



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

**LUIZ DANILRO RODRIGUES DA SILVA**

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O POEMA: PROPOSTAS DE ATIVIDADES**  
**PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**

**FORTALEZA**

**2021**

LUIZ DANILO RODRIGUES DA SILVA

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O POEMA: PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA  
O ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de concentração: Literatura e Ensino.

**Orientador:** Prof. Dr. José Leite de Oliveira Junior.

FORTALEZA

2021

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)

---

- S581e Silva, Luiz Danilo Rodrigues da.  
Estratégias de leitura para o poema : : proposta de atividades para o ensino fundamental II / Luiz Danilo Rodrigues da Silva. – 2021.  
118 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2021.  
Orientação: Prof. Dr. José Leite de Oliveira Junior.
1. Literatura e ensino.. 2. Estratégias de leitura. 3. Texto poético. I. Título.
- CDD 400
-

LUIZ DANILO RODRIGUES DA SILVA

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O POEMA: PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA  
O ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado Profissional em Letras  
(PROFLETRAS) da Universidade Federal do  
Ceará, como requisito parcial à obtenção do  
Título de Mestre em Letras. Área de  
concentração: Literatura e Ensino.

Aprovada em: 18/06/2021.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. José Leite de Oliveira Junior (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

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

---

Prof. Dr. Stelio Torquato Lima  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Primeiramente dedico este trabalho às duas mães que tive e que sempre estarão em meu coração: Célia (minha mãe e fonte de luz) e Preta (minha madrinha e segunda mãe). A Minha irmã Daniele, a minha tia Ana Lúcia, Ao meu orientador Leite Jr, aos meus colegas e amigos da turma VI do Profletras e ao nosso eterno colega Francisco Wellington - *in memoriam*.

Não sei... Se a vida é curta  
Ou longa demais pra nós,  
Mas sei que nada do que vivemos  
Tem sentido, se não tocamos o coração das  
pessoas. Cora Coralina.

## AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

A Deus por me proteger e dar a fé necessária para não me fazer desistir.

Ao Prof. Dr. José Leite de Oliveira Junior pela sapiência, empatia e paciência, qualidades que enobrecem um ser humano igual a ele. Suas observações e orientações de obras, ideias e autores foram cruciais para que eu pudesse concluir meu trabalho. Deixo aqui meu eterno agradecimento por tê-lo como orientador ao longo de dois anos.

Aos Professores Doutores Stelio Torquato Lima e Maria Silvana Militão de Alencar por aceitarem fazer parte da banca de minha apresentação, bem como por contribuírem com críticas construtivas sobre a minha pesquisa, tecendo observações acerca do plano da linguagem e do conteúdo de minha dissertação; senti-me extremamente honrado e agradecido pelos conselhos.

Às professoras que passaram pela turma VI da qual faço parte, em especial às Professoras Doutoras Maria Silvana Militão de Alencar, Eulália Leurquin, Áurea Zavam e Maria Ednilza Oliveira Moreira, grandes exemplos que levo para minha vida enquanto professor.

À turma VI do Profletras – UFC, que sobreviveu a tantos problemas no decorrer do curso, mas que se manteve de pé, sempre com palavras de incentivo, conselhos e votos de sucesso a cada aluno que concluía o curso. .

Aos meus colegas e, por vezes, conselheiros Rogério, Rosa, Eda Grace e Virgínia pela serenidade e paciência com minhas dúvidas e anseios.

E finalmente, aos meus amigos que sempre me motivam a buscar novos projetos e realizar meus sonhos.

## RESUMO

A cada ano, pesquisas e avaliações externas em larga escala como o Censo Escolar, o Ideb e o SPAECE indicam um baixo índice de proficiência leitora de alunos do ensino público, tornando o trabalho do docente de Língua Portuguesa desafiador. Foi nesse contexto que esta pesquisa, de caráter interventivo, foi concebida no Mestrado Profissional em Letras – UFC. O público-alvo da proposta de intervenção são os alunos do 8º ano do ensino fundamental II. Como objetivo geral, buscamos analisar a importância que o uso das estratégias de leitura exerce sobre o ensino de Língua Portuguesa, principalmente em estudantes com pouca experiência de leitura literária. Para isso, escolheu-se textos do gênero poético, visto ser um gênero ainda pouco explorado em sala de aula (quicá por sua complexidade discursiva e polissêmica) e, por vezes, ser pretexto para uma análise puramente gramatical em manuais didáticos. A base teórica principal esteve ancorada nas concepções de ensino e tipos de leitura consoante Geraldi (2003), Silva (2009), Antunes, 2009) e Travaglia (2009). Sobre a concepção literária e textual do gênero poético, destacamos Aristóteles (1997), Bakhtin (1997), Soares (2007) e Marcuschi (2010). Já sobre a formação do leitor literário e o uso da poesia em sala de aula, destacamos Candido (1985), Freire (1997), Cosson (2012) e Pinheiro (2018). Por fim, apresentamos as definições e exemplos de estratégias de leitura segundo Solé (1998), Giroto e Souza (2010), Kleiman (2016) e Koch e Elias (2017). A metodologia escolhida foi a pesquisa ação segundo Thiollent (2008) e a taxonomia de Bloom revisada em Anderson (2001) e Leite Jr; Viera (2019). Ao final do trabalho, foi apresentada uma proposta de oficinas de leitura com planos de aulas e atividades sob a luz da BNCC (2017), que oferece ao professor a oportunidade de trabalho com algumas estratégias, dentre elas a conexão, a predição e a inferenciação. Apesar das limitações da pesquisa devido ao contexto pandêmico no período 2020-2021, o saldo positivo prevaleceu frente aos estudos desenvolvidos e ao material didático oferecido a alunos e professores.

**Palavras-chave:** Estratégias de leitura; Poema; Leitura e ensino.



## ABSTRACT

Annually, large-scale external surveys and evaluations such as Censo Escolar, Ideb and SPAECE indicate a low index of reading proficiency in public school students and this makes the work of the Portuguese language teacher challenging. It was based on this context that this research, of an interventional nature, was conceived in Mestrado Profissional em Letras - UFC. The target audience of this intervention proposal is the students from the 8th year of junior school. As a general objective, we aim to analyze the importance that the use of reading strategies has on the teaching of Portuguese, especially on students with few experience of literary reading. For this, texts of the poetic genre were chosen, as it is a genre still little explored in the classroom (perhaps due to its discursive and polysemic complexity) and, at times, it is a pretext for a purely grammatical analysis in textbooks. The main theoretical basis was anchored in the conceptions of teaching and types of reading according to Geraldi (2003), Silva (2009), Antunes (2009) and Travaglia (2009). Regarding the literary and textual conception of the poetic genre, we highlighted Aristotle (1997), Bakhtin (1997), Soares (2007) and Marcuschi (2010). Regarding the formation of the literary reader and the use of poetry in the classroom, we highlighted Candido (1985), Freire (1997), Cosson (2012) and Pinheiro (2018). Finally, we presented the definitions and examples of reading strategies in Solé (1998), Girotto and Souza (2010), Kleiman (2016) and Koch and Elias (2017). The chosen methodology was action research according to Thiollent (2008) and Bloom's taxonomy revised in Anderson (2001) and Leite Jr; Vieira (2019). At the end of this work, a proposal for reading workshops with lesson plans and activities was presented according to BNCC (2017), which offers the teacher the opportunity to work with some strategies, including connection, prediction and inferring. Despite the limitations of the research due to the pandemic context in the period 2020-2021, the positive balance prevailed in relation to the studies developed and the didactic material offered to students and teachers.

**Keywords:** Reading strategies; Poem; Reading and teaching.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|        |  |
|--------|--|
| BNCC   | Base Nacional Comum Curricular   |
| CAPES  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior            |
| CE     | Ceará  |
| DCRC   | Documento Curricular Referencial do Ceará                              |
| EF II  | Ensino Fundamental II  |
| EJA    | Educação de Jovens e Adultos   |
| ENEM   | Exame Nacional do Ensino Médio   |
| Inep   | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IPL    | Instituto Pró-Livro  |
| ISD    | Interacionismo Sociodiscursivo   |
| LP     | Língua Portuguesa  |
| MEC    | Ministério da Educação   |
| PNBE   | Programa Nacional Biblioteca da Escola                                 |
| PNLD   | Programa Nacional do Livro Didático                                    |
| PCN    | Parâmetros Curriculares Nacionais                                      |
| PISA   | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes                      |
| SAEB   | Sistema de Avaliação da Educação Básica                                |
| SEDUC  | Secretaria da Educação   |
| SPAECE | Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará            |
| TCTs   | Temas contemporâneos transversais                                      |
| TDIC   | Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação                       |
| UFC    | Universidade Federal do Ceará  |
| UFRN   | Universidade Federal do Rio Grande do Norte                            |
| ZDP    | Zona de Desenvolvimento Proximal                                       |

**LISTA DE GRÁFICOS**

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 1 – Crescimento do número de discentes no PROFLETRAS.....                | 22 |
| Gráfico 2 – Incidência de atividades com gênero poético em livros didáticos..... | 49 |

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 – Temas contemporâneos transversais BNCC .....                            | 29 |
| Figura 2 – Matriz de referência para o 9º ano do ensino fundamental SPAECE.....    | 53 |
| Figura 3 – Estratégias de leitura escolhidas.....                                  | 55 |
| Figura 4 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação..... | 58 |
| Figura 5 – Resultados da busca no repositório nacional PROFLETRAS .....            | 59 |
| Figura 6 – Dissertações PROFLETRAS com a expressão Estratégias de Leitura .....    | 60 |
| Figura 7 – Dados do Ideb 2019 da escola CAIC Raimundo Gomes de Carvalho.....       | 62 |
| Figura 8 – Taxonomia de Bloom revisada (Anderson <i>et al.</i> 2001) .....         | 63 |
| Figura 9 – Planejamento das oficinas de leitura de poemas .....                    | 65 |

## SUMÁRIO

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>15</b> |
| <b>2</b> | <b>DESAFIOS E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LEITURA.....</b>                   | <b>21</b> |
| 2.1      | <b>Os desafios atuais do ensino público .....</b>                            | <b>21</b> |
| 2.2      | <b>A importância do PROFLETRAS como mudança no fazer pedagógico .....</b>    | <b>22</b> |
| 2.3      | <b>BNCC: entre a teoria e a prática no ensino de leitura .....</b>           | <b>24</b> |
| <b>3</b> | <b>LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO .....</b>                          | <b>30</b> |
| 3.1      | <b>Conceitos e tipos de leitura .....</b>                                    | <b>30</b> |
| 3.2      | <b>Concepções de linguagem no ensino de leitura .....</b>                    | <b>33</b> |
| 3.2.1    | <i>A língua como expressão de pensamento .....</i>                           | <b>33</b> |
| 3.2.2    | <i>A língua como instrumento de comunicação .....</i>                        | <b>34</b> |
| 3.2.3    | <i>A língua como processo de interação.....</i>                              | <b>35</b> |
| 3.3      | <b>Formação de leitores literários no ensino fundamental .....</b>           | <b>37</b> |
| <b>4</b> | <b>O POEMA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>                                    | <b>43</b> |
| 4.1      | <b>O poema na concepção de gênero literário.....</b>                         | <b>43</b> |
| 4.2      | <b>O poema na concepção de gênero textual .....</b>                          | <b>45</b> |
| 4.3      | <b>A função psicossocial e sensibilizadora da poesia .....</b>               | <b>46</b> |
| 4.4      | <b>O livro didático e as atividades com o texto poético .....</b>            | <b>47</b> |
| 4.5      | <b>Trabalhar a leitura de poemas por quê? .....</b>                          | <b>49</b> |
| <b>5</b> | <b>ESTRATÉGIAS DE LEITURA .....</b>  | <b>51</b> |
| 5.1      | <b>Definições de estratégias de leitura .....</b>                            | <b>52</b> |
| 5.2      | <b>Estratégias a serem abordadas nas atividades .....</b>                    | <b>55</b> |
| <b>6</b> | <b>METODOLOGIA.....</b>  | <b>58</b> |
| 6.1      | <b>A caracterização da pesquisa .....</b>                                    | <b>58</b> |
| 6.2      | <b>A caracterização do lócus.....</b>  | <b>60</b> |
| 6.3      | <b>A taxonomia de Bloom revisada (2001) como critério de avaliação .....</b> | <b>62</b> |
| 6.4      | <b>Percursos metodológicos .....</b>   | <b>64</b> |
| <b>7</b> | <b>ORIENTAÇÕES GERAIS SOBRE O CADERNO DIDÁTICO .....</b>                     | <b>67</b> |
| 7.1      | <b>Apresentação .....</b>  | <b>67</b> |
| 7.2      | <b>Quadro sinóptico dos textos presentes no caderno didático .....</b>       | <b>69</b> |
| 7.3      | <b>Oficina 01: a poesia chega à sala de aula.....</b>                        | <b>70</b> |
| 7.4      | <b>Oficina 02: a poesia e o pensamento.....</b>                              | <b>75</b> |
| 7.5      | <b>Oficina 03: a poesia e suas formas.....</b>                               | <b>80</b> |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>8</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                  | <b>84</b>  |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>88</b>  |
|          | <b>APÊNDICE A – CADERNO DIDÁTICO (OFICINAS DE LEITURA).....</b>    | <b>92</b>  |
|          | <b>ANEXO A – MATRIZ LÍNGUA PORTUGUESA NONO ANO SPAECE .....</b>    | <b>117</b> |
|          | <b>ANEXO B – DADOS IDEB: CAIC RAIMUNDO GOMES DE CARVALHO...118</b> |            |

## 1 INTRODUÇÃO

No meio do caminho tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho.  
**Carlos Drummond de Andrade.**

Quantas pedras se fazem presentes no caminho de nossos alunos na escola? Quantas pedras se tornam quase impossíveis de serem retiradas do caminho de nosso trabalho como professores de Língua Portuguesa? Relendo o poema de Carlos Drummond, lembrei-me de que, no ensino fundamental, uma professora trouxera esse poema para a sala de aula e não conseguia compreender o real sentido dessa “pedra no meio do caminho” (se é que existe um único sentido a ela no poema).

Após mais de dez anos lecionando, hoje percebo que muitas pedras continuam atravessando meu caminho no ensino público: carga horária excessiva, desvalorização por parte de alguns gestores e alunos, falta de uma melhor estrutura nas salas de aulas, turmas lotadas e pressões por resultados. Ainda assim, mesmo com todas essas pedras, decidi encarar o desafio de outra delas: o mestrado. Afirmando que essas pedras, que atravessaram meu caminho, apesar do peso, motivaram meu trabalho como pesquisador e professor.

Com a conclusão da graduação e da especialização, estava certo de que me faltava um desafio maior, um caminho maior a ser trilhado: um curso de mestrado. Diversas vezes, sentia-me pessimista com tal possibilidade: falta de tempo, dificuldade com as leituras, medo de fracassar em uma seleção e dedicação a outros projetos; porém, após adiar por tantos anos, decidi me inscrever na seleção do Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS-UFC).

Aprovado, em 2019, tive meu grande momento, minha chance de me tornar um professor mestre em Língua Portuguesa e, entre os espaços da UFC e das aulas de meus estimados mestres, havia momentos de conversas e trocas de experiências com meus colegas; aliás, amigos, conselheiros, motivadores e, alguns, irmãos que adotei para a vida inteira.

Tudo parecia perfeito. Contudo, o ano de 2019, em que meu grande sonho se tornou realidade, também me marcou eternamente com a perda da pessoa que mais me incentivou a estudar, da mulher que não tinha muitos estudos, mas um grande coração, da pessoa que mais me amava: Maria Célia Rodrigues da Silva, minha mãe. Mesmo sendo doloroso ainda frequentar as aulas, me mantive firme em finalizar minha pesquisa através do incentivo de meus queridos colegas da turma VI.

Neste momento, finalmente, apresento os resultados e as conclusões aos quais cheguei com minha dissertação, buscando ser um multiplicador de ações que visem à melhoria na qualidade do ensino público do país. Reitero a importância da continuação do Mestrado Profissional em Letras e desejo a meus colegas de turma que busquem, em seus caminhos, retirar qualquer pedra que venha a ser obstáculo para a realização de sonhos e metas em suas vidas pessoais e profissionais.

Justifico este tom memorialístico e subjetivo em minha introdução por julgar necessário que, antes de sermos professores-pesquisadores, somos seres com histórias únicas e que merecem ser ouvidas de alguma maneira. Logo, sinto-me confortável em partilhar as seções de minha pesquisa com todos, principalmente docentes que atuam no ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental II (EF II)<sup>1</sup>.

Começamos então com uma reflexão acerca do que se espera de um aluno que está concluindo o 9º ano do EF II: no mínimo, que esteja completamente alfabetizado e que saiba interpretar textos e fazer cálculos; além disso, que tenha consciência que os anos finais do ensino fundamental constituem uma etapa importantíssima na transição escolar, pois, no ensino médio, existirão mais disciplinas, maior carga horária e um maior número de conteúdos a estudar.

Dados recentes do IDEB, do Censo Escolar e de provas externas mostram que vários estados não atingiram a meta para a disciplina de Português, e uma das razões para isso é a dificuldade em compreensão de textos pelos alunos. Existirá apenas uma razão para esse problema? Como explicar o desinteresse de vários alunos em práticas de leitura? De quem é a culpa? Enfim, várias indagações que convergem a um problema maior: a má qualidade do ensino de leitura nas escolas públicas.

Críticos mais ferrenhos da educação afirmam que o culpado maior é o professor; porém, não levam em conta que essa culpa também é justificada pelo despreparo de gestores escolares, pelas condições sociais dos alunos, pelas políticas educacionais dos governos e pela formação docente ineficaz. O fato é que não nos cabe somente apontar um responsável, mas buscar uma mudança o quanto antes, pois o mundo evoluiu e a escola deve acompanhar essa evolução.

---

<sup>1</sup> O uso da primeira pessoa do singular nos parágrafos anteriores é justificado pela escrita inicial em tom memorialístico. No restante da dissertação, adotaremos a primeira pessoa do plural.



É aviltante saber que o Brasil apresenta um grande número de adolescentes que concluem o ensino básico com uma bagagem mínima de leitura. A valoração do ato de ler deve começar ainda na infância e se estender à vida adulta, porque a leitura é uma ponte para o acesso à cultura, ao conhecimento, ao desenvolvimento intelectual e social com autonomia. Em uma sociedade grafocêntrica em que vivemos, um indivíduo que não souber ler, dificilmente ascenderá socialmente; aliás, tornar-se-á oprimido pelos poderosos que buscam manter essa condição, como destaca Paulo Freire (1987).

Esse desinteresse pela leitura entre os mais jovens está comprovado na quinta edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2019), que revelou que a média de livros lidos por ano pelos alunos adolescentes diminuiu; isso pode ser explicado, em parte, pelo tempo cada vez maior nas mídias sociais. Afinal, a cultura digital já é uma realidade no mundo, e a integração da escola a essa tecnologia beneficia a todos, incluindo o ensino de Língua Portuguesa, como pontua a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

A seleção de textos atrativos e relacionados ao mundo de nossos educandos contribui na motivação do ato de ler na escola, principalmente se ela refletir algo do contexto que eles vivem, oferecendo possibilidades de construção de sentidos, de identidades, de representações sociais, baseando-se no que Paulo Freire (1986) afirmou ser a leitura da “palavramundo”, isto é, a união entre o mundo do aluno e o mundo do texto, entre o contexto sociocultural do aluno ao contexto linguístico-textual.

Nesse sentido, é função primordial da escola estimular o aluno a ler, a valorizar a literatura como um patrimônio cultural, a ser independente, a se posicionar criticamente perante um texto e, por fim, a fazer da leitura um instrumento importante de compreensão e de atuação no meio social. Assim, acreditamos que, por meio de um comprometimento maior, a começar por nós, professores da rede pública brasileira, esse cenário de desestímulo e desinteresse pela leitura diminuirá.

É evidente que a leitura constitui uma parte significativa da vida de um ser humano, visto que, desde a infância, ele é inserido em um contexto de variadas leituras orais e escritas. Nessa perspectiva, a leitura não deve ser praticada apenas na escola, embora seja o único espaço que muitos alunos têm para o acesso ao conhecimento. Ela deve ser feita fora da sala de aula continuamente, pois representa um bem imaterial, conforme ressalta Travaglia (2009, p. 130) “A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas [...] é uma herança maior do que qualquer diploma”.

Como o interesse de nossa investigação é a leitura, optamos por delimitar a pesquisa em torno das estratégias de leitura aplicadas a atividades com o gênero poema. Tais estratégias estão presentes em trabalhos de Solé (1998), Girotto e Souza (2010), Kleiman (2016) e Koch e Elias (2017). Após pesquisas de busca no repositório nacional do PROFLETRAS, descobrimos a quantidade significativa de trinta e um trabalhos entre 2016 a 2020 com o título *estratégias de leitura*; porém, estavam relacionados majoritariamente a gêneros narrativos, como o conto e a fábula. Somente dois trabalhos abordavam o uso do poema, e isso nos levou ao seguinte questionamento: como as estratégias de leitura auxiliam a compreensão textual de alunos na leitura de poemas?

Dentre os trabalhos encontrados no PROFLETRAS, gostaríamos de citar três: a dissertação de Eva Lúcia de Oliveira Silva (UFMS, 2019), intitulada *Letramento literário e estratégias de leitura: experiência de formação leitora em um turma de 4.º ano do ensino fundamental*, na qual a pesquisadora aborda as estratégias com base na novela de Ana Maria Machado *Bisa Bisa Bisa*. A pesquisa voltada aos anos iniciais do fundamental I é importante para a formação inicial do leitor literário, que deve ser consolidado no fundamental II e ensino médio.

Outro trabalho que nos chamou atenção foi o de Jacira Santana de Sousa (UFMG, 2017), que tem como título *A cultura dos causos populares: estratégias discursivas de leitura no ensino fundamental II*, no qual a autora resgata a cultura popular do gênero causo através do trabalho do paraibano Jessier Quirino.

O terceiro trabalho pertence à Silvana Mércia da Silva e tem como título *Estratégias de leitura do gênero histórias em quadrinhos no ensino fundamental* (UEPB, 2018). Nele, foram trabalhadas estratégias voltadas ao gênero história em quadrinhos, em uma turma de 6º ano da zona rural de Ingá, estado da Paraíba. A referida pesquisa comprova o quão importante é o alcance do PROFLETRAS em zonas frequentemente tão esquecidas pelo poder público.

Este trabalho, intitulado *Estratégias de Leitura para o gênero poema: propostas de atividades para o ensino fundamental II*, possui o intuito de auxiliar professores no ensino de leitura, em especial, do gênero poema, que ainda é pouco utilizado no ensino fundamental II, como explica Pinheiro (2018), e mal aproveitado em atividades de livros didáticos segundo Padilha (2005).

A presente dissertação tem como objetivo principal utilizar algumas estratégias de leitura envolvendo o gênero poema com o intuito de melhorar a competência leitora de alunos do ensino fundamental II, preferencialmente adequando-se aos preceitos da BNCC. Por conseguinte, nossos objetivos específicos são: incentivar a formação do leitor literário (principalmente de poesia) nas escolas, instrumentalizar professores com atividades que visem melhorar os índices de proficiência em avaliações externas e fornecer sugestões de propostas didáticas voltadas à leitura literária de poemas.

Consideramos relevante utilizar estratégias de leitura para o gênero poema não só como investigação dos problemas que os alunos sentem ao analisar ou compreender um texto tão singular, mas também como possibilidade de ajudá-los a apropriarem-se do texto para construir sentidos, expressar sentimentos e serem leitores frequentes dentro e fora da escola.

A opção pelo texto poético esteve relacionada a outros motivos: é um dos gêneros que os alunos mais têm dificuldade em compreender, é acessível em meios digitais, oferece um leque de conteúdos ao professor e é pouco presente nas indicações de exemplares do Projeto Nacional do Livro Didático (PNLD Literário), embora seja um dos mais citados em provas externas em larga escala.

O texto desta dissertação, de natureza interventiva, além da introdução, apresenta outros sete capítulos, finalizando com um caderno didático como apêndice. No segundo capítulo, intitulado “Desafios e reflexões no ensino de leitura”, fazemos uma breve contextualização histórica dos documentos legais da educação que culminaram na criação da BNCC, além de enfatizarmos a importância da existência e da continuação do PROFLETRAS. Por fim, citamos dados da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2019) e dos principais desafios no ensino de leitura na rede pública brasileira.

No terceiro capítulo, “Leitura e formação do leitor literário”, discutimos conceitos, tipos e funções da leitura e concepções da linguagem baseados nos estudos de Geraldi (1985), Antunes (2009), Travaglia (2009), Silva (2009) e Koch e Elias (2017). No final dessa seção, destacamos a importância da formação de um leitor literário, conforme defendem Paulino *et al* (2004), Colello (2013) e Pinheiro (2018).

No quarto capítulo, “O gênero poema no ensino fundamental II”, apresentamos as noções de gênero literário e gênero discursivo, tanto na perspectiva da retórica clássica (ARISTÓTELES, 1997; SOARES, 2007) quanto na perspectiva sociointeracional (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2010). Ademais, destacamos as funções da poesia de acordo com Cândido (1995), Paes (1996), Cosson (2012) e Pinheiro (2018).

No quinto capítulo, “Estratégias de leitura”, mencionamos a definição de estratégias de leitura para Solé (1998), Girotto e Souza (2010), Kleiman (2016) e Koch e Elias (2017). No curso dos nossos argumentos, elencamos seis estratégias principais que serão trabalhadas nas oficinas de leitura: conexão (motivação), predição (formulação de hipóteses), visualização, inferenciação (deduções por pistas textuais), sumarização (resumo) e questionamento.

No sexto capítulo, “Metodologia”, utilizamos o conceito de pesquisa-ação conforme Thiollent (2008) e abordamos a teoria da taxonomia de Bloom, revisada por Anderson *et al.* (2001) e Leite Jr; Vieira (2019), uma vez que a utilizamos como critério de avaliação e elaboração das atividades das oficinas. O produto final da presente pesquisa está estruturado em oficinas de leitura de poemas, por meio do uso de algumas estratégias de leitura mencionadas no capítulo anterior. Cabe destacar, nesse pormenor, que o trabalho em torno de oficinas foi escolhido por ser prático, flexível e acessível em sala.

No sétimo capítulo, “Orientações sobre o caderno didático”, apresentamos aos professores os planos de aulas das oficinas sugeridas, bem como orientações sobre os procedimentos metodológicos, os quais se acham divididos em momentos antes, durante e após a leitura dos poemas. O caderno de atividades é destinado aos alunos e está presente ao final do trabalho na seção “Apêndice”. Optamos por colocar as orientações antes das Considerações Finais (oitavo e último capítulo desta dissertação) com o intuito