriamente dita do livro. Nesse espaço, ocorreram também os intervalos que serviram para abordarmos, por exemplo, aspectos linguísticos relacionados à obra. Um fenômeno linguístico explorado, por meio de <i>slide</i>, foram as gírias. Foi realizado, durante os intervalos, o círculo de leituras, em que os alunos, conforme a função do seu grupo, desenvolveram um painel com a composição da obra. Outro espaço para o intervalo foi para a produção do diário de leituras e debates orais</li> <li>• No encontro inicial de leitura foi distribuído para cada aluno um caderno onde eles fizeram os registros das suas impressões e sensações sobre a obra. Também ocorreu uma breve apresentação, em <i>slide</i>, das características que compõem o diário de leituras.</li> </ul>	14h /a	Livro: “ <i>O Galinha, menino de rua</i> ”
3 encontros	<p style="text-align: center;"><b>4ª parte da SB – <i>Interpretação</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação final do círculo de leitura com socialização e exposição no mural dos cartazes acerca da obra, bem com a exposição dos diários de leituras. O trabalho culminou com um <i>picnic</i> literário</li> </ul>	6h /a	Livro: “ <i>O Galinha, menino de rua</i> ”

Fonte: elaborado pela autora.



## 6 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo objetiva apresentar como se deu o processo de leitura literária na sala de aula, verificar a participação dos alunos nos momentos de leitura literária, descrever e analisar resultados obtidos a partir das propostas de atividades pedagógicas.

Para isso, observamos, por exemplo, algumas situações: análise dos textos produzidos no diário de leituras; avaliação da aplicação das sequências básicas de letramento e do círculo de leituras, observação das conexões feitas pelos estudantes entre o texto literário e a realidade diária.

Buscamos estratégias de incentivo à leitura literária na escola a fim de incentivar momento de interação entre o leitor e o texto literário na sala de aula. Assim, seguimos os procedimentos da sequência básica com forma de sistematização da atividade de leitura literária na constituição do letramento literário.

A socialização da leitura literária e a prática de letramento literário foram vivenciadas com os registros dos alunos nos diários de leituras e por meio do círculo de leitura que aconteceu em atividades em grupo. Nessa perspectiva, apresentamos, a seguir, um estudo breve.

### 6.1 Sequência Básica

A sequência básica do letramento literário na escola é, segundo Cosson (2018), composta por quatro etapas: a *motivação*, a *introdução*, a *leitura* e a *interpretação*. Faremos abaixo uma análise desse processo durante as aulas:

#### 6.1.1 A motivação

Nosso primeiro momento de experiência com o trabalho aconteceu nessa etapa. Ela procurou explorar a antecipação que o leitor faz diante do título de uma obra. É considerada a etapa mais importante do processo, pois é nela que deve ser despertado o interesse pela leitura.

Esse momento ocorreu em 1 (um) encontro de 2 (duas) horas aula na sala de *multimeios* da escola. Introduzimos por meio de uma dinâmica, “*dinâmica dos sonhos*”. Nessa dinâmica, os alunos recebiam a missão de cuidar do seu sonho que era representado por um balão. Informamos ao aluno que quem conseguisse proteger seu sonho ao final ganharia

uma premiação.

Com isso, os alunos foram convidados a formar um círculo de forma que pudessem circular entres os outros. Iniciada a dinâmica, muitos deles saíram desesperados estourando os balões dos colegas com a intenção de ganhar o prêmio. Ao final, um só permaneceu com o balão sem estourar.

A intenção aqui já era motivá-los para a relação com a temática do livro, fazê-los compreender que todos nós temos um sonho e que para consegui-lo não temos o direito de sair destruindo o sonho do outro, o que aconteceu quando, para obter o desejo de conseguir a premiação, muitos buscaram destruir o sonho do colega. Os alunos espontaneamente foram relatando que, de fato, essa atitude é muito recorrente na prática social. Nesse momento refletimos as seguintes questões: será que todas as pessoas do mundo têm o direito de sonhar? Quais seus sonhos? E as pessoas que moram em situações de rua, elas também sonham, ou perderam a condição de sonhar devido às circunstâncias em que vivem? Fizemos um momento de reflexão bem produtivo. Ressaltamos que sonhar nos faz sentirmos vivos.

A partir desse momento inicial, seguimos essa etapa por meio de apresentação de uma imagem (*slide*) do livro de *Cenas de Rua* de Ângela Lago, fazendo uma associação com o assunto anteriormente discutido. Nessa narrativa visual, a artista trata poeticamente da questão de crianças em situação de rua. Pautada na imagem, a autora aborda situações da realidade urbana, nos conduz em sua narrativa visual e nos faz olhar de outro modo, pelo viés da infância.

**Figura 1** – Imagem do livro *Cenas de Rua* de Ângela Lago

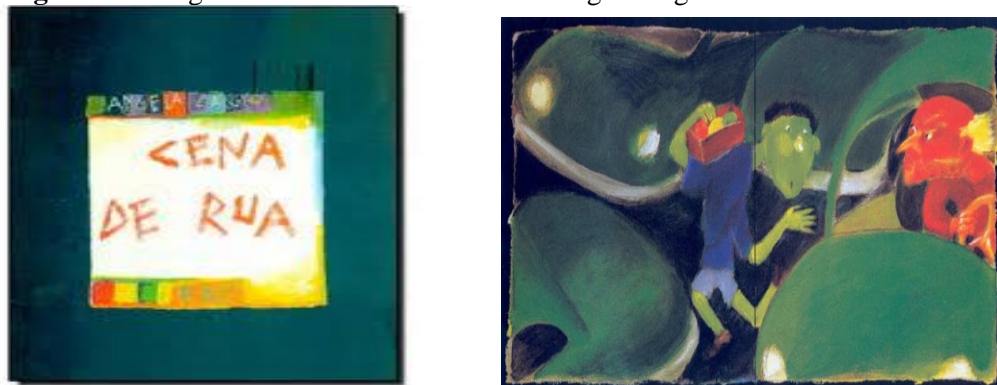




Ilustração: Lago (1994)

Esse momento serviu para a introdução e para uma reflexão acerca da temática social abordada na obra: *Gralha, menino de rua*. Para motivar a participação e compreensão da leitura das imagens indagamos: como as pessoas reagem quando o garoto se aproxima para vender os bombons?

Sentimos uma grande sensibilização da turma quando afirmaram que, na maioria das vezes, a sociedade cria, diante dessa realidade social, um olhar de desprezo. Quando apresentamos a imagem da mulher segurando a bolsa com medo de ser assaltada, todos os

alunos afirmaram que essa é a reação mais comum das pessoas. Na imagem da mãe ao carro dando carinho ao seu filho, foi uma cena que trouxe ao mesmo tempo nos alunos um ar de alegria, mas também de tristeza por saber que existem muitos jovens em que não têm mais a presença dos pais, da família, do lar.

Analisaremos, a seguir, a segunda etapa da sequência básica, a introdução. Optamos por iniciar esse momento no mesmo encontro da motivação.

### **6.1.2 A Introdução**

O segundo passo da sequência básica visa apresentar o autor e a obra. Decidimos iniciar esse momento logo após a etapa da motivação, no mesmo encontro, por favorecer uma maior associação da sequência reflexiva de ideias programadas na primeira etapa com a temática a ser abordada no livro e naturalmente levantadas e discutidas questões como a do conteúdo e da autoria da obra.

Apresentamos, então, aos alunos o primeiro contato com a obra: *O Galinha, menino de rua*. Cada aluno recebeu um exemplar e, espontaneamente, folhearam o livro. Solicitamos que se atentasse para a capa, o prefácio, as orelhas, o título, a ilustração e outros elementos paratextuais da obra. O objetivo era instigar a curiosidade e o interesse pela leitura.

Com a mediação do pesquisador foram feitas as seguintes inferências: na imagem da capa, quem vocês acham que seja esse garoto? Qual o título do livro? Vocês acham que existe relação do título com a imagem do garoto? O que significa Galinha? É um nome próprio? Foi um momento bastante enriquecedor, que favoreceu o levantamento do conhecimento prévio, as opiniões e o interesse pela leitura do livro. Finalizamos explicando o motivo da escolha do título e fizemos uma breve apresentação biográfica da escritora Lourdes Carolina Gagete.

**Figura 2** – Capa do livro *O Galha, menino de rua*

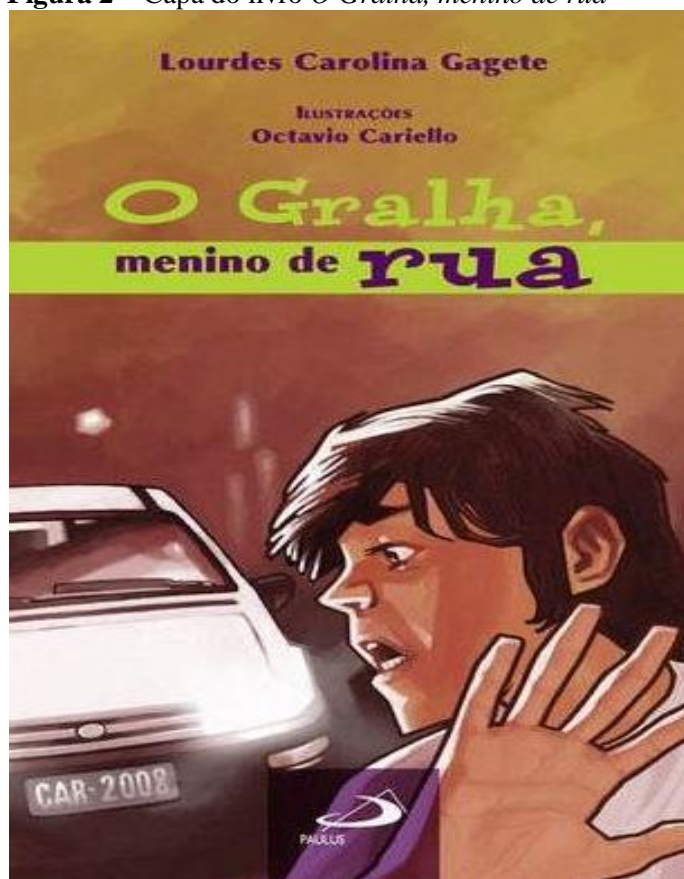


Ilustração: Octavio Cariello

### **6.1.3 A Leitura**

O terceiro passo proposto para a sequência básica está na leitura propriamente dita da obra. Nesta etapa, o mais importante é o acompanhamento da leitura que não pode deixar de ser bem direcionada por se tratar de uma ação fundamental para a proposta do letramento literário.

Nossos momentos para a leitura do livro aconteceram em 7 (sete) encontros com duração de 14 (quatorze) horas aula. Os espaços para as leituras foram a biblioteca e a sala de aula. Para uma melhor organização e oficialização desse trabalho na escola, foi criado um nome para essa atividade *PROJETO LEITORES EM AÇÃO* e a criação de uma caixinha que conduzisse os livros até o espaço de leitura.

A cada início de leitura era retomada a leitura anterior para que pudéssemos fazer um *feedback* da compreensão do texto e, ao final de cada dia de leitura, o aluno era motivado por meio de questionamento para o assunto, acontecimento e ação dos personagens que estavam por acontecer, por exemplo, nas páginas seguintes como forma de aguçar o seu interesse nas próximas leituras.

**Figura 3** – Foto da caixinha que conduzia os livros para o momento da leitura



Fonte: elaborado pela própria autora.

A cada momento de leitura, os alunos apresentavam vários questionamentos acerca de trechos que não compreendiam no livro, de atitudes dos personagens das quais eles discordavam ou não, de relação de algumas cenas da obra com situações do seu cotidiano. Um exemplo colocado por uma aluna foi um projeto social desenvolvido pela sua mãe “Projeto de mãos dadas” para apoiar jovens e crianças em situações de rua, principalmente, no mundo das drogas, um trabalho que “requer muito amor e que vem dando certo”, afirmou a aluna. Outros relatos apresentados durante as leituras foram em relação às situações de injustiças sofridas pelos personagens em situação de rua e a falta de política governamental com projetos que apoiem essas pessoas. Todas essas indagações e reflexões construídas coletivamente contribuíram para os registros no diário de leituras e para o trabalho do círculo de leitura que serão analisados logo mais.

Ocorreram no decorrer das leituras alguns momentos de intervalos que serviram para discutir questões reflexivas sobre a obra e produção dos diários, e também intervalos para trabalhar aspectos linguísticos da obra. Um aspecto linguístico abordado foi a variação linguística já que foi observado com frequência durante as leituras o uso de gírias linguagem bastante recorrente nas falas de muitos personagens do livro. Para esse momento, criamos um *slide*, em anexo, explicativo desse assunto.

Outro intervalo foram os registros nos diários de leitura, analisados em outro tópico.

#### 6.1.4 A Interpretação

Último passo da sequência básica. Etapa em que se chega à construção do sentido do texto. O marco desse momento é o registro.

Essa etapa foi acontecendo no decorrer de todo o processo de leitura literária com os registros produzidos no diário de leituras, bem como, ao final do processo de leitura, confecção de cartazes para exposição em um mural e apresentação em sala com as produções acerca do círculo de leituras. Esses registros apresentam reflexões e sensações dos leitores sobre a obra lida. As análises detalhadas acontecerão nos próximos capítulos dessa pesquisa.

Salientamos que esses registros foram fundamentais para perceber com efetividade o processo de letramento literário.

**Figura 4** – Culminância do trabalho, mural e apresentação dos cartazes, exposição dos diários de leituras e *picnic* literário



Fonte: Produzidos pelos alunos com mediação da professora pesquisadora.

**Figura 5** – Cadernos para os diários de leituras



Fonte: Produzidos pelos alunos.

## 6.2 Círculo de leitura

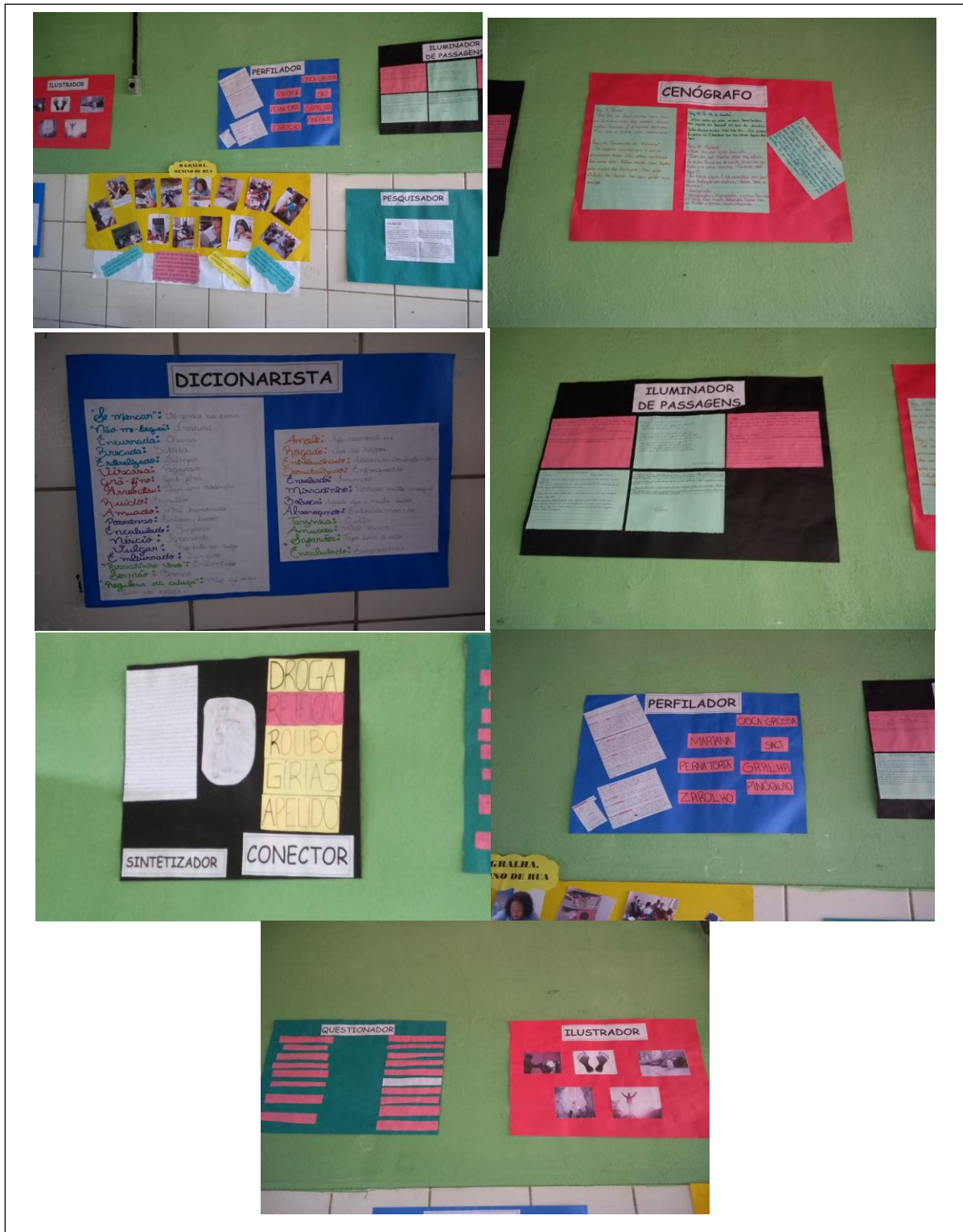
Nesse tópico analisaremos como aconteceu o círculo de leitura nesse processo de leitura literária.

O círculo de leitura foi constituído por nove funções diferentes, assim distribuídas: conector, questionador, iluminador de passagens, dicionarista, sintetizador, perfilador, cenógrafo, ilustrador e pesquisador. Os alunos foram organizados em grupo, com 4 (quatro) participantes, aproximadamente. Cada grupo tinha uma função.

Essa etapa aconteceu logo após a leitura do livro para que esse momento fosse acontecendo espontaneamente e que não limitasse o processo de compreensão. Foram três encontros. Um para explicar o círculo de leitura e formar as equipes, outro momento para que cada equipe organizassem os cartazes, e o último momento foi a apresentação e exposição dos trabalhos em sala.



**Figura 6** – Círculo de leitura: produção, apresentação e exposição dos cartazes no mural com as funções de cada grupo



Fonte: Produzidos pelos alunos.

Abaixo são descritas algumas informações, do círculo de leitura, apresentadas pelos participantes, identificados pela sigla do seu nome.

### 1. Conector- o aluno relaciona a obra com a vida

Nesta função, os leitores fizeram a conexão, de forma criativa, por meio de tópicos que se associavam de forma resumida a situações da história com o mundo real. Eles conseguiram perceber esses pontos e relacioná-los, não especificamente com pessoas do seu convívio, mas com a sociedade de uma forma geral. As palavras apontadas foram: *roubo*, *rejeição*, *gírias*, *apelido* e *droga*, abaixo descritas.

*No livro O Galha, menino de rua, inspirado na realidade, eu posso contar situações que acontecem na vida real. Eu destaquei cinco pontos: a) roubo: algumas das vezes passa em noticiários, notícias de crianças que roubam por conta da fome por morarem na rua ou por mando de outras pessoas, bem a realidade dos personagens do livro. Percebemos que muitos deles não gostavam dessa atitude, como o protagonista Galha que uma vez se arrependeu de ter roubado uma senhora. É muito triste isso acontecer, pois criança deveria ter seu direito garantido de estudar e brincar. Outro ponto é a b) rejeição: a rejeição tira o futuro da maioria das crianças e adolescentes, um futuro que se torna incerto, pois muitos dessas pessoas abandonadas não terão, provavelmente, garantia de serem adotadas. Outro ponto são c) gírias: são fenômenos da linguagem informal utilizada por determinado grupo para se comunicar, no livro é muito comum os garotos utilizarem gírias, representando uma linguagem própria do grupo dos garotos de rua. Outro aspecto foi d) apelido: é muito comum na sociedade as pessoas apelidarem as outras e isso no livro era bastante presente. Cada personagem era identificado pelo seu apelido, Zanolho, Galha, Pinóquio, Casca, Saci e o Perna Torta. Todos nós temos ou já tivemos um apelido na vida. Os apelidos são comuns para garotos de rua para poder se identificarem. Outro aspecto é a e) droga: é um assunto um pouco complicado, para algumas pessoas ela é muito comum, o que sabemos é que muitas pessoas assim como a maioria dos personagens do livro acabam morrendo pelo uso das drogas.*

Fonte: Produzido pelos alunos A.N.M. e S.S.P

Para Cosson (2018, p.117), a conexão é uma estratégia de leitura *por meio da qual o leitor estabelece associações pessoais com o texto*, relacionando-o a situações sociais.

Durante a discussão, alguns destacaram que as gírias não representam uma linguagem errada, mas constitui-se na sociedade como uma forma de preconceito social e que ela é muito usada pelas pessoas, principalmente, pelos jovens, independente, de sua condição

social. Durante esse momento, reforçamos as circunstâncias de uso da língua, que devemos adequá-la aos diferentes contextos sociais.

A maioria dos discentes concordou com os posicionamentos apresentados. Um outro ponto que mais se destacou foi a questão das drogas e os seus malefícios. Foi discutido também que a droga é um dos grandes problemas vividos hoje pelas pessoas, principalmente, pelos jovens.

Essas indagações apresentadas pelos leitores confirmam a concepção de Colomer<sup>8</sup> (2014, p.16) para uma das funções da literatura “ver o mundo com distintos olhos”, um olhar de sensibilidade.

## 2. Questionador

Nessa função, os questionadores criaram as perguntas para a turma responder. Percebeu-se que as perguntas conduziram a um momento maior de interação entre os alunos e uma maior explicitação quanto à compreensão das informações.

1. *Por que o apelido do Jayme era gralha?*
2. *Como o Gralha se sentia sem a convivência com os pais?*
3. *O que motivava os meninos a cheirar cola?*
4. *Por que o Gralha não chorou a morte do Pinóquio?*

Fonte: Produzido pelos alunos A.F.A e M.V.S.B

5. *Como o Gralha se sentiu depois de roubar a mulher?*
6. *Qual consequência a droga causou na vida desses meninos?*
7. *O que você aprendeu com o personagem o Gralha?*
8. *Que mensagem você deixaria para todos os jovens que estão no mundo das drogas?*
9. *O que é preciso na sua opinião para que no Brasil as pessoas que moram nas ruas tenham mais respeito?*

Fonte: Produzido pelos alunos V.A.S, E.R.O.S e S.C.A

Todas as perguntas foram enumeradas e durante o círculo alguns alunos sorteavam para as outras equipes um número que correspondesse à questão que seria respondida. Foi um momento de bastante envolvimento.

Algumas perguntas foram conduzidas a respostas pessoais, o que possibilitou uma maior reflexão acerca das atitudes dos personagens, uma análise crítica sobre as questões sociais e também políticas do país, sobretudo, quando um aluno levantou um questionamento acerca da falta de uma política governamental que tivesse um olhar diferenciado para as

---

8 Entrevista realizada pela Revista Nova Escola à autora Teresa Colomer em 2014.

pessoas que vivem em situações de abandono, sem lar, sem comida e sem moradia.

Notou-se, com isso, que a leitura foi mais do que decifrar palavras no texto, ela cumpriu também um caráter dialógico e social por meio de uma aprendizagem crítica, participativa, provocando nos aprendizes questionamentos, sensações e reflexões.

### 3. Iluminador de passagens

Nesta função, os alunos destacaram fragmentos para apresentar para a turma. Levaram em consideração alguns fatores: trechos que consideraram mais interessantes, trecho que de alguma forma tenha causado indignação no leitor e trechos que causaram dificuldades de interpretação no momento da leitura.

Trecho: *Tudo o que eu me lembrava era de uma buzina e uma brecada seca. Quando voltei a mim, abri os olhos e vi um teto branquinho. Depois uma bola branca com luz dentro.* (GAGETE, p. 49)

*Eu escrevi esse trecho porque essa palavra brecada seca me chamou muita atenção e não entendi o seu significado.*

Trecho: *Vamos para a rua. O Pinóquio faz a primeira tentativa:*

*- Moça tem uns trocados pra comprar pão?*

*A moça se assusta, segura forte a sua bolsa e faz que não escuta.* (GAGETE, p. 42)

Fonte: Produzido pelo aluno P.V.F.S

O aluno destacou no primeiro fragmento a dificuldade de compreensão que ele sentiu na palavra “brecada”. Esse momento foi importante porque suscitou também uma maior interação entre os demais alunos que expuseram, pelo contexto da frase, o sentido que o vocábulo poderia apresentar.

No segundo fragmento, o aluno destaca a indiferença e o olhar de medo da mulher em relação ao garoto e isso causou na maioria dos alunos uma sensação de indignação.

Trecho: *Tia, a senhora tem um trocado?*

*Ela não fica brava, nem fingi que não escuta.*

*- Você está com fome?* (GAGETE, p. 43)

Na minha opinião não gostei do que a mulher perguntou: “Se ele estava com fome”. Ela sabe que ele é de rua, como ele não ia estar com fome. Mas eu acho mesmo assim que ela teve uma atitude diferente das outras pessoas, ela ofereceu comida, diferente das outras pessoas que não ajudam e têm medo de ser roubadas.

Fonte: Produzido pelo aluno R.A.S

Para este leitor, embora ele tenha estranhado a atitude da senhora em perguntar se o garoto estava com fome, ele destacou esse trecho como um dos mais interessantes porque observou nessa personagem uma atitude generosa, uma atitude de amor, diferente de outras situações em que as pessoas são indiferentes com quem vivem em situações de rua.

Trecho: - *Agora ele se encheu de brios e não quer nem estender a mão para pedir esmola. Diz que o povo passa e nem o vê, de forma que não adianta pedir.* (GAGETE, p. 36)

Eu escrevi essa parte porque não entendi o que significa *brios*.

Trecho: -*Obrigado, Aurélia. Não posso ir com vocês. Estou ensinando o Saci a ler.* Eu gostei dessa parte porque o Galha está ensinando o Saci a ler e isso é uma boa atitude. (GAGETE, p.36)

Fonte: Produzido pelo aluno T.S.O

Durante o círculo, um aluno interpretou a expressão “encheu de brios” como o amor próprio em que o personagem Anastácio passou a ter e que o motivou a não mais pedir esmolas.

A atitude do Galha, no segundo fragmento, em se preocupar com o Saci, incentivando-o a ler para se ter um futuro diferente gerou em todos os alunos um olhar de afeto para o protagonista.

Trecho: *Um dia vou sair da rua, vou crescer e estudar. Quero ser escritor. E escrever sobre as desigualdades de oportunidades entre as pessoas da mesma pátria. Escrever sobre corrupção, a ganância de certos políticos que estragam o país...* (GAGETE, p. 61)

*Eu super concordo com o Galha sobre as desigualdades de oportunidades, as pessoas não perceberam isso mas estamos no mesmo barco, no mesmo país, e a gente, todos nós se nos unirmos conseguimos mudar isso [...]. Todos nós temos o direito de estudar, trabalhar, comer em lugares públicos. Enfim, podemos mudar o mundo juntos.*

Fonte: Produzido pelo aluno A. K.R.G.N.

Um olhar de sensibilização para os problemas e as injustiças sociais foi ressaltado pela aluna. A conscientização para enxergar as desigualdades e a necessidade de lutar por condições melhores. E isso envolve um trabalho coletivo.

Trecho: *Estou triste nem tanto pelo roubo do dinheiro, mas pela atitude do Casca.* (GAGETE, p. 81).

*Eu percebi nessa frase que o Galha ficou muito triste com a atitude do Casca. Na minha opinião eu concordo com o Galha, pois um amigo não pode roubar o outro. Na verdade, ninguém pode roubar ninguém.*

Trecho: *Demo-nos as mãos e fomos caminhando na direção do sol*” (GAGETE, p. 87)

*Eu escolhi essa frase porque para mim é um exemplo de luz e esperança para o Jayme.*

Fonte: Produzido pelo aluno R.N.R

No primeiro fragmento, houve no leitor a mesma sensação de tristeza e de indignação do personagem Galha pela atitude do Casca em roubar o próprio amigo.

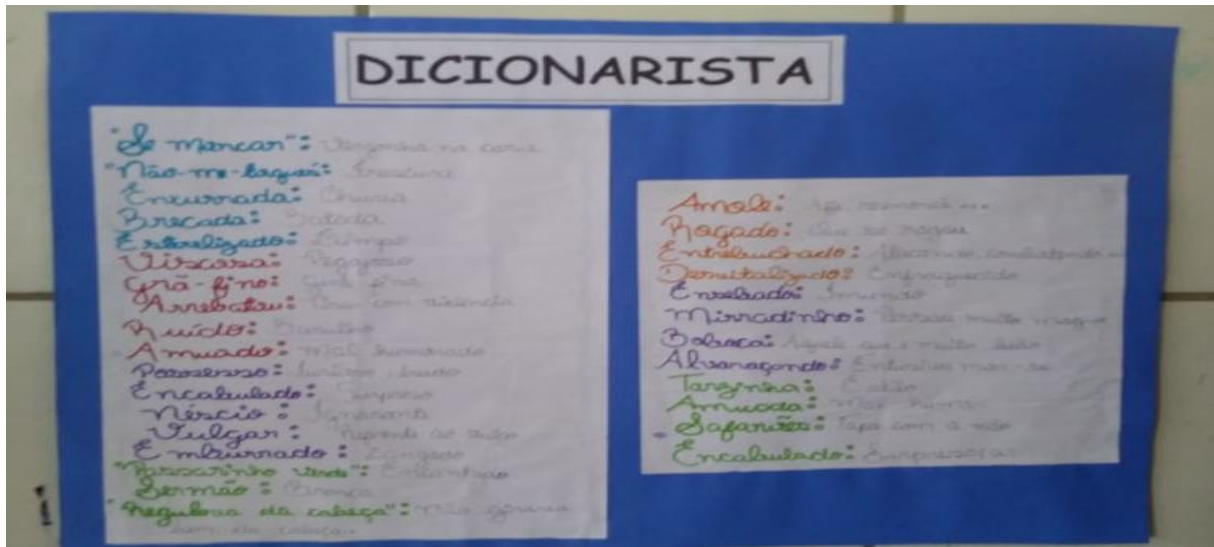
Outra situação que o aluno julgou como interessante na história foi o segundo trecho, que aparece bem já no final do livro. A luz que renasce para o Galha, personagem da história que conseguiu sobreviver a tantas dificuldades enfrentadas.

Podemos destacar que “ler é produzir sentidos por meio de diálogo” e “um processo de compartilhamento, uma competência social” (COSSON, 2018, p.35-36), ou seja, a leitura é uma forma de aquisição do conhecimento que acontece em momentos de interação.

#### 4. Dicionarista

Nesta função, os alunos destacaram e pesquisaram o sentido das palavras e expressões abaixo:

**Figura 7** – Cartaz com a função *dicionarista*



Fonte: Produzido pelo aluno A.L.A. G. e A.K.R.G.N.

*Se mancar: vergonha na cara*

*Não-me-toques: frescura*

*Enxurrada: chuva*

*Brecada: batida*

*Esterilizado: limpo*

*Viscosa: pegajoso*

*Grã-fina: gente fina*

*Arrebatou: tirar com violência*

*Ruído: barulho*

*Amuado: mal humorado*

*Possesso: furioso*

*Encabulado: surpreso*

*Néscio: ignorante*

*Vulgar: referente ao vulgo*

*Emburrado: zangado*

*Passarinho verde: encantado*

*Sermão: bronca*

*Regulava da cabeça: não girava bem da cabeça*

*Amole: afie, responeie*

*Rogado: que se rogou*

*Estrebuchado: atacando, combatendo*

*Desvitalizado: enfraquecido*

*Ensebado: imundo*

*Mirradinho: pessoa muito magra*

*Boboca: aquele que é muito bobo*

*Alvoroçando: entusiasmar-se*

*Targinha: estilo*

*Amuada: mal humor*

*Safanões: tapa com a mão*

*Encabulado surpreso*

*(Texto transcrito a partir do original)*

Algumas palavras foram compreendidas pelo contexto das frases, entretanto expressões, que não apareceram na relação acima, como “passarinho verde” (*QUE FOI? VIU PASSARINHO VERDE* p.55) e “dor de cotovelo” (*EU ESTAVA SOFRENDO A MAIOR DOR DE COTOVELO* p. 63) necessitaram de um maior conhecimento de mundo por parte dos alunos. Muitos alunos não entenderam o sentido pelo contexto. Nesse momento o pesquisador agiu como mediador nesse processo de compreensão, possibilitando inferência que facilitasse o sentido do texto. Em outros casos, foi disponibilizado o uso do dicionário com estratégia de

confirmação do significado e como forma de estimular o uso desse recurso em sala.

## 5. Sintetizador

Nesta função, foi feita o resumo da obra. Uma aluna sintetizou a narrativa compreendendo pontos que foram bem marcantes ao enredo.

*[...]Jayme (conhecido como Gralha) se torna morador de rua após perder seus pais numa enchente. Em seguida ele vai para a FEBEM, ele passa pouco tempo lá, ele foge e vai e vai para as ruas, onde ele conhece seus amigos Casca Grossa, Pinóquio, Saci e o Zarolho. Na rua ele é obrigado a roubar.*

*Um dia ele estava pedindo dinheiro as pessoas, muitas negaram, mas teve uma mulher que olhou para ele com olhos de amor e perguntou se ele queria comer numa lanchonete, ele foi, comeu muito, comeu tanto que passou mal. Indo para debaixo do viaduto ele lembrou de seus amigos, que não tinha levada nada para eles. Nesse momento, de repente, ele viu um policial, então ele saiu correndo e acabou levando um acidente.*

*No hospital, ele pensou que estava morto, o médico começou a falar com ele, entra a enfermeira (Mariana) e ele logo se apaixona por ela. Gralha passou um tempo lá, o hospital queria manda-lo para a FEBEM. Ele planeja o plano de fuga. Gralha recebe um convite de casamento da Mariana.*

*Depois de fugir, Gralha foi para debaixo do viaduto. Lá Casca rouba o seu dinheiro, deixando o protagonista muito triste. Mesmo assim, sem dinheiro, Gralha vai ao casamento de Mariana. Chegado lá ele é bem recebido, assiste a cerimônia.*

*Mais tarde, chegando em casa, Gralha viu o Casca no chão e pensou que estava dormindo, mas não Casca estava morto.*

*Gralha decidiu recomeçar a sua vida, arrumou suas coisas e foi embora. Caminhando em direção ao sol ele viu uma menina chamada de Margarida. Os dois saíram andando juntos*



Fonte: Produzido pelo aluno A.M.S

## 6. Perfilador

Os alunos traçaram o perfil da grande maioria dos personagens que aparecem no livro.

*Protagonista do livro: Gralha – chama-se Jayme, mas todos os chamam de Gralha, pois fala demais com uma gralha (pássaro). Seu nome completo é Jayme Arruda da Silva. Perdeu seus pais em um deslizamento do morro onde moravam. Depois desse acontecimento, ele foi encaminhado a FEBEM e de pois de um tempo fugiu de lá. Tem um bom coração, é educado, generoso e adora ajudar seus amigos. É o único que sobrevive até o último capítulo do livro.*

*Casca Grossa: é o líder do bando dos excluídos, também é o mais velho, o mais alto, o mais forte. Raramente rouba, manda sempre os menores roubar. Ele é mal, mas também é bicho bom, é tipo mestre, se não obedecer suas ordens, você já era. Ele ajuda muito na história, mas infelizmente morre no capítulo final. O Gralha o conheceu na FEBEM quando ele planejou a fuga de lá. Ele gosta da Florzinha.*

*Pinóquio: colocaram esse apelido nele, pois ele falava muita mentira. Apareceu no viaduto depois de um tempo quando o Casca e o Gralha chegaram. Todo tempo vivia cheirando cola, o Gralha. Morreu no capítulo 12, de tanto cheirar cola. Segurava um pano cheio de cola quando Gralha o encontrou já morto.*

*Saci: ninguém se lembra quando Saci chegou no bando. Ele chegou pulando porque tinha machucado o pé com um prego por isso o apelidaram de Saci. Mesmo depois de ter a perna sarada, acabou ficando com esse apelido. Morreu no capítulo 5, pois estava doente, com febre e muita fome.*

*Perna Torta: ele chegou no bando quando a polícia estava perseguindo ele porque tinha roubado um supermercado (roubou tablets de chocolate). Ele foi obrigado a dividir o chocolate com o Casca. No final, brigou com Casca e parece que o matou. Nessa atitude, ele teve um comportamento egoísta e traiçoeiro.*

*Zarolho: chegou num domingo. Ele é vesgo e mal enxerga as pessoas. Estava desaparecido*

*há vários dias.*

*Vó Nastácia: ele lá morava perto do viaduto. Ela é robusta e vive com seu caldeirão no fogo. Colocaram esse apelido nela porque ela é parecida com um personagem do programa “O Sítio do Pica-pau Amarelo”. Seu nome verdadeiro é Clementina.*

*Mariana (enfermeira): o Galha a conheceu no hospital quando ele se machucou num acidente. Ela é muita carismática, boa, bonita e o Galha gosta muito dela, queria até que ela fosse sua namorada. Ela cuidou muito bem do Galha no hospital.*

Fonte: Produzido pelos alunos F.E.C.P. e M.K.V.S

Esses leitores observaram atentamente não só as características das personagens, mas também os seus comportamentos que, de certa forma, contribuíram para traçar o perfil de cada um.

Durante o círculo de leitura achei interessante o olhar de uma aluna no que diz respeito à caracterização do personagem Casca. Para ela, esse personagem ameaçava, diminuía os demais componentes do grupo como uma forma de se sentir melhor e para se sentir líder. Corroborando Cosson (2018, p.51), “a literatura é formativa porque ela nos forma como leitores e como sujeitos da nossa leitura”

Ressaltamos que outras características implícitas dos personagens ainda poderiam ter sido explicitadas pelo contexto.

## 7. Cenógrafo

Os cenógrafos escolheram os capítulos principais do livro para a escolha das cenas, entretanto os alunos fizeram poucas descrições dos fragmentos.

### *Capítulo: Roubo*

*Trecho: Um dia já tive minha casa, meu pai e minha mãe daí vieram muitas chuvas. E o morro deslizou. Meu pai e minha mãe morreram (GAGETE, p. 5).*

*Momento de tristeza que vai mudar a vida do personagem Galha*

### *Capítulo: Os pés de Aurélia*

*Trecho: Sempre sonho que estou em casa. Sonho também com aquele dia horrível em que ela dasabou: Gritei. Chamei minha mãe, meu pai.... Não sei como fui parar lá. O bombeiro que*

*me retirou, depois chorou (GAGETE, p. 33).*

*Gralha recordando do sonho que teve com sua mãe, das lembranças tristes do dia em que seus pais morreram.*

*Capítulo: A morte do Saci*

*Trecho: A fome e a friagem nas costas não me deixam dormir. Em cima de nossas cabeças o ruído abafado dos carros. Ouço o choro do Saci. Vou para perto dele. Imagino que ele seja mais novo do que eu porque é mirradinho. Não sei por que ele, tão pequeno ainda, está sozinho, sem mãe. Nunca quis perguntar, ele ia sofrer mais (GAGETE, p. 38).*

*O ar de piedade do Gralha diante da morte do Saci*

*Capítulo: Casamento de Mariana*

*Trecho: Só agora percebo que o Perna presenciou tudo. Não estou gostando da cara dele. Estou triste. Nem tanto pelo roubo do dinheiro, mas pela atitude do Casca. Sei que perdi meu amigo (GAGETE, p. 81).*

*Decepção do Gralha pela atitude do seu amigo*

*Capítulo: Epílogo*

*Trecho: -Bom dia, sol! Gritei bem alto*

*-Bom dia, sol. Repetiu uma voz atrás de mim.*

*Quase cai de susto. Virei-me rápido e vi uma menina.*

*- De onde você veio?!*

*- Eu moro aqui. E me apontou um buraco protegido por pedras.*

*- Como você se chama?*

*-Margarida.*

*- Margarida... Margarida é uma flor não é? Uma flor muito delicada.*

*Demo-nos as mãos de fomos caminhando. (GAGETE, p.89).*

*O sol representa a esperança na vida do Gralha*

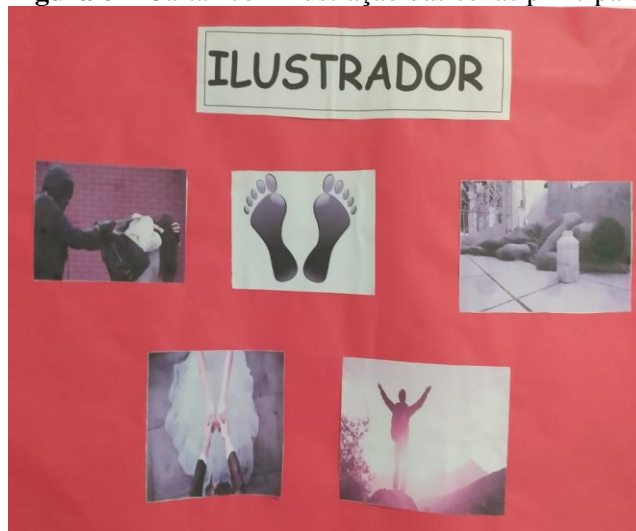
Fonte: Produzido pelos alunos M.B.S.A e N.A.M.M.

Nota-se nesta função que os trechos escolhidos foram bem marcantes durante a narrativa. Cada fragmento trouxe uma conclusão dos acontecimentos, o que pressupõe que, para isso acontecer, os discentes fizeram inferências que para Cosson (2018, p. 117) é uma estratégia de leitura que consiste em “reunir pistas dadas pelo texto para chegar a uma conclusão ou interpretação sobre o que está lendo.”

## 8. Ilustrador

Os ilustradores fizeram um trabalho de parceria com outra equipe e optaram por escolher ilustrações das principais cenas destacadas pelos cenógrafos. A forma de apresentação ficou bem interessante porque eles distribuíram as imagens para que os demais colegas da sala descobrissem a qual capítulo do livro ela estava associada.

**Figura 8** – Cartaz com ilustração das cenas principais



Fonte: Produzido pelos alunos A.L.A.G. M.B.S.A, M.G.M.A, N.A.M.M e C.R.M.S.

Ilustrações dos capítulos:

O ROUBO  
 OS PÉS DE AURÉLIA  
 A MORTE DO SACI  
 O CASAMENTO DE MARIANA  
 O EPÍLOGO

Embora percebamos inicialmente a falta de descrição das fotos pela equipe, acredito que isso tenha sido intencional para suscitar nos outros colegas uma maior participação. Foi muito interativo esse momento.

No processo de formação de um leitor proficiente, os elementos visuais foram constituintes para a construção do sentido do texto. E essa ressignificação por meio dos recursos semióticos, aliando visual ao verbal, potencializou a ressignificação do texto por parte do leitor. (KRESS E VAN LEEUWEN 1996, 2001)

## 9. Pesquisador

Nesta função, o pesquisador observou a dificuldade que os leitores tiveram acerca

do que seria FEBEM, local onde o personagem o Galha foi conduzido logo após a morte de seus pais, informação relevante para a compreensão do contexto. O principal acesso de pesquisa foi a Internet.

#### ***FEBEM***

*É a sigla para Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor, uma instituição cuja função é executar as medidas socioeducativas aplicadas pelo Poder Judiciário aos adolescentes autores de atos infracionais com idade de 12 a 21 anos incompletos, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).*

*<https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/febem/7692/>*

*A Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA/SP), anteriormente chamada "Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor" (FEBEM), é uma autarquia fundacional (pessoa jurídica de direito público) criada pelo Governo do Estado de São Paulo (Brasil). Sua função é executar as medidas socioeducativas aplicadas pelo Poder Judiciário aos adolescentes autores de atos infracionais cometidos com idade 18 anos incompletos. Na fundação CASA, eles podem cumprir pena de reclusão até no máximo a idade de 21 anos completos, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).*

*[http://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o\\_CASA](http://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o_CASA)*

Fonte: Produzido pela aluna D.M.L.S.

A organização, produção e exposição dos trabalhos das equipes referentes ao círculo de leitura aconteceram em três momentos: primeiro momento – a apresentação pelo professor pesquisador sobre as orientações dos trabalhos por meio de slides, em anexo. A escolha da função aconteceu de forma autônoma, ou seja, cada um foi escolhendo a que tivesse maior interesse; segundo momento – a produção em sala dos cartazes pelas equipes; terceiro momento: apresentação oral e exposição dos cartazes em um mural, momento que culminou também com a exposição dos diários de leituras e com um *picnic* literário.

Na próxima seção, abordaremos a análise dos resultados dos diários de leituras.

### **6.3 Análise dos diários de leituras**

Apresentamos alguns comentários mais gerais dos diários de leituras produzidos pelos alunos do 7º ano da Escola Municipal Francisco Domingos da Silva.

Foram 25 (vinte e cinco) diários produzidos. Analisaremos, a seguir, somente alguns trechos desses escritos, identificados pelas siglas dos nomes.

Gostaríamos de ressaltar que, antes de iniciarmos os registros, começamos a

atividade apresentando brevemente para a turma, em *slides*, em anexo, aspectos relacionados à característica do gênero diário de leituras.

Os diários foram produzidos durante as aulas de Língua Portuguesa, nos momentos de leitura do livro *O Galinha, menino de rua* e após o processo de estudo da obra.

Essa prática de registro nos diários pode contribuir para que o aprendiz expresse suas dúvidas, reflexões, fazendo conexões da obra com sua realidade, e, assim, revelando as contribuições proporcionadas pelos processos de leitura literária na escola para a sua vida.

Dessa forma, a escolha do gênero diário de leituras mostrou-se adequada porque é um gênero discursivo que permite ao aluno interagir com os textos literários e aprender gradativamente a se posicionar criticamente sobre as concepções de leitura.

O primeiro capítulo de análise dos diários segue a categoria de interpretação de Buzzo (2003) e Machado (2005).

O segundo momento de análise constituiu-se pelas reflexões dos alunos sobre suas experiências de leitura, mediadas pela professora pesquisadora, se essa vivência de leitura literária foi significativa para a sua formação e aprendizagem.

### ***6.3.1 Categorias de interpretação do gênero diário***

Para esse tópico de análise dos diários de leitura foram destacadas as categorias de interpretação do gênero diarista: **avaliações, resumos, comentários, dúvidas, relações e contribuições**, propostas por Buzzo<sup>9</sup> (2003), ressaltando as relações dos leitores com a obra, as reflexões sobre suas dificuldades de compreensão, as dúvidas e as avaliações subjetivas sobre o texto.

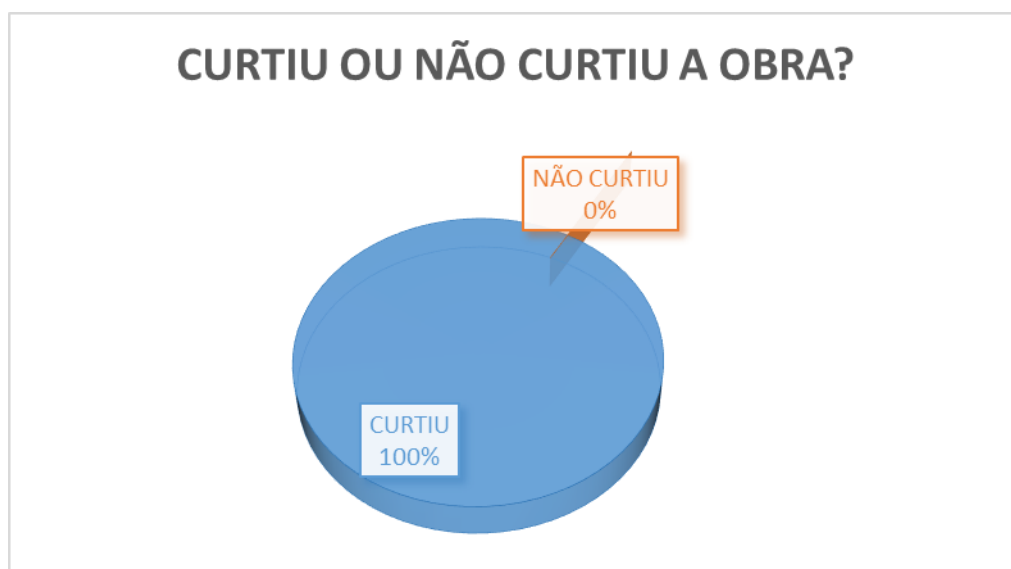
#### Avaliações

Essa primeira categoria de interpretação presente nos registros trouxe um julgamento atribuído pelo aluno ao livro em estudo. Os leitores, de uma forma geral, classificaram positivamente a obra, conforme gráfico a seguir:

---

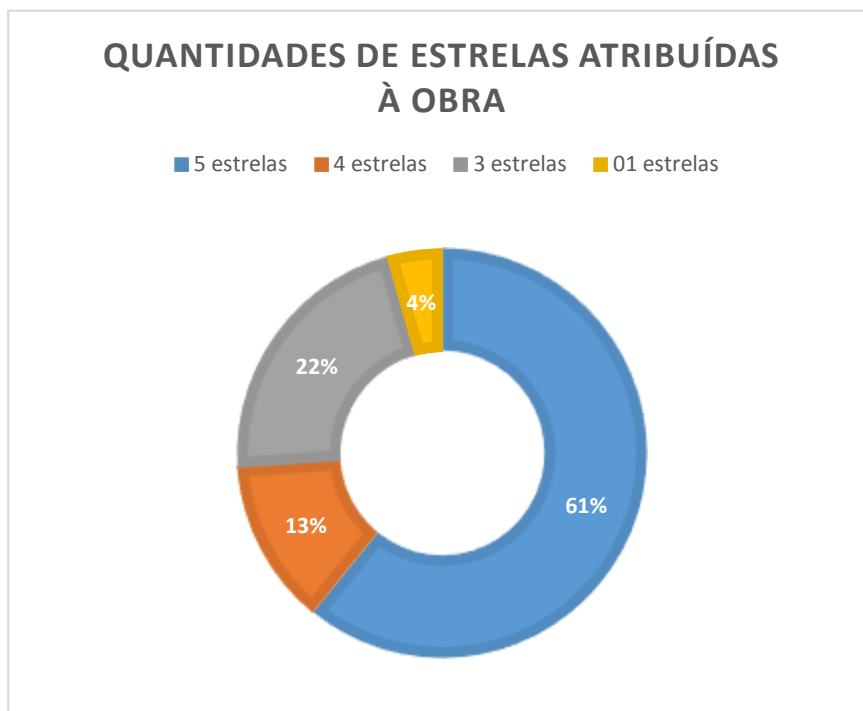
<sup>9</sup> As categorias de interpretação do gênero diarista foram suscitadas por Marina Gonçalves Buzzo(2003) em sua dissertação intitulada: *O diário de leituras: uma experiência didática na educação de jovens e adultos*, sob orientação da professora Dra. Anna Rachel Machado.

**Gráfico 1** – Avaliação da obra literária



Fonte: Elaborado pela própria autora

Todos curtiram a obra, embora, alguns tenham dado notas diferenciadas. Isso se justifica porque, segundo Machado (2005, p.72), “os alunos parecem se sentir livres para fazerem avaliações subjetivas sobre o texto, expressando seus sentimentos diante das leituras.”

**Gráfico 2** – Avaliação da obra por meio de estrelas

Fonte: Elaborado pela própria autora

Mais de cinquenta por cento dos alunos atribuíram cinco estrelas à obra. Notamos nos registros que isso se justificou porque alguns alunos esperavam um final diferente para os personagens pertencentes ao grupo dos excluídos.

Diante dos resultados nos gráficos 1 e 2, abaixo destacaremos algumas justificativas apontadas nos registros dos alunos acerca da obra.



**Figura 9** – Impressões do aluno sobre a obra *O Galha, menino de rua*



### Diário de Leituras

**Livro:** *O Galha, menino de rua*

**Autora:** Lourdes Carolina Gagete



Eu gostei um pouco do livro porque muitas pessoas morreram por isso o livro é muito bom porque ensina a não usar drogas e respeita as pessoas! por que por mais que o opolha fosse um menino de rua ele respeitava as pessoas e queria estudo! E eu achei muito legal o que ele falou "Achei por três e disse meu último adeus àquele lugar, aqueles amigos, que foram os únicos que tive e que de alguma forma eu ganhei minha solidão." Foi muito legal isso que ele disse! O livro é muito bom porque ele mostra uma triste realidade!

Fonte: Aluno M.G.M.A. (Página do diário de leituras)

Notamos aqui que o leitor estava torcendo por um final feliz para os jovens. Acreditamos ser isso a justificativa da avaliação feita ao livro, em três estrelas, uma vez que demonstrou ter curtido a história e ter relatado o livro ser “muito bom porque ensina a não usar drogas e respeita as pessoas”.

É natural que nos desfechos das narrativas e nos textos de ficção possamos reverter essa situação, o que nem sempre acontece no mundo real, nem sempre temos um final feliz, principalmente, quando fazemos escolhas erradas e pagamos grandes consequências por isso.

Essa sensibilização da leitora pelo aspecto abordado na obra confere segundo Zilberman (1989, p.110) ao leitor “um papel produtivo e resulta da identificação desse com o contexto lido” e reforça que isso só acontece quando há relacionamento da obra com o seu destinatário num processo de interação.

**Figura 10** – Impressões do aluno sobre a obra *O Galha, menino de rua*



### Diário de Leituras

**Livro:** *O Galha, menino de rua*

**Autora:** Lourdes Carolina Gagete



Hoje finalizamos o livro galha o menino de rua. Eu realmente não esperava esse final para os outros personagens. Bom, esse livro é bem interessante ele fala sobre coisas que é bem comum no nosso cotidiano, e que muitas pessoas desprezam. O livro também mostra que se quisermos podemos mudar de vida, é só a gente querer, só depende de nós e mais ninguém. Eu fiquei muito triste porque os amigos que mais ajudaram o Galha morreram.

Eu queria que o Casca tivesse uma vida melhor, que ele não roubasse mais e seguisse os passos do Galha.

Eu achei o final muito feio. Bom, o livro também fala sobre coisas que é muito prejudicial à saúde.

Fonte: Aluna A.L.A.G. (Página do diário de leituras)

A diarista pontua aspectos do livro que justificam a sua avaliação, em cinco estrelas, atribuída à obra. A discente conseguiu notar situações sociais, bem como os efeitos dos processos de construção utilizados pela autora para causar uma reflexão acerca das questões do cotidiano vivenciados por muitos jovens. Concluímos que o leitor interagiu com o texto e pode realizar a leitura de diferentes maneiras.

### Resumos

Figura 11 – Resumo da obra

o livro (O Galinha, menino de rua) e eu gostei muito, ele fala sobre o que acontece muito hoje em dia. Crianças e adolescentes que vivem na rua. Mas infim, o "Galinha" é um menino, que na verdade se chama Jayme. Ele é um menino educado e inteligente, sabe ler e escrever. Mas, afinal de contas, como ele faz para na rua? Bem, ele era um menino "normal" tinha família, e morava com seus pais, mais em um acidente, seus pais morreram e a partir daí ele começou a morar na rua. Ele tem um "bando" que o líder é Casca Grossa. Ele e Casca Grossa obrigam eles a trabalhar, e ele não gosta disso mas precisa fazer isso para ter o que comer. Bem é isso, escrevi sobre o que eu acho do livro O Tchay.

Fonte: Aluno A.L.A.G. (Página do diário de leituras)

Figura 12 – Resumo da obra

O Galinha é um menino que na juventude perde os pais dele ele foi para casa do tio, mas ele disse que não tinha comida suficiente, ai ele foi morar na rua, ele conhece casca, o pináquio, o saci, o zarolho e muitos outros por ai, formamos o que a sociedade chama de bando desocupados. Ele também conhece a vó Nastácia. Eu não gostei que ele foi trabalhar mais ele é menino muito educado.

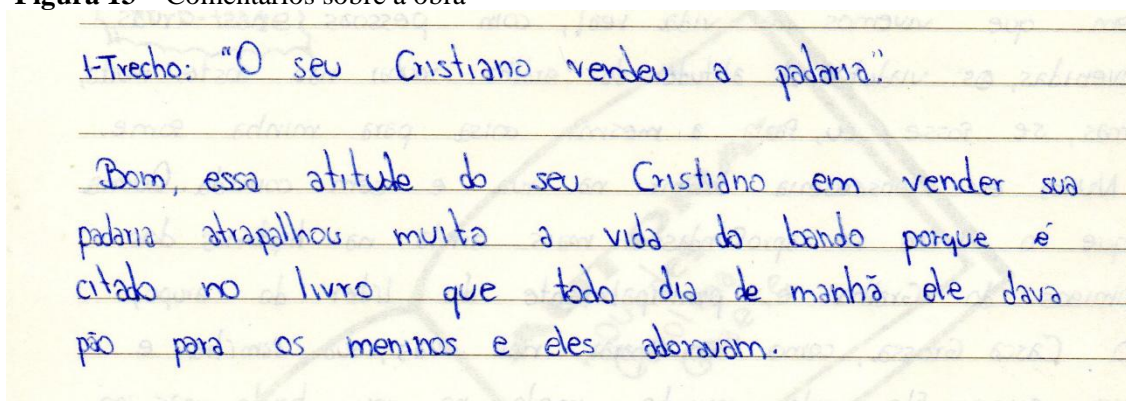
Fonte: Aluno M.V.S.B. (Página do diário de leituras)

Percebemos que, nos dois resumos, os alunos detiveram-se a uma abordagem mais geral sobre a obra.

### Comentários

Comentários para Buzzo (2003) “são posicionamentos dos diaristas, que surgem da reflexão e que servem para ilustrar um ponto de vista ou um estabelecimento de relação”. A seguir, apresentamos trechos, na qual o discente discorda do comportamento de um dos personagens:

**Figura 13** – Comentários sobre a obra



Fonte: Aluno F.E.C.P. (Página do diário de leituras)

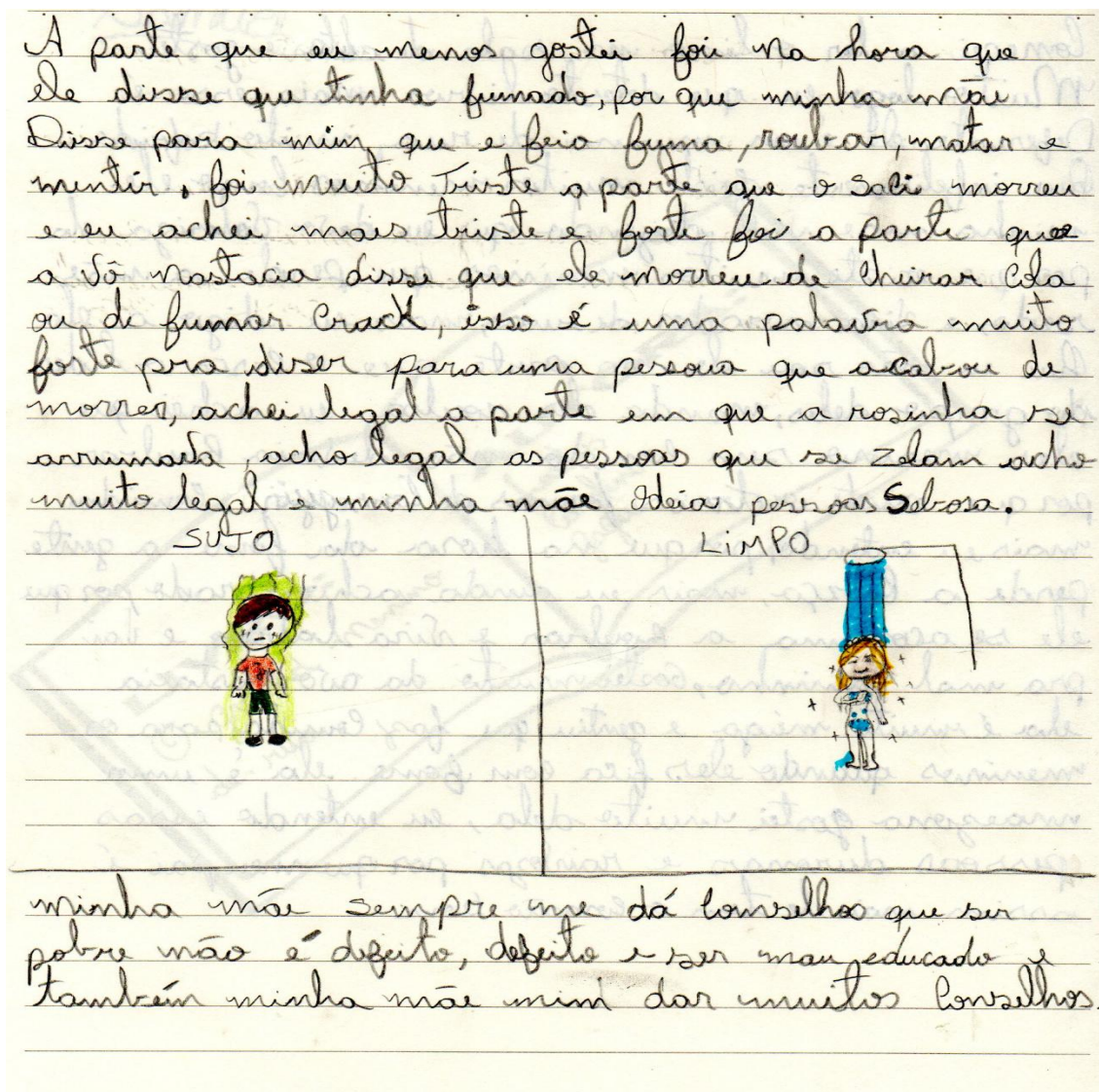
*O seu Cristiano vende a padaria*

*Bom, essa atitude do seu Cristiano em vender sua padaria atrapalhou muito a vida do bando porque é citado no livro que todo dia de manhã, ele dava pão para os meninos e eles adoravam.*

(Texto transcrito a partir do original)

A venda da padaria pelo personagem causou no leitor um ar de piedade em relação aos meninos em situação de rua, pois lá era uma forma de os garotos saciarem sua fome.

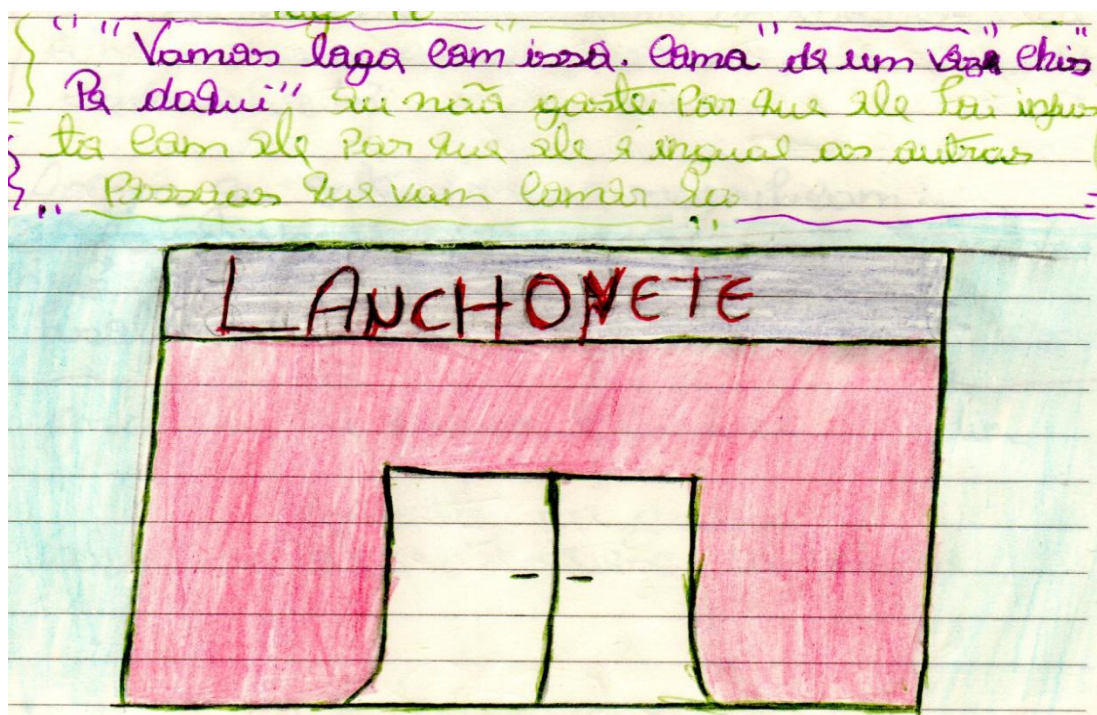
**Figura 14** – Comentários sobre a obra



Fonte: Aluno S.S.P. (Página do diário de leituras)

Esse comentário é exemplificado por meio de desenhos a uma experiência da narrativa em que o protagonista é posto a tomar banho quando estava hospitalizado. E isso despertou no leitor uma relação de situações de seu cotidiano e aos conselhos relatados pela sua mãe.

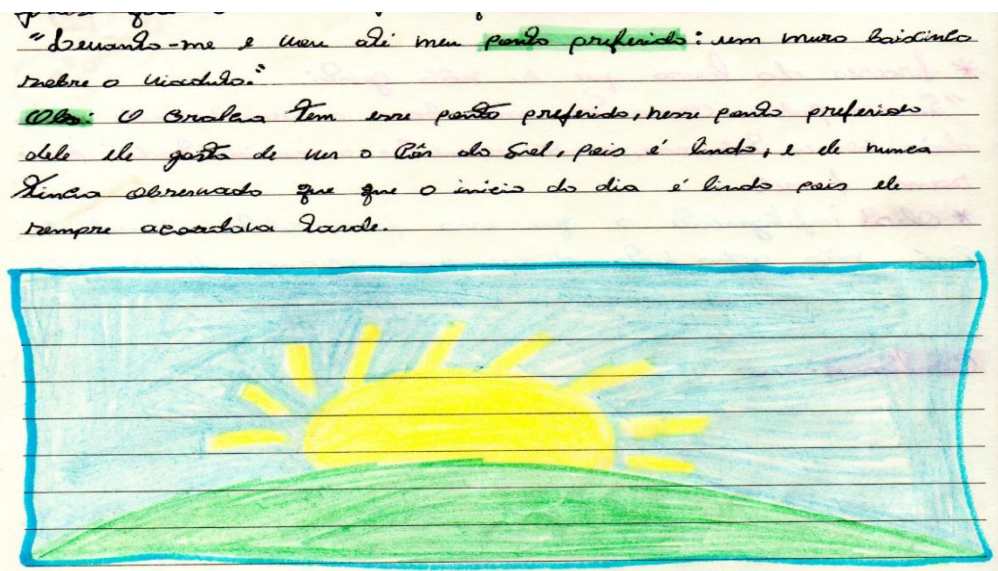
Figura 15 – Comentários sobre a obra



Fonte: Aluno V.A.S (Página do diário de leituras)

Essa cena, na narrativa, aconteceu numa lanchonete quando uma senhora com *olhos de amor* convidou o Gralha a escolher o que quisesse comer, mas o dono da padaria sentiu-se incomodado “vamos logo com isso. Coma de uma vez e chispe daqui”. O leitor achou tal atitude uma situação de injustiça, uma vez que todos somos iguais.

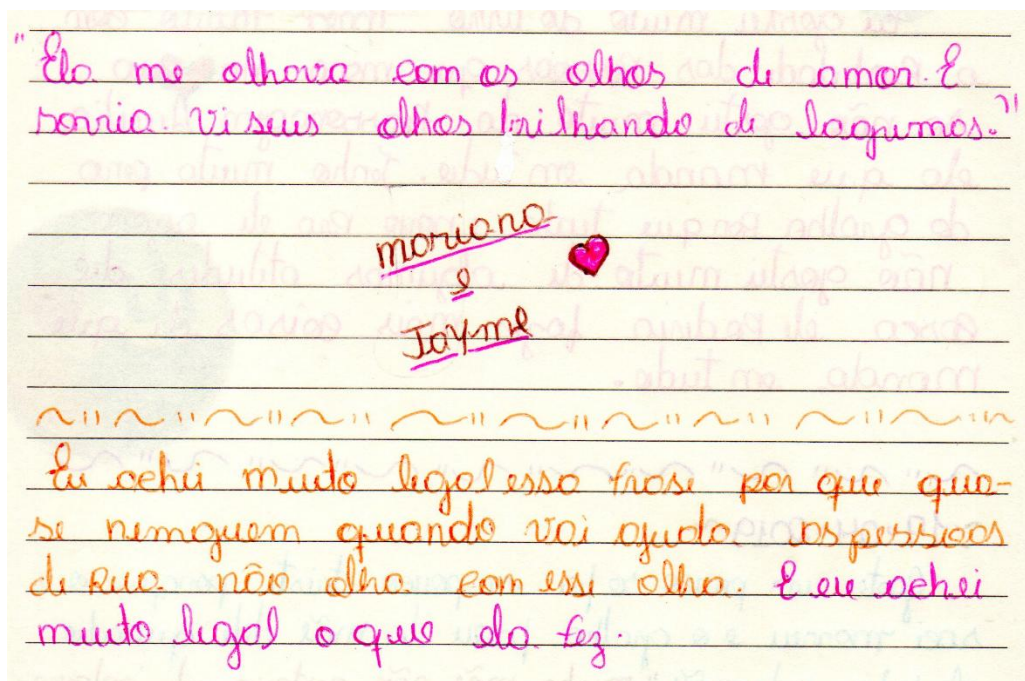
Figura 16 – Comentários sobre a obra



Fonte: Aluno A.N.M. (Página do diário de leituras)

A aluna faz um comentário de um fragmento que ela considerou interessante no livro e que é narrado pelo protagonista Galinha *Levanto-me e vou até meu ponto preferido: um muro baixinho sobre o viaduto*. A leitora explica o trecho dizendo: *o galinha tem esse ponto preferido, nesse ponto preferido dele ele gosta de um pôr do sol, pois é lindo, e ele nunca tinha observado que o início do dia é lindo pois ele sempre acordava tarde*. Ela percebe a beleza, construída por meio da ilustração do desenho, a beleza que é essa paisagem, o pôr do sol.

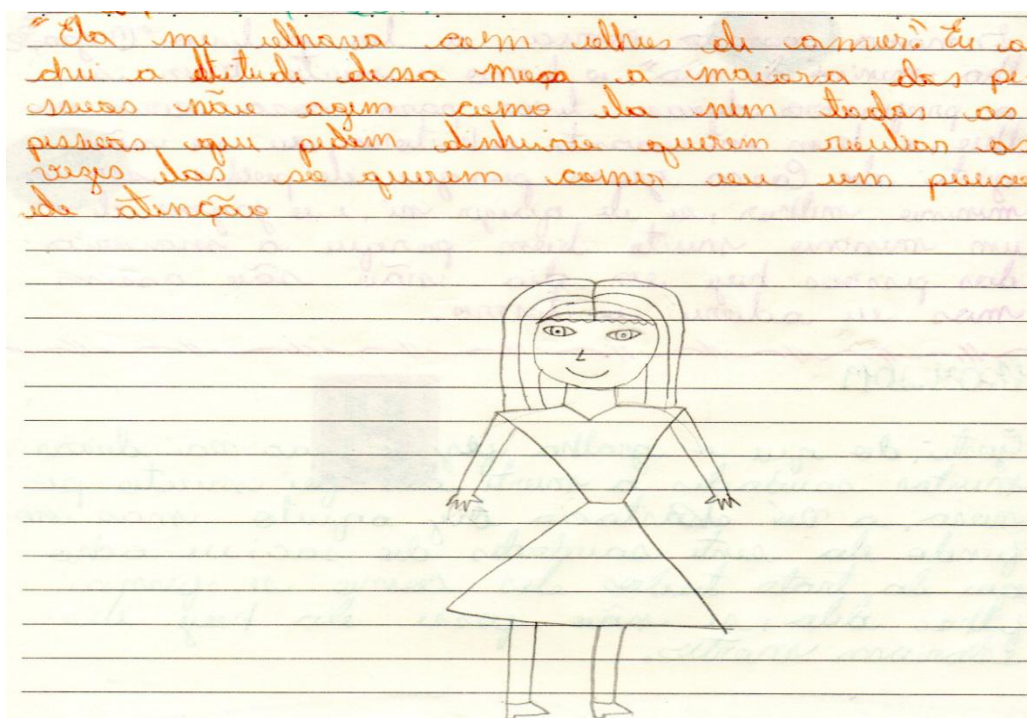
**Figura 17** – Comentários sobre a obra



Fonte: Aluno M.G.M.A. (Página do diário de leituras)

Percebemos a sensibilidade da leitora quando vê na personagem Mariana *um olhar de amor* para com as pessoas que precisam de ajuda. Isso também foi reforçado por outra aluna no desenho da figura 18:

**Figura 18** – Comentários sobre a obra



Fonte: Aluno N.A.M.A (Página do diário de leituras)

*Ela me olhava com olhos de amor. Eu achei a atitude dessa moça, a maioria das pessoas não agem como ela, nem todas as pessoas que pedem dinheiro querem roubar as vezes elas só querem comer ou um pouco de atenção.*

(Texto transcrito a partir do original)

No processo de compreensão do texto, o leitor mobilizou um conjunto de representações a fim de perceber as intenções comunicativas. Em uma análise multimodal, compreendemos que o recurso visual, representado pelos desenhos dos educandos, nas figuras 15, 16, 17 e 18, aconteceu de forma articulada com o que os alunos interpretaram durante o processo de leitura literária.

### Dúvidas

Algumas dúvidas foram decorrentes de palavras e/ou expressões do livro que os leitores não entenderam.



**Figura 19** – Dúvidas sobre a obra

Eu não entendi no livro as palavras:  
 "Timidamente" pag 59 "filósofo" pag: 63 "não-me-toques" pag: 57

Fonte: Aluno R.N.B. (Página do diário de leituras)

O aluno destacou as palavras: *timidamente*, *filósofo* e *não-me-toques*.

**Figura 20** – Dúvidas sobre a obra

Eu não entendi algumas palavras do livro:

P. 56 - exumada 1  
 P. 57 - esterelizado 2  
 P. 59 - timidamente 3  
 P. 55 - "passarinho-verde" 4  
 P. 57 - "não-me-toques" 5

Fonte: Aluno A.L.A.G. (Página do diário de leituras)

Algumas dúvidas geram perguntas para o próprio protagonista da narrativa:

**Figura 21** – Dúvidas sobre a obra

Se eu conhecesse o galha eu ia perguntar:  
 - galhar como é a sensação de perder os pais?  
 Você sente falta deles?  
 Eu acho que ele ia responder que era muito triste e sim eu sinto falta deles

Fonte: Aluno N.A.M.A. (Página do diário de leituras)

*Seu eu conhecesse o galha eu ia perguntar: - galhar como é a sensação de perder os pais?  
 Você sente falta deles?*

(Texto transcrito a partir do original)

Nesse fragmento, a pergunta feita é respondida pelo próprio leitor: *Eu acho que ele ia responder que era muito triste sim eu sinto falta deles.*

**Figura 22** – Dúvidas sobre a obra

Gralha, por que você saiu da FEBEM?

Fonte: Aluno M.G.A. (Página do diário de leituras)

Mais uma vez uma pergunta feita ao personagem Gralha. A dúvida da leitora acima em querer saber o motivo de o personagem ter saído da FEBEM talvez seja por acreditar que nesse lugar, ele tivesse tido um caminho de vida menos difícil, menos doloroso pelo qual enfrentou nas ruas.

### Relações

**Figura 23** – Relação da obra com a vida



### **Diário de Leituras**

**Livro:** *O Gralha, menino de rua*  
**Autora:** *Lourdes Carolina Gagete*



Gostei muito desse livro por que esse livro é muito emocionante e fala muito sobre nossa vida por que existe muitas brancas por ai que não valoriza suas mães e as mães da o seu máximo pros filhos e os filhos não liga em ajuda as mães umas até ajuda mais q maioria não. Então esse livro me trouxe muitos ensinamentos e o ensinamento mais que eu vou levar pra minha vida é que a vida fácil tem o final triste e amargo. minha mãe também sempre diz isso pra mim. Achei muito triste o final dos amigos do gralha seria muito melhor se eles tivessem morrido de uma morte natural. Eu recomendaria esse livro para garotos como eles.

Fonte: Aluno S.S.P. (Página do diário de leituras)

*Esse livro é muito emocionante e fala muito sobre nossa vida porque existe muitas crianças por aí que não valorizam suas mães e as mães dá o seu máximo pros filhos e os filhos não liga em ajudar as mães ...o encinamento mais que eu vou levar pra minha vida é que a vida fácil tem o final triste e amargo minha mãe também sempre diz isso”*

(Texto transcrito a partir do original)

O aluno, ao relatar a história de vida do protagonista Jayme que muito cedo perdeu num desastre ecológico os seus pais, refletiu acerca da importância dos pais nas vidas das pessoas, ressaltando, sobretudo, a figura da mãe. E que os filhos devem respeitá-las e valorizá-las, ou seja, associar a ficção à realidade.

A seguir o leitor ressalta que a *vida fácil tem um final triste*. Nesse trecho há uma ponte da ficção com o mundo real, muitos garotos que precocemente perdem sua infância, sua juventude por entrarem para o mundo da criminalidade. No último fragmento citado pelo aluno, no diário, ele sugere a leitura do livro para garotos que estão nessa situação, o que nos permite estabelecer uma possível conexão entre um futuro leitor e o personagem da história.

Isso vem a corroborar com as concepções de Jauss (1994) quando retrata a relação da literatura com a vida, com a prática social.

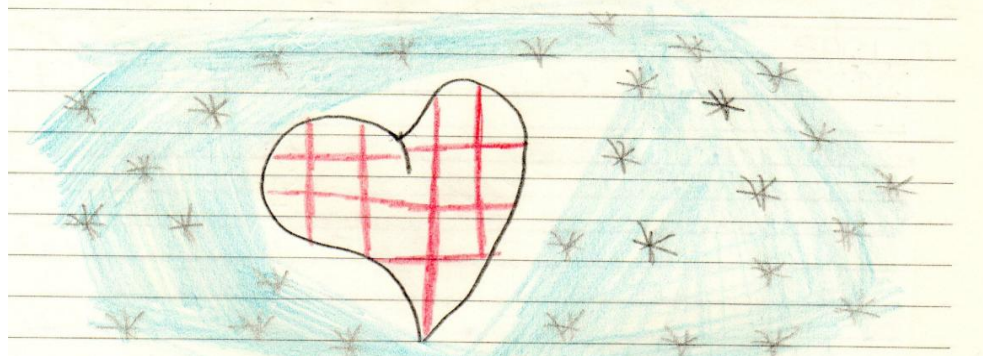
### Contribuições

**Figura 24** – Frase de contribuição

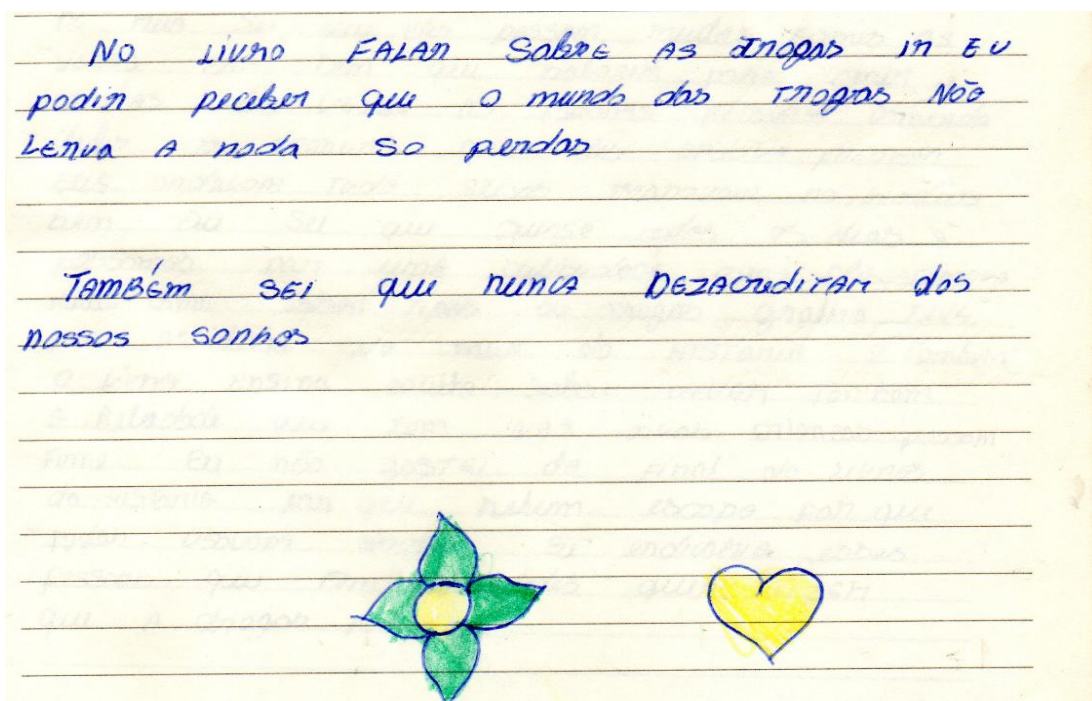
Eu aprendi que o mundo da dragão  
não é legal

Eu aprendi que no mundo nós  
tem que botar mãe e Pai em pri-  
meiro lugar

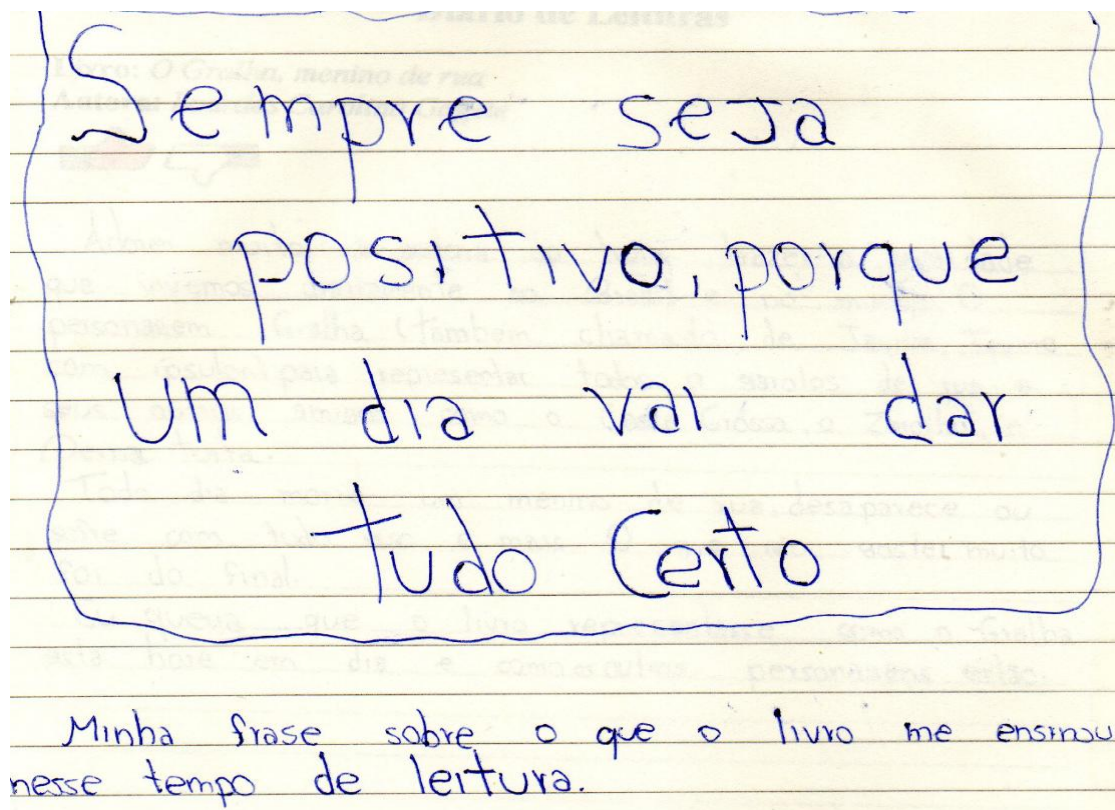
Também o livro ensina ter amor  
e próximo



Fonte: Aluno M.V.S. (Página do diário de leituras)

**Figura 25** – Frase de contribuição

Fonte: Aluno E.R.O.S. (Página do diário de leituras)

**Figura 26** – Frase de contribuição

Fonte: Aluno F.E.C.P. (Página do diário de leituras)

**Figura 27** – Frase de contribuição

Eu aprendi a respeito a não família  
 e respeito os membros de sua.  
 que sofre tudo a vida em não mesmo  
 não ~~meu~~ dia, meu ruim que a droga  
 não leva a nada e pensa sempre que  
 não tá fazendo.  
 nunca desista das suas ideias.

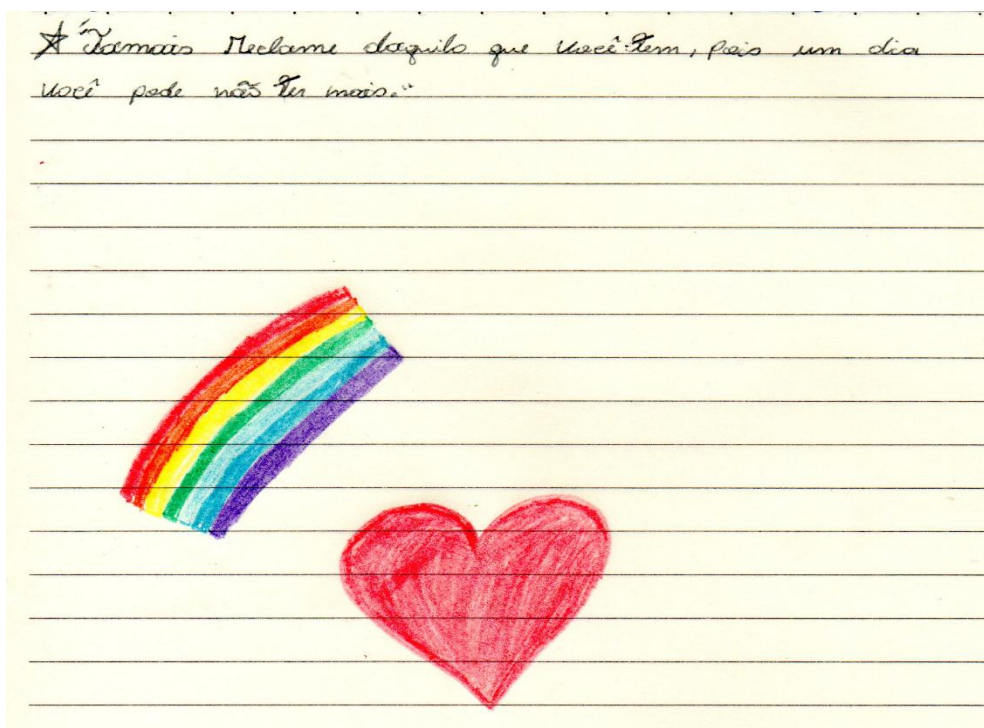


Fonte: Aluno S.C.A. (Página do diário de leituras)

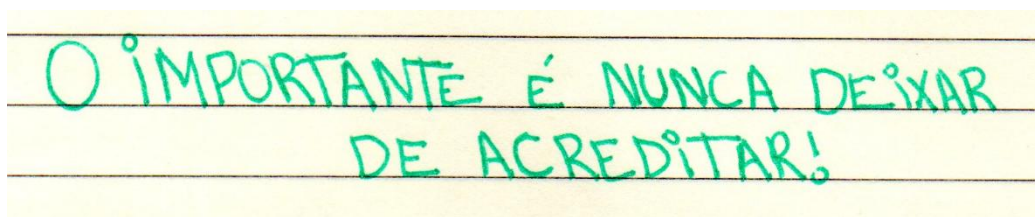
**Figura 28** – Frase de contribuição

Eu aprendi com o galho varias coisas  
 principalmente a não desistir das suas se-  
 guras, porque em nenhum momento da  
 história ele pensou em desistir das coisas  
 ele sempre foi persistente.

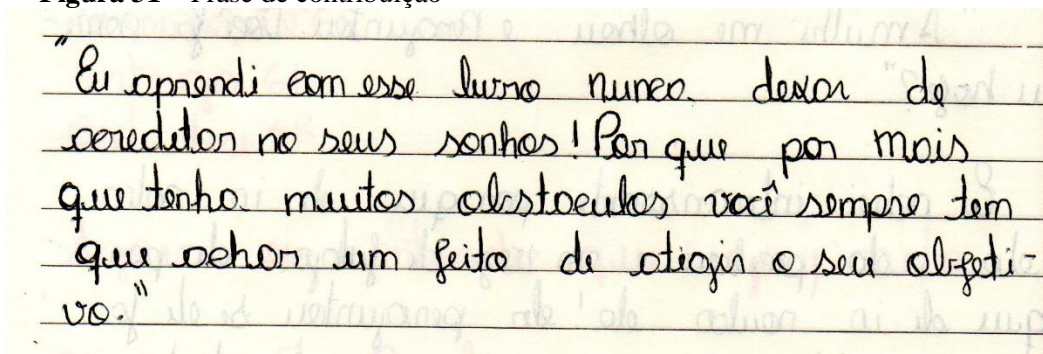
Fonte: Aluno N.A.M.A. (Página do diário de leituras)

**Figura 29** – Frase de contribuição

Fonte: Aluno A.N.M. (Página do diário de leituras)

**Figura 30** – Frase de contribuição

Fonte: Aluno A.K.R.G. (Página do diário de leituras)

**Figura 31** – Frase de contribuição

Fonte: Aluno M.G.M.A (Página do diário de leituras)

As contribuições, no geral, do livro a esses jovens foram infindáveis.

Destacamos mais uma vez que o recurso visual, representado pelos desenhos dos

educandos, presentes no comentários das figuras 24, 25, 27 e 29, serviu como forma de mostrar o seu pensamento crítico, instigando sua criatividade nesse momento de leitura literária, construindo um momento de sensibilização e de reflexão. A imagem é constitutiva na produção de inferências pelo leitor e, conseqüentemente, na compreensão do texto, ou seja, a imagem não apenas ilustra, ela complementa o texto verbal. (COSCARELLI, 2009)

### ***6.3.2 Página do diário: produções reflexivas dos alunos acerca das práticas de experiências com a leitura literária***

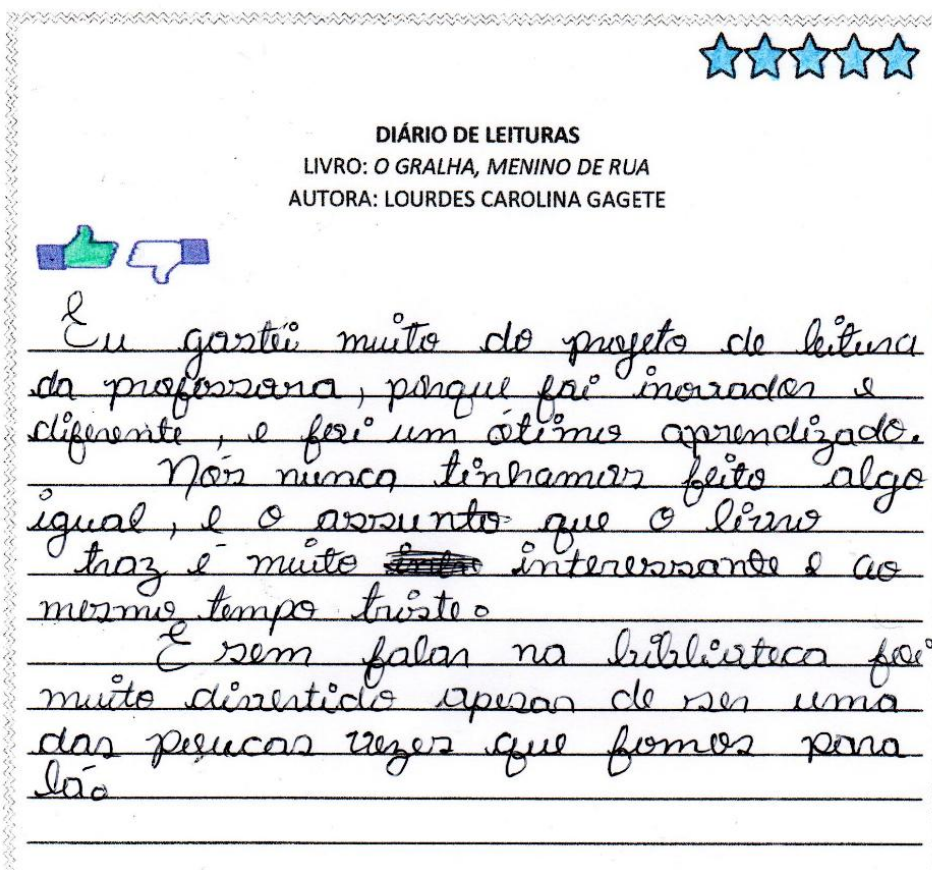
Um dos objetivos da pesquisa era de proporcionar uma contribuição para a experiência de leitura literária na escola. Isso constituir-se-ia da inserção dos estudantes no contato com as práticas sociais advindas da leitura desse tipo de texto (COSSON, 2018).

Assim os alunos foram incentivados a elaborar, de forma espontânea, em uma das páginas do diário de leituras, impressões sobre as aulas no que diz respeito a esses momentos de leitura literária. O que acharam, se curtiram ou não as aulas? Quantas estrelas atribuíram? Todas as suas impressões.

Apresentamos aqui alguns exemplos dessa prática de escrita que pretendeu dar voz às percepções subjetivas dos estudantes a respeito dos aprendizados construídos coletivamente em sala de aula. Analisaremos, a seguir, alguns desses escritos a respeito dos momentos de leitura literária em sala. Para essa análise, escolhemos uma amostra de 07 (sete) alunos que relataram sua experiência como a leitura literária.





**Figura 32** – Impressões do aluno sobre o momento de leitura literária



★★★★★

**DIÁRIO DE LEITURAS**  
LIVRO: O GRALHA, MENINO DE RUA  
AUTORA: LOURDES CAROLINA GAGETE

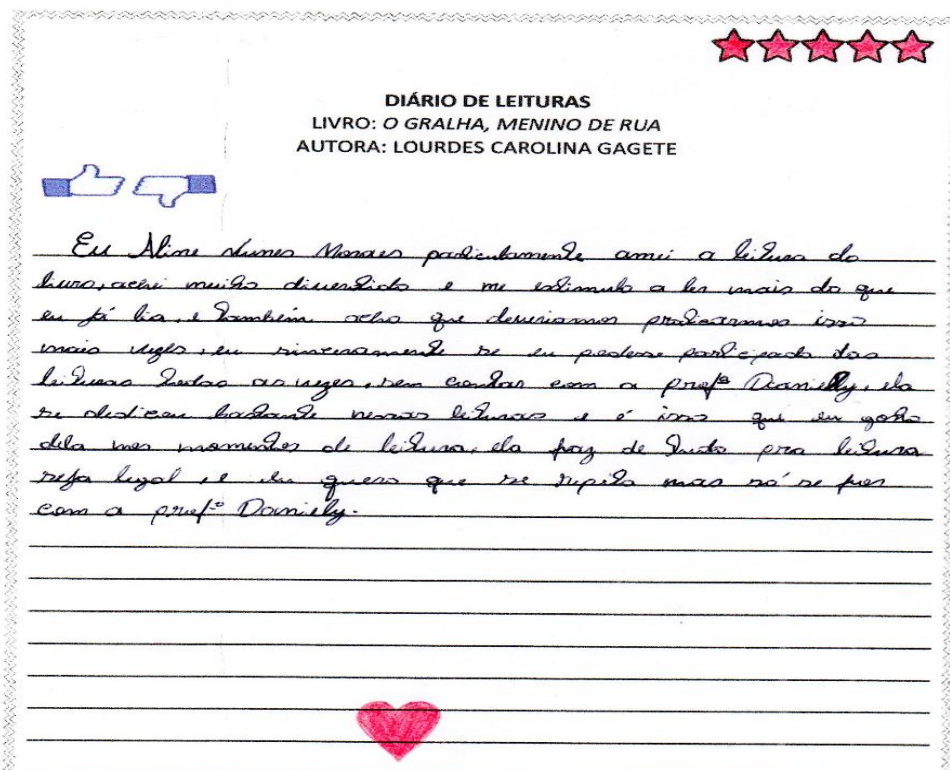
Eu gostei muito do projeto de leitura da professora, porque foi inovador e diferente, e foi um ótimo aprendizado. Nós nunca tínhamos feito algo igual, e o assunto que o livro traz é muito ~~uma~~ interessante e ao mesmo tempo triste.

E sem falar na biblioteca foi muito divertido apesar de ser uma das poucas vezes que fomos para lá.

Fonte: Aluno A.L.A.G. (Página do diário de leituras)

O relato da estudante revela suas impressões acerca da experiência de leitura literária em sala de aula por meio do livro *O Galinha, menino de rua* como algo inovador para a sua aprendizagem, destacando aspectos que o aprendiz considerou importantes para que isso acontecesse; apontou o espaço para as leituras da obra com um fator relevante uma vez que as leituras se tornaram mais divertidas apesar de ser ainda um ambiente pouco frequentado na escola.

**Figura 33** – Impressões do aluno sobre o momento de leitura literária



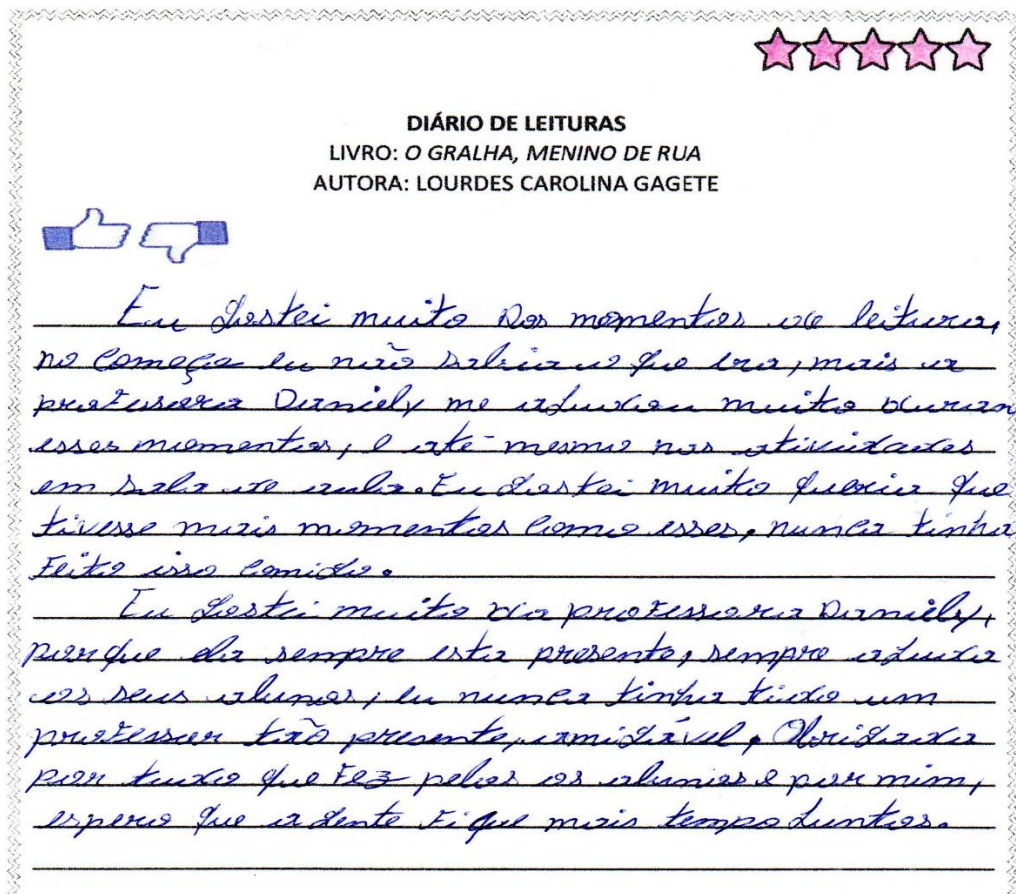
Fonte: Aluna A.N.M. (Página do diário leituras)

*Eu A. N. M. praticamente amei a leitura do livro, achei muito divertido e me estimulou a ler mais do que eu já lia, e também acho que deveríamos praticar isso mais vezes, eu sinceramente se eu pudesse participar das leituras todo... a professora se dedicou bastante nas leituras e é isso que eu gosto dela, ela fez parte de tudo para que a leitura seja legal, eu quero que se repita mais...*

*(Texto transcrito a partir do original)*

Aqui o aluno ressalta ter amado a leitura do livro por considerá-la muito divertida. Isso também a motivou a ler outros livros mais do que ele já lia. O aprendiz salienta a necessidade de se proporcionar na escola outros momentos divertidos com a leitura.

Figura 34 – Impressões do aluno sobre o momento de leitura literária



☆☆☆☆☆

**DIÁRIO DE LEITURAS**  
LIVRO: O GALHA, MENINO DE RUA  
AUTORA: LOURDES CAROLINA GAGETE

👍👍

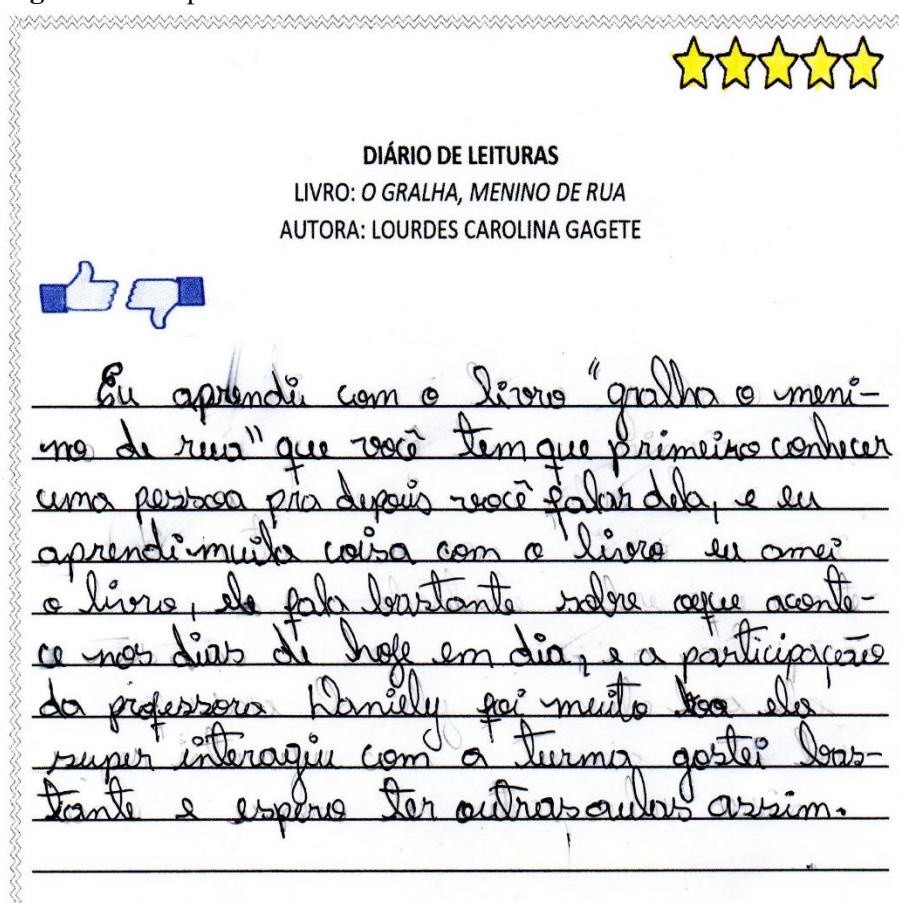
Eu gostei muito dos momentos de leitura, no começo eu não sabia o que era, mais a professora Daniely me ajudou muito durante esses momentos, e até mesmo nas atividades em sala de aula. Eu gostei muito porque que tivesse mais momentos como esses, nunca tinha feito isso comido.

Eu gostei muito da professora Daniely, porque ela sempre está presente, sempre ajuda com seus alunos, eu nunca tinha tido um professor tão presente, amigável, ajudava com tudo que fez pelos alunos e por mim, espero que a gente fique mais tempo juntos.

Fonte: Aluno A.M.S. (Página do diário de leituras)

O aprendiz expõe não ter tido anteriormente experiência com a leitura literária. Solicita mais práticas como essa em sua vivência escolar. Compreendemos que muitas vezes a falta do hábito de leitura, sobretudo, a literária, na escola, seja decorrente à falta de mediação pelo professor.

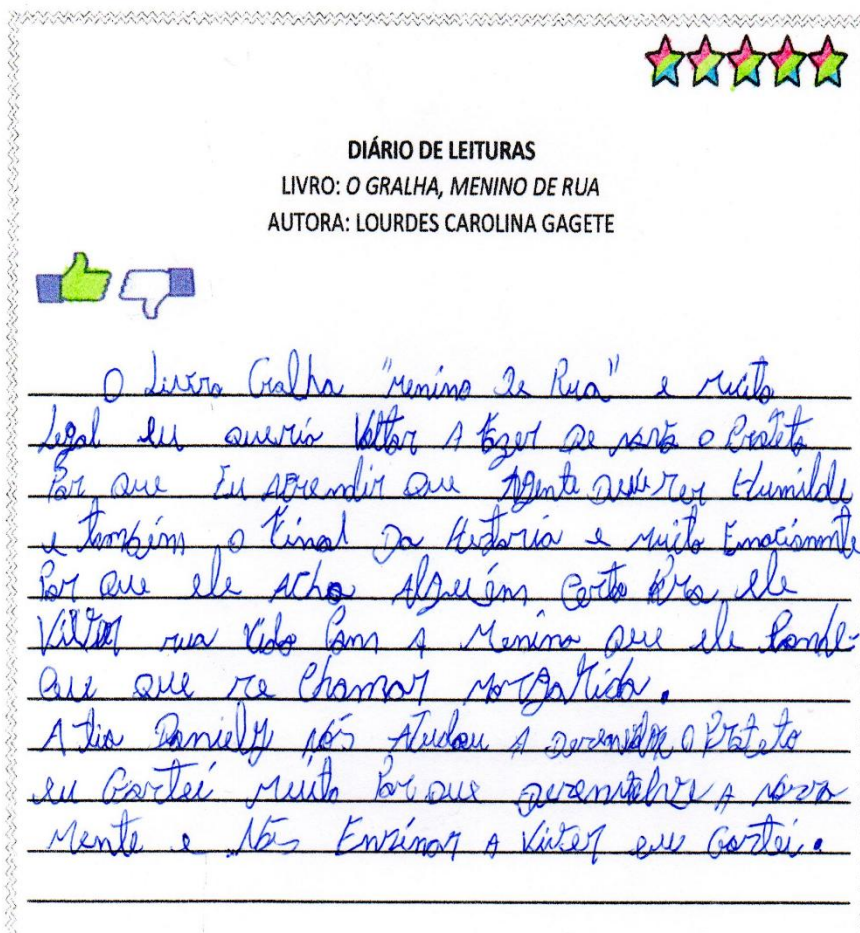
**Figura 35** – Impressões do aluno sobre o momento de leitura literária



Fonte: Aluno A.K.R.G.N. (Página do diário de leituras)

Nessa análise, sentimos que a interação da professora com a turma no processo de leitura contribui para despertar no aprendiz um olhar diferenciado para os momentos de leitura e de reflexão sobre a obra.

**Figura 36** – Impressões do aluno sobre o momento de leitura literária



★ ★ ★ ★ ★

**DIÁRIO DE LEITURAS**  
LIVRO: O GRALHA, MENINO DE RUA  
AUTORA: LOURDES CAROLINA GAGETE

👍 👎

O livro Galha "Menino de Rua" é muito legal eu queria voltar a fazer de novo o projeto porque eu aprendi que agente deve ser humilde e também o final da história é muito emocionante porque ele acha alguém certo pra ele viver... com a menina que ele conheceu que se chama Margarida. A tia Danielly nos ajudou a desenvolver o projeto eu gostei muito porque desenvolve a nossa mente e nos ensina a viver eu gostei.

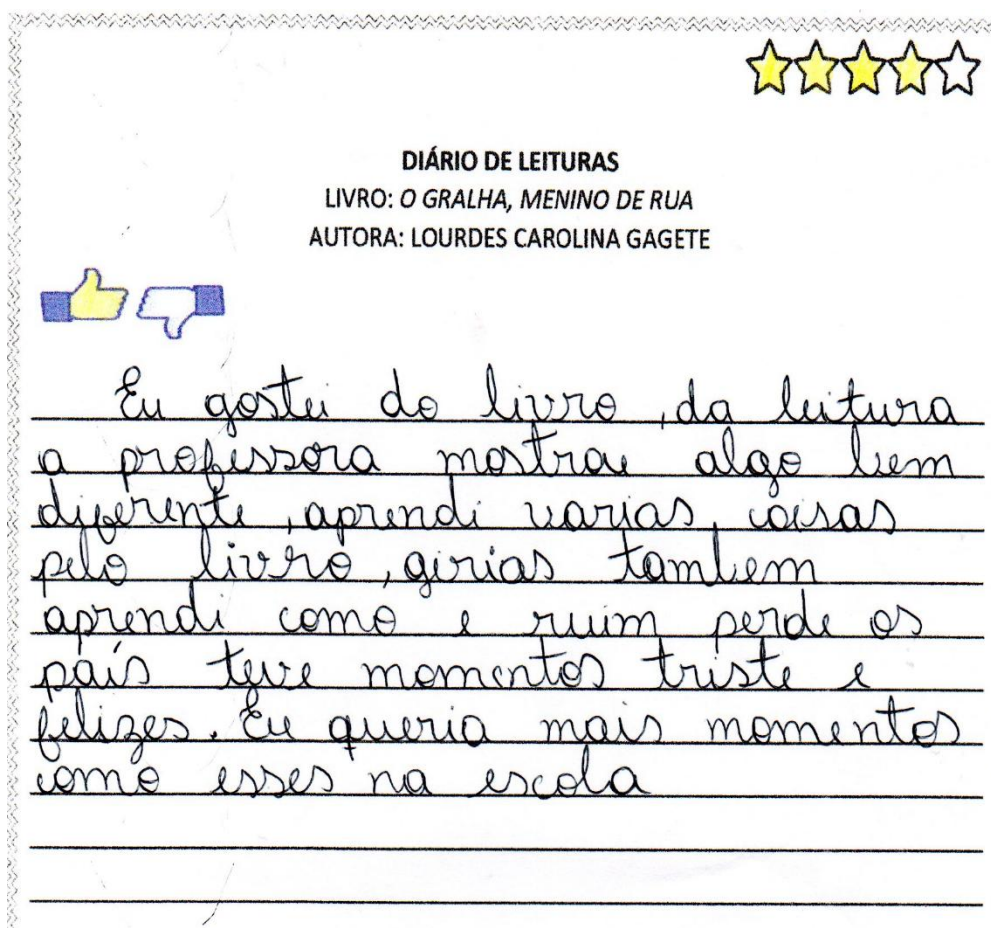
Fonte: Aluno C.R.M.S. (Página do diário de leituras)

*O livro o Galha é muito legal eu queria voltar a fazer de novo o projeto porque eu aprendi que agente deve ser humilde e também o final da história é muito emocionante porque ele acha alguém certo pra ele viver... com a menina que ele conheceu que se chama Margarida. A tia... nos ajudou a desenvolver o projeto eu gostei muito porque desenvolve nossa mente e nos ensina a viver eu gostei.*

*(Texto transcrito a partir do original)*


Notamos na reflexão do aluno a sua percepção para o papel que a leitura pode ter no desenvolvimento da mente. Essa análise construída pelo aprendiz é construtiva para a formação não só leitora, mas também para as suas práticas em sociedade quando reforça no final do fragmento que a leitura os ensina a “viver”.

**Figura 37** – Impressões do aluno sobre o momento de leitura literária



★★★★★

**DIÁRIO DE LEITURAS**  
LIVRO: O GRALHA, MENINO DE RUA  
AUTORA: LOURDES CAROLINA GAGETE

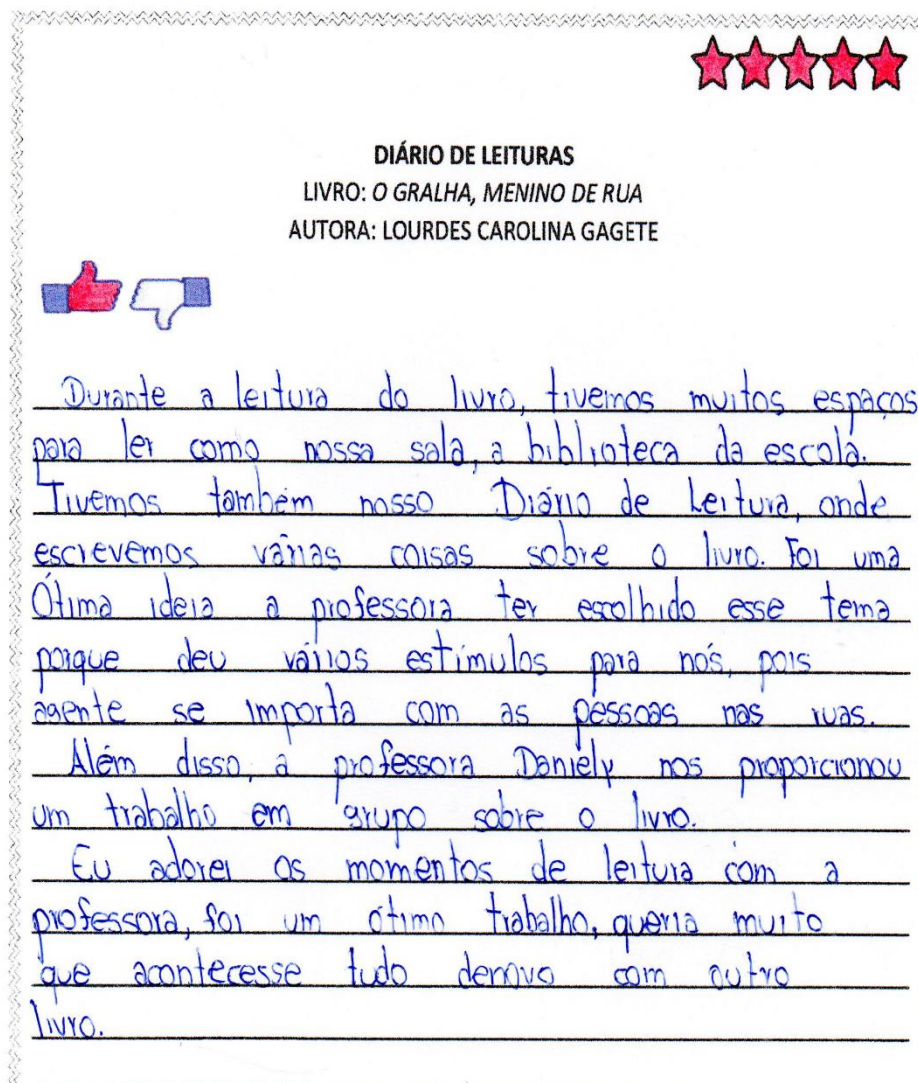


Eu gostei do livro, da leitura a professora mostra algo bem diferente, aprendi varias coisas pelo livro, gírias também aprendi como e ruim perde os pais teve momentos triste e felizes. Eu queria mais momentos como esses na escola

Fonte: Aluno M.B.S.A. (Página do diário de leituras)


Nessa página, o leitor elencou várias contribuições de aprendizagem. Gírias, por exemplo, um aspecto linguístico abordado durante os intervalos de leituras do livro. Isso contribuiu para que o aluno refletisse sobre a linguagem, a escolha de certas palavras para a construção de sentido do texto. Paulino e Cosson definem o letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (2009, p. 67). Dessa forma, é de grande importância que a leitura de uma obra literária possa conduzir ao desenvolvimento do aluno, fornecendo-lhe caminhos para dar sentido ao mundo.

**Figura 38** – Impressões do aluno sobre o momento de leitura literária



★★★★★

**DIÁRIO DE LEITURAS**  
LIVRO: O GRALHA, MENINO DE RUA  
AUTORA: LOURDES CAROLINA GAGETE



Durante a leitura do livro, tivemos muitos espaços para ler como nossa sala, a biblioteca da escola. Tivemos também nosso Diário de leitura, onde escrevemos várias coisas sobre o livro. Foi uma ótima ideia a professora ter escolhido esse tema porque deu vários estímulos para nós, pois agente se importa com as pessoas nas ruas. Além disso, a professora Daniely nos proporcionou um trabalho em grupo sobre o livro. Eu adorei os momentos de leitura com a professora, foi um ótimo trabalho, queria muito que acontecesse tudo demais com outro livro.

Fonte: Aluno F.E.C.P. (Página do diário de leituras)

O aprendiz ressalta que a escolha do tema trabalhado foi positiva e que durante os momentos de leitura teve, além da sala de aula, a biblioteca como espaço motivador para leitura.

Notamos o aluno ampliar seus horizontes de compreensão não apenas para construção de sentido acerca da obra, mas também para a sua sensibilidade no que diz respeito às questões sociais “agente se importa com as pessoas nas ruas”. Isso é uma das grandes funções da literatura que é a de sensibilização, a de transformação e a de humanização do ser humano.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das descrições dos resultados e das análises das ações metodológicas, podemos ressaltar que os procedimentos didáticos propostos possibilitaram aos educandos o reconhecimento da prática de leitura literária efetivada em sala de aula.

Observamos que, por meio da experiência com a sequência básica, com círculo de leituras e com a produção do diário de leituras, os alunos se sentiram motivados para a leitura da obra *O Galha, menino de rua* uma vez que a avaliação positiva para o processo de leitura literária demonstrou ter agradado à turma.

A socialização da leitura, o diálogo do leitor com o texto e, conseqüentemente, a prática de letramento literário, no ambiente escolar, foram vivenciados com os registros dos alunos nos diários de leituras e com o círculo de leitura que aconteceu de forma bem interativa.

O círculo de leitura, até então totalmente desconhecido pelos discentes, foi fundamental para dar voz aos leitores, momento em que eles puderam, espontaneamente, verbalizar os trabalhos coletivos das funções propostas a cada equipe e apresentar seu conhecimento sobre a obra em estudo. Essa ação contribuiu para que cada um fosse se familiarizando com o processo de leitura. O círculo possibilitou a interpretação do texto literário mediante as dificuldades observadas e mediadas pelo professor.

A contribuição do espaço de leitura na escola, sobretudo o espaço da biblioteca, foi um instrumento motivador para os momentos de leitura literária e de interação. Entretanto, notamos, durante a pesquisa, que esse ambiente ainda é pouco utilizado pela escola, por necessitar de um maior apoio do sistema de ensino, de mediação do professor e de recursos para o seu zelo e para um melhor acompanhamento metodológico.

Infelizmente, o que assistimos com frequência nas escolas atuais é a literatura perdendo o seu lugar, tornando-se um conteúdo sem motivação para o trabalho docente e para a aprendizagem do aluno criativo, participativo, uma vez que o processo de ensino da leitura literária não potencializa a linguagem literária e a experiência de letramento dos educandos, não havendo, portanto, mediação de leitura literária.

Assim, fica claro que o sistema educacional, sobretudo nas escolas públicas, pouco desperta o interesse dos alunos, e a grande maioria dos educandos não sabe reconhecer a importância da experiência da leitura literária na constituição das suas práticas sociais, sendo que a literatura deve ser uma fonte de prazer, uma possibilidade de o indivíduo tornar-se um ser mais sensível, crítico e, sobretudo, mais consciente na sociedade. Durante os



encontros, os diálogos com a obra foram compartilhados, e isso possibilitou um momento maior de reflexão. O diálogo entre as duas áreas, literatura e linguística, foi muito profícuo durante o processo de leitura literária, contribuindo para uma prática interdisciplinar, favorecendo uma compreensão e reflexão do funcionamento da linguagem, sobretudo, com respeito às variedades linguísticas em situações de comunicação social.

No que diz respeito às dificuldades observadas, a pesquisa contribuiu para percebermos as diversidades de aprendizagem dos educandos. Notamos que alguns discentes facilmente posicionavam-se mediante as leituras propostas e conseguiam com facilidade realizar reflexões o que, de certa forma, não se via com mais frequência em outros alunos.

Notamos, ainda no início da pesquisa, que muitos discentes, sobretudo os que apresentavam dificuldades, não tinham uma vivência de leitura literária e isso foi constatado também no questionário aplicado aos alunos, antes da experiência com a obra. Dessa forma, insistimos na importância desse trabalho por acreditarmos que a leitura literária deve ser uma prática essencial para a formação cidadã e uma prática que se constitui por meio da mediação do professor.

Percebemos ainda na observação dos questionários, para conhecer o perfil do nosso leitor, que quase noventa por cento dos estudantes nunca leram um livro literário, verificamos, com isso, que a viabilidade da proposta leitora adotada na turma oportunizou aos jovens o incentivo e o contato com o texto literário de forma prazerosa e espontânea, possibilitando também a esse público ampliar o repertório cultural.

Nessa perspectiva, sabemos que a leitura literária, além de outras modalidades de leituras no ambiente escolar, requer sistematização e mediação do professor. A necessidade de se propor ações que direcionem e aproximem o leitor do texto, com objetivo de conferir um diálogo e construção crítica do pensamento requer do sistema educacional práticas significativas e inovadoras que resultem em eventos de letramento literários bem sucedidos.

A análise subjetiva da obra motivou os leitores a expressar seu diálogo com o livro, sobretudo, suas indagações sobre as relações do enredo com sua vivência, suas dúvidas, suas reflexões acerca do momento de experiências com a leitura literária. O diário permitiu que os discentes dialogassem com a obra, que expressassem sua compreensão e suas sensações por meio de imagens, de forma criativa, aliando o visual ao verbal, privilegiando um olhar crítico e reflexivo e possibilitando, assim, sua autonomia.

O diário de leituras foi um forte instrumento para a coleta de dados. Os registros foram constituídos de muitas emoções que algumas vezes não foram levantadas durante o momento do círculo.

É importante ressaltar que, em alguns momentos, de produção do diário foi um incentivo para que fosse constituído o hábito espontâneo de registro das impressões de leitura o que nem sempre para alguns discentes isso fosse um ato agradável seja em decorrência, talvez, da falta de habilidade, da dificuldade de aprendizagem, uma vez que muitos não gostavam de livros ou não tinham uma experiência escolar e familiar com a literatura, ou seja, não encontravam relações da leitura literária com suas vivências sociais. Ao longo do processo de leitura, vimos essa ação florescer naturalmente nos alunos. Isso foi um aspecto gratificante e valoroso para o resultado desta pesquisa.

Diante do exposto, acreditamos que a proposta constante do nosso trabalho de promover o letramento literário é, além de exequível, uma maneira de colaborar com a formação do indivíduo e, assim, segundo Freire (2003), oportunizar uma reflexão sobre o mundo na constituição de um sujeito transformador.

O trabalho com a leitura literária no ambiente escolar foi fundamental para tornar o aluno um sujeito consciente na sociedade, um sujeito que reflete e tenta mudar a sua realidade. E isso foi observado no decorrer da leitura da obra quando, de forma autônoma, cada aluno pode compartilhar seu posicionamento e suas sensações diante dos acontecimentos da narrativa, compartilhar sua compreensão sobre o livro, relacionando-o com suas vivências.

Assim conscientemente acreditamos que a literatura tem um papel essencial de transformar a realidade social. Compreendemos, dessa forma, que a formação do leitor crítico acontece efetivamente por meio do texto lido e compreendido. Procuramos, com isso, buscar estratégias que colocassem o leitor como responsável por esse processo, um leitor consciente, participativo, transformador do conhecimento, reflexivo e letrado.

## REFERÊNCIAS

ALKMIN, Tânia. Sociolinguística — Parte I. In: MUSSALIM, Fernanda. e BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística**. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1. p. 21-47.

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.50.

\_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

\_\_\_\_\_. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acessado em 12 de novembro de 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 01 de outubro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação Anísio Teixeira. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206). Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul Michel. Prefácio. In: MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: A introdução de um novo instrumento na escola**. Martins Fontes, 1998.

BUENO, Silveira. **Grande dicionário etimológico prosódico da Língua Portuguesa**. vol.8, São Paulo: Saraiva, 1967.

BUZZO, M. G. O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente. **Revista L@el em (Dis-)curso**. Volume 2, 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/revlael/article/view/1041/2565>. Acesso em 17.09.2019

\_\_\_\_\_. **O Diário de Leituras**: uma experiência didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC-SP, 2003. (Mestrado em Linguística e Estudos da Linguagem) – PUC-SP- Orientadora: Dra. Anna Rachel Machado.

CAMPELLO, Bernadete et al. **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

\_\_\_\_\_. A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem. In: BRASIL, Ministério da Educação. Literatura: ensino fundamental. **Coleção Explorando o ensino**, vol. 20. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2010.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul/Duas Cidades, 2006.

\_\_\_\_\_. **O direito à literatura**. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

\_\_\_\_\_. **Direitos humanos e literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CAVALCANTE, L.E. Mediação da Leitura e Formação do leitor. **Curso Formação de Mediadores de Leitura**. Vários autores; organizado por Raymundo Netto. Fortaleza-CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)**. Governo do Estado do Ceará. 2019. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/documento\\_curricular\\_ce.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ce.pdf). Acesso em 17 de outubro de 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Mais Paic. **Luz do Saber**. Fortaleza: Seduc. Disponível em: <https://luzdosaber.seduc.ce.gov.br/index.php/noticias/153-colecao-paic-prosa-e-poesia.html>. Acesso em: 12 de dezembro 2019.

COLOMER, Teresa. Literatura não é tudo. É a base de tudo para a construção de si mesmo. **Revista Nova Escola**. Editora: Positivo, 2014.

\_\_\_\_\_. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007

\_\_\_\_\_. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. 274. ed. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_; CAMPS, Anna – **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre Artmed, 2002, capítulo 4, p.98.

COSCARELLI, C.V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v.9, n. 3, p. 549 – 564, set./dez. 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 7 impressão. São Paulo: Contexto, 2018.

\_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed., 2 impressão. São Paulo: Contexto, 2018.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. UNESP, Agosto-2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf> Acesso em: 07/01/2019.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON. Rildo. (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

COSTA, Márcia Hávila Mocci da Silva. **Estética da recepção e teoria do efeito**. Acesso em: 17 setembro de 2018. Disponível em: [http://abiliopacheco.files.wordpress.com/2011/11/est\\_recep\\_teorias\\_efeito.pdf](http://abiliopacheco.files.wordpress.com/2011/11/est_recep_teorias_efeito.pdf).

CULLER, J. **Teoria Literária: uma introdução**. Tradução Guardini T. Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ECO, H. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FEBEM. Dicionário online informal Di. Disponível em <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/febem/7692/>. Acesso em: Agosto de 2019.

FRAGOSO, Graça Maria. Biblioteca na escola: uma relação a ser construída. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v.7, n.1, p. 124-131, jan./dez., 2002. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/380/460> Acesso em: 15 de maio de 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FUNDAÇÃO CASA. In: **Wikipédia: A enciclopédia livre**. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o\\_CASA](https://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o_CASA). Acesso em: agosto de 2019

GAGETE, Lourdes Carolina. **O Gralha, menino de rua**. 1. ed. São Pulo: Paulus, 2008.

GOULART, Audemaro Taranto. **O Arco da Literatura: das teorias às leituras**. Paco Editorial, 2018. Acessado em 20 de setembro de 2018. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?>

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

IFLA/UNESCO. **As diretrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas escolares**. 2005. Disponível em: <<http://www.ifla.org/files/school.../school-libraryguidelines-pt.pdf>>. Acesso em: 15 agosto 2019.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: 34,1996.

\_\_\_\_\_. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Hans Robert. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/Unicamp & MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B (Org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. **Aspectos Cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, [1996], 2006.

LAGO, Ângela. **Cenas de Rua**. Belo Horizonte: RHJ, 1994. Disponível em <http://blogeditorarhj.blogspot.com/2010/06/livro-de-imagem-cena-de-rua-de-angela.html>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1994.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LIMA, Luiz Costa. **A Literatura e o Leitor: textos de estética da recepção**, Hans Robert Jauss et al; coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MACHADO, Anna Rachel. **Diário de leituras: a construção de diferentes diálogos em sala de aula**. In: **Linha d'Água**, v. 18, no 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 61-80.

\_\_\_\_\_. **Diário de Leituras: a construção de diferentes diálogos em sala de aula**. In: **Linha d'Água**, v. 18, nº 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2005, p. 61-80.

\_\_\_\_\_. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

MAROTO, L. H. **Biblioteca escolar, eis a questão!** Do espaço do castigo ao centro do fazer educativo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PATRIOTA, Luciene M. **A gíria comum na interação em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2009.

PAULINO, Graça; PINHEIRO, Marta Passos. **Ler e entender: entre a alfabetização e o letramento**. **Revista Estudos**, Belo Horizonte: Uni-BH, v. 2, n. 2, 2004.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia (Org.). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.

PRETI, Dino. **A gíria na língua falada e na escrita: uma longa história de preconceito social**. In: PRETI, D. (Orgs.) **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Associação Editorial

Humanitas, 2006.

\_\_\_\_\_. **Um pesquisador pioneiro, premiado e...coisa inédita nos meios acadêmicos...muito humilde.** Entrevista concedida a Renira Cirelli Appa na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 15 de março de 2005. Disponível em: <http://letramagna.com/dinoentre.htm> (acesso em 16/09/2019).

\_\_\_\_\_. **A gíria e outros temas.** São Paulo: EDUSP, 1984.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida et al. **Literatura e letramento: espaços e interfaces - o jogo do livro.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, p. 11 - 31, 2012.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de; JOVERFALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/90>. Acesso em: 20/03/2019.

SCHILLER, Friedrich. **Fragmentos das preleções sobre estética do semestre de inverno de 1792-93.** Tradução e introdução Ricardo Barbosa. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar.** ANAIS DO EVENTO PG LETRAS 30 Anos, 2003, vol. I (1): 514-527.

SILVA, Lílian Lopes Martin da. FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. SCORSI, Rosalia de Ângelo. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação.** Campinas, SP: Mercado de letras, 2009, p. 49-67.

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar.** São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** 2. ed. Belo



Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. A escolarização da Literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (Orgs.). **A escolarização da literatura**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa**: uma abordagem pragmática. 4. ed. São Paulo, Campinas: Papirus, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TODOROV, Tzevetan. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira. 3.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VIEIRA, J; SILVESTRE, C. **Introdução à Multimodalidade**: contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise do Discurso Crítico e Semiótico Social. 2013. Brasília, DF: J Antunes Vieira, 2015.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.1, p.49-60, jan./abr. 2008.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

## APÊNDICES



## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA ALUNOS

1. Idade: \_\_\_\_ anos

2. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

3. Qual o nível de escolaridade dos seus pais e/ou responsáveis?  
\_\_\_\_\_

4. Com que frequência você vê seus pais e/ ou responsáveis lendo?

( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca

5. Com que frequência você vê seus pais e/ ou responsáveis escrevendo?

( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca

6. Você gosta de ler? ( ) Sim ( ) Não

Justifique \_\_\_\_\_

7. Você procura obter respostas para suas dúvidas por meio da leitura? ( ) Sim ( ) Não

8. Como você classifica sua frequência em leitura?

( ) Raramente ( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Nunca

9. Que impressos você lê? (Assinale quantas você quiser.)

( ) Livros Literários

( ) Livros didáticos

( ) Enciclopédias

( ) Gibis

( ) Apostilas

( ) Panfletos

( ) Diários

( ) Cartas

( ) Bilhetes

( ) Manuais

( ) Avisos

( ) Rótulos

( ) Bulas de remédio

( ) Cartazes

( ) Receitas culinárias

( ) Outdoor

( ) Contas de água,  
luz, telefone, outras

( ) Outros  
\_\_\_\_\_

10. Você gosta de escrever? ( ) Sim ( ) Não

Justifique \_\_\_\_\_

11. Que tipo de textos você costuma escrever?

( ) Bilhetes ( ) Cartas ( ) Mensagens nas redes sociais ( ) Redação obrigatória na escola ( ) Contos ou crônicas ( ) Poesias ( ) E-mail ( ) Diário ( ) Outros:  
\_\_\_\_\_

12. Que leituras mais agradam a você? (Assinale quantas você quiser.)

( ) Romance

( ) Policial

( ) Ficção Científica

( ) Autobiografia

( ) Poesia

( ) Conto

( ) Não-ficção

( ) Crônica

( ) Crônicas

( ) HQs

( ) Encartes de Jogos e  
brincadeiras

( ) Casa

( ) Horóscopo (previsões)

( ) Personalidades /

Sociais

( ) Sexualidade

Anúncios de Propagandas  Religião  
 Outros: \_\_\_\_\_

13. Que tipos de livros você mais aprecia?

Histórias de amor  Terror  Investigação e mistério  Aventuras  
 Livros famosos  HQ's  Poemas  Outros: \_\_\_\_\_

14. Qual critério você usa para escolher o livro?

Os mais coloridos  Os mais finos  Com letras grandes e bastante desenho  A capa do livro  O assunto

15. Quantos livros você já leu neste ano?

Um  De um a três  Mais de três  Nenhum

16. Você leu por completo algum livro nos últimos três meses? Quais?

\_\_\_\_\_

17. Por que você fez essa leitura? Trabalho escolar? Interesse particular?

\_\_\_\_\_

18. Você acessa a Internet para ler?  Sim  Não

19. Se sim, que tipo de texto você lê na Internet? (Assinale quantas você quiser.)

<input type="checkbox"/> Notícias	<input type="checkbox"/> Previsão do tempo
<input type="checkbox"/> Religião	<input type="checkbox"/> Esporte
<input type="checkbox"/> Textos Literários	<input type="checkbox"/> Bate Papo
<input type="checkbox"/> Horóscopo (previsões)	<input type="checkbox"/> Entretenimento
<input type="checkbox"/> Esoterismo	<input type="checkbox"/> E-mails
<input type="checkbox"/> Textos informativos	<input type="checkbox"/> Textos Científicos
<input type="checkbox"/> Personalidades/Sociais	<input type="checkbox"/> Outros: _____
<input type="checkbox"/> Resumo de novelas	
<input type="checkbox"/> Classificados	

20. Que significados essas leituras têm para você?

Distração  Diversão  Ocupação do tempo livre  Informação  
 Curiosidade  Instrumental para trabalhos escolares  Formação para um futuro melhor  Outros: \_\_\_\_\_

21. Você faz leituras obrigatórias na escola?  Sim  Não

22. Se sim, quais? \_\_\_\_\_

22. Que significados essas leituras têm para você?

\_\_\_\_\_

23. Em que espaços você lê?

Casa  Biblioteca  Outros: \_\_\_\_\_

24. Com que frequência você utiliza a biblioteca escolar?

Raramente  Sempre  Às vezes  Nunca

## APÊNDICE C – FOTOS E *SLIDES* DA SEQUÊNCIA BÁSICA

Foto: Momento Motivação (Dinâmica dos sonhos)



Foto: Momento de leitura na biblioteca



## Slides sobre variação linguística: momentos dos intervalos de leitura

### VARIAÇÃO LINGUÍSTICA



### TIPOS DE VARIAÇÕES

- Variação regional ou geográfica ou diatópica;
- Variação social ou diastrática;
- Variação estilística ou diafásica.

### DEFINIÇÃO

A variação linguística(...) é concebida hoje como um dos principais recursos postos à disposição dos falantes para cumprir duas finalidades:

- (a) ampliar a eficácia de sua produção e (b) marcar a sua identidade social.

Aspectos da Identidade social : sexo, idade, antecedente regional, pertencimento ao grupo étnico, ocupacional, religioso, de vizinhança etc.

(BORTONI, 2005.p176)

### VARIAÇÃO REGIONAL OU DIATÓPICA



### VARIAÇÃO DIASTRÁTICA E DIAFÁSICA



## GÍRIAS



### O que são gírias

- são variações da língua relacionadas ao contexto cultural, econômico, político e social.
- O Dicionário escolar de língua portuguesa Michaelis (MICHAELIS, C. W.; MICHAELIS, 2008, p. 418) a conceitua como "linguagem especial usada por certos grupos sociais pertencentes a uma classe ou a uma profissão; jargão".

TA ROCHEDA?



### O GRALHA

Atividade

1. Identificar casos de gírias nos fragmentos abaixo:

"CALA ESSA BOCA, VOCÊ DÁ O MAIOR AZAR, CARAI!" p. 12

"ISSO AQUI NÃO É A CASA DA MÃE JOANA NÃO, Ô MEU." p. 16

"EI, PIVETE – ELE JÁ VEIO COM A MÃO NO TRINTA E OITO" p. 47

"TIA, VOCÊ TÁ ME GOZANDO" p. 70


"ASSIM É QUE SE FALA, TIA" p. 70

## APÊNDICE D - FOTOS E *SLIDES* DO CÍRCULO DE LEITURA

### Slides para orientação pelo professor sobre o círculo de leitura

**CÍRCULO DE LEITURA**

OS CÍRCULOS DE LEITURA SÃO PRÁTICAS EM QUE AS PESSOAS SE REÚNEM PARA COMPARTILHAR SUAS LEITURAS SOBRE UMA DETERMINADA OBRA. DE ACORDO COM KING (2001, P. 36, APUD COSSON, 2018, P. 148)



**FUNÇÃO DE CADA GRUPO:**

**2. questionador** – prepara perguntas sobre a obra para os colegas, tenta analisar, por exemplo, a postura dos personagens. O aluno com esse papel também poderá fazer perguntas para o autor sobre alguma passagem que não tenha entendido, ou algum outro questionamento;

**1. conector** – relaciona a obra com a vida. São conexões pessoais de fatos da vida que se ligam à história ficcional. Identificação com personagens. O leitor da obra "O Galinha, menino de rua" será instigado a fazer comparações entre os personagens ou alguma pessoa conhecida;

**3. iluminador de passagens** – escolhe um trecho para explicar para a turma. Nessa seleção, poderá levar em consideração vários fatores, tais como: o motivo de seu interesse; se ocorreu dificuldades de interpretação durante a leitura e, por isso, teve que reler várias vezes para entender; ou, ainda, se selecionou um excerto que julgou ser o mais importante da história;

**4. dicionarista** – anota as palavras desconhecidas, pesquisa o significado de acordo com o contexto, copia e faz a leitura para os colegas. Também pode escrever palavras-chave do texto e explicar o motivo;

**5. sintetizador** – reescreve a história de forma resumida;

**6. perfilador** – traça um perfil das personagens mais interessantes;

**7. cenógrafo** – descreve as cenas principais;

**8. ilustrador** – traz imagens para ilustrar o texto;

**9. pesquisador** – busca informações

- ▶ CADA EQUIPE ESCOLHERÁ UMA FUNÇÃO;
- ▶ OS TRABALHOS SERÃO APRESENTADOS POR MEIO DE CARTAZES AFIXADOS NUM MURAL DA ESCOLA.

Foto: Organização das equipes e escolha das funções





Foto: Produções dos cartazes referentes ao círculo de leituras



Fonte: elaborado pela própria autora.

Foto: Culminância do trabalho (apresentação e exposição dos cartazes, exposição dos diários e *picnic* literário)



## APÊNDICE E – SLIDES EXPLICATIVOS SOBRE DIÁRIO DE LEITURAS



### DIÁRIO

<b>DIÁRIO PESSOAL</b>	é formado por relatos íntimos que devem ser lidos apenas por quem escreveu o texto. O autor conta para si os acontecimentos do cotidiano. É um gênero privado informal.
<b>DIÁRIO DE LEITURAS</b>	possui características de um diário pessoal, entretanto não conta fatos da sua vida e, sim, faz uma reflexão sobre textos literários, comentando, questionando, relacionando-os a outros textos e/ou situações de sua vida. Para isso, há várias ações envolvidas: falamos, escutamos, concordamos, discordamos, interferimos, perguntamos, etc. Esse movimento permite que ambos (autor do texto e aluno), falem e escutem.... - Gênero inicialmente privado que pode se tornar público. Formal ou informal.

### DIÁRIO PESSOAL

Passo fundo, 31 de outubro de 1997  
Querido Diário,  
Hoje já acordei com uma sensação estranha. Talvez por ser o "dia das bruxas". Como habitual, fui à escola e logo pude entender que algo inusitado iria acontecer. Tivemos duas aulas vagas, pois o professor de geografia ficou doente.  
Na sala de aula, a Ana e a Célia ficaram dando risadinhas e olhando pra mim. Depois veio o Hugo e me disse que eu tinha um chiclete no cabelo. A minha questão foi: Quem colocou ele ali? E porque ao invés de me falarem ficaram rindo da minha cara? Fiquei muito chateada com a atitude delas e de outras pessoas que passavam bilhinho enquanto aproveitavam para olhar pra minha cabeça.  
No recreio, não tive coragem de falar com elas e fiquei no meu canto, lendo a matéria de história e aproveitando responder as questões que o prof. passou na aula passada. Quando cheguei em casa, almocei e fiquei enfiada no quarto o dia inteiro pensando que não quero mais voltar pra escola. Nem fome eu tive! Depois de tanto pensar, resolvi enfrentar o problema e escrevi uma carta pra Ana e pra Célia. Acho que ficou bem legal, ainda que no texto eu não reprevi a atitude delas. Pelo contrário, convidei elas para serem minhas amigas. Gosto delas, mas não gosto de injustiças, de caçoar dos outros. Acho muito feio rir de um defeito ou da desgraça alheia. Eu sei: tenho um cotão mole!!!  
Tomara que amanhã isso não aconteça. Sobre isso, estive pensando qual profissão gostaria de ter no futuro e não cheguei numa conclusão concreta. Uma coisa eu sei: quero ajudar as pessoas e fazer diferença no mundo. Tenho fé nisso!!! Terminei esse dia com a frase de um autor que gosto muito do Drummond: "Há campeões de tudo, inclusive de perda de campeonatos."

<https://www.todamateria.com.br/genero-textual-diario/>

### DIÁRIO DE LEITURAS

**DIÁRIOS DO VAMPIRO - O DESPERTAR.**  
Sabe uma das coisas que mais me irrita? As pessoas generalizarem a palavra "vampiro" para a saga Crepúsculo, enquanto diversas outras sagas estão à nossa disposição. Eu queria muito experimentar uma saga nova de livros de vampiro, que não se resumisse à vampiros melosos que brilham no sol e uma garota deprimida.  
E foi isso o que consegui nesse livro. Como algumas pessoas podem dizer que esse livro é uma "cópia" (o que não tem nada à ver, já que o livro saiu em 1991) de Crepúsculo? Elena é uma das melhores protagonistas desses livros e, Stefan, mesmo sendo o tal "vampiro bonzinho", ele não é fresco e nem brilha no sol. Mesmo sendo bonzinho, ele ainda é um VAMPIRO. O outro personagem principal (que tem pouca aparição no livro) é Damon, o tal "vampiro malvado". Que é daquele estilo de vilão sarcástico que todo mundo gosta.



<https://www.eked.com.br/livro/resenha/30548-resenha-gostaram>

**ANEXOS**

## ANEXO A – DOCUMENTOS OFICIAIS

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO POR MEIO DA OBRA: "O GRALHA, MENINO DE RUA" EM UMA TURMA DE 7º ANO

**Pesquisador:** DANIELY MOREIRA COELHO DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 13648719.4.0000.5054

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Linguística

**Patrocinador Principal:** Capes Coordenação Aperf Pessoal Nível Superior

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.428.300



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE  
PESQUISA

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que a EM Francisco Domingos da Silva dispõe de toda infraestrutura necessária para realização da pesquisa intitulada PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO POR MEIO DA OBRA "O GALHA, MENINO DE RUA" EM UMA TURMA DE 7º ANO a ser realizada pela pesquisadora Daniely Moreira Coelho da Silva.

Fortaleza, 26 de Março de 2019.

MARCO VINICIUS MOTA MACIEL

Diretor Escolar

MARCO VINICIUS MOTA MACIEL

DIRETOR ESCOLAR

ATO Nº 2874/2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

**TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS**

Os pesquisadores do projeto de pesquisa intitulado PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO POR MEIO DA OBRA "O GRALHA, MENINO DE RUA" EM UMA TURMA DO 7º ANO comprometem-se a preservar a privacidade dos dados do questionário de pesquisa, concordam e assumem a responsabilidade de que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. Comprometem-se, ainda, a fazer a divulgação das informações coletadas somente de forma anônima e que a coleta de dados da pesquisa somente será iniciada após aprovação do sistema CEP/CONEP.

Salientamos, outrossim, estarmos cientes dos preceitos éticos da pesquisa, pautados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Fortaleza, 26 de março de 2019.

*Daniely Moreira Coelho da Silva*

Daniely Moreira Coelho da Silva  
Pesquisador Principal



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS Vernáculas  
Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em participar do projeto de pesquisa intitulado PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO POR MEIO DA OBRA "O GRALHA, MENINO DE RUA" EM UMA TURMA DO 7º ANO que tem como pesquisadora principal, Daniely Moreira Coelho da Silva, e que desenvolveremos o projeto supracitado de acordo com preceitos éticos de pesquisa, pautados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Fortaleza, 27 de março de 2019.

*Daniely Moreira Coelho da Silva*  
Daniely Moreira Coelho da Silva  
Pesquisadora Principal

*Maria do Socorro Silva de Aragão*

Dra. Maria do Socorro Silva de Aragão  
ORIENTADORA

*Maria Silvana Milhão de Alencar*  
Dra. Maria Silvana Milhão de Alencar  
CO-ORIENTADORA





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

**CARTA DE SOLICITAÇÃO DE APRECIÇÃO DE PROJETO AO COMITÊ DE  
ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ –  
CEP/UFC/PROPESQ**

**Ao: Dr. Fernando Antônio Frota Bezerra  
Coordenador do CEP/UFC/PROPESQ**

**Em: 27/03/ 2019**

Solicitamos a V.Sa. apreciação e análise, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, do projeto intitulado PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO POR MEIO DA OBRA "O GRALHA, MENINO DE RUA" EM UMA TURMA DO 7º ANO.

Os pesquisadores possuem inteira responsabilidade sobre os procedimentos para realização dessa pesquisa, bem como estão cientes e obedecerão aos preceitos éticos de pesquisa, pautados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Atenciosamente,

*Daniely Moreira Coelho da Silva*  
 Daniely Moreira Coelho da Silva  
 Pesquisadora Principal

*Maria do Socorro Silva de Aragão*

---

Dra. Maria do Socorro Silva de Aragão  
ORIENTADORA

*Maria Silvana Militão de Alencar*  
 Dra. Maria Silvana Militão de Alencar  
 CO-ORIENTADORA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

**SOLICITAÇÃO DE ISENÇÃO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO**

**AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ – CEP/UFC/PROPESQ**

Vimos, por meio deste documento, solicitar a dispensa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do projeto de pesquisa intitulado: PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO POR MEIO DA OBRA "O GRALHA, MENINO DE RUA" EM UMA TURMA DO 7º ANO do pesquisador principal, Daniely Moreira Coelho da Silva por ser fundamentada em promover o letramento literário sem adição de riscos aos participantes de pesquisas ou prejuízos ao bem-estar dos mesmos.

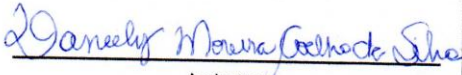
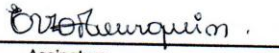
O investigador principal e demais colaboradores envolvidos no projeto, acima citado, se comprometem individual e coletivamente a utilizar os dados provenientes dessa pesquisa apenas para os fins descritos e a cumprir todas as diretrizes e normas regulamentadoras descritas na Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, no que diz respeito ao sigilo e confidencialidade dos dados coletados.

Fortaleza, 26 de março de 2019.

Daniely Moreira Coelho da Silva  
Daniely Moreira Coelho da Silva

Pesquisador Principal


**FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS**

1. Projeto de Pesquisa: PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO POR MEIO DA OBRA: "O GRALHA, MENINO DE RUA" EM UMA TURMA DE 7º ANO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 37			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: DANIELY MOREIRA COELHO DA SILVA			
6. CPF: 620.612.913-68		7. Endereço (Rua, n.º): FRANCISCO CALACA 2/1230 BARRA DO CEARA FORTALEZA CEARA 60334110	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (85) 3284-5943	10. Outro Telefone:
		11. Email: danielycoelho@bol.com.br	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do paramProjeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao paramProjeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>26</u> / <u>03</u> / <u>2019</u>		 Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: Programa de Pós-Graduação em Linguística
15. Telefone: (85) 3366-7627		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Eulália Vera Lúcia França Leurquin</u>		CPF: <u>156.866.044-87</u>	
Cargo/Função: _____			
Data: <u>05</u> / <u>04</u> / <u>2019</u>		Prof. Dra. Eulália V. Lucia F. Leurquin SIAPE: 1374883 - UFC  Assinatura	
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			

## TERMO DE ASSENTIMENTO – TALE ALUNO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO POR MEIO DA OBRA “O GRALHA, MENINO DE RUA” EM UMA TURMA DO 7º ANO da pesquisadora professora Daniely Moreira Coelho da Silva. Nesse estudo, pretendemos promover o letramento literário a partir da obra “O Galha, menino de rua”.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é proporcionar momentos prazerosos de leitura, bem como incentivar momento de interação entre o leitor e o texto na formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Inicialmente, será realizado a aplicação de um questionário para um levantamento de práticas de leitura. Momentos de atividades prazerosas de leitura literária e envolvimento em círculos de leitura por meio da obra “O Galha, menino de rua” para produção de um diário de leituras.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

A previsão de riscos dessa pesquisa é mínima, ou seja, o risco que você corre é semelhante àquele sentido num exame físico ou psicológico de rotina, risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Pode acontecer, talvez, desconforto causado pelo cansaço e/ou desinteresse, minimizados por meio de diálogos como a pesquisadora que deixará você livre a participar dos trabalhos.

Desejamos que este trabalho contribua para seu processo de formação de leitores literários e sua formação cidadã.

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

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

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Nome do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Nome do pesquisador principal

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Endereço d(os, as) responsável (is) pela pesquisa:

<p><b>Nome: Daniely Moreira Coelho da Silva</b> <b>Instituição: Universidade Federal do Ceará - UFC</b></p>
---

**Endereço: Av. da Universidade, 2683**  
**Telefones para contato:33667939**

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**  
**PAIS E/OU RESPONSÁVEIS LEGAIS**

Estamos solicitando a você a autorização para que o menor pelo qual você é responsável participe da pesquisa: *PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO POR MEIO DA OBRA “O GRALHA, MENINO DE RUA” EM UMA TURMA DE 7º ANO* que tem como pesquisadora responsável a professora Daniely Moreira Coelho da Silva. Esta pesquisa pretende promover o letramento literário por meio da obra acima citada.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é proporcionar momentos prazerosos de leitura, bem como incentivar momento de interação entre o leitor e o texto na formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Caso você decida autorizar, ele deverá participar de momentos de atividades prazerosas de leitura literária e envolvimento em círculos de leitura por meio da obra “O Galha, menino de rua” para produção de um diário de leituras. Inicialmente, será realizado a aplicação de um questionário para um levantamento de práticas de leitura.

A previsão de riscos dessa pesquisa é mínima, ou seja, o risco que ele (a) corre é semelhante àquele sentido num exame físico ou psicológico de rotina, risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Pode acontecer, talvez, desconforto causado pelo cansaço e/ou desinteresse, minimizado por meio de diálogos como a pesquisadora que deixará o participante livre a participar dos trabalhos. Ele (a) não terá benefícios financeiros. Desejamos que este trabalho contribua para o processo de formação de leitores literários e formação cidadã dos participantes.

Você tem o direito de recusar sua autorização, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você e para ele (a).

Os dados que ele (a) irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa identificá-lo (a).

Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Você não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar a participação do menor nesta pesquisa.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável pela pesquisa. Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para os contatos abaixo.

Endereço d(os, as) responsável(is) pela pesquisa:

**Nome: Daniely Moreira Coelho da Silva**  
**Instituição: Universidade Federal do Ceará - UFC**  
**Endereço: Av. da Universidade, 2683**  
**Telefones para contato: 33667939**

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O \_\_\_\_\_ abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ anos, RG: \_\_\_\_\_, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2019

Nome do participante da pesquisa

Data

Assinatura

---

Nome do pesquisador principal

Data

Assinatura

---

Nome do Responsável legal/testemunha

Data

Assinatura

**(se aplicável)**

---

Nome do profissional

Data

Assinatura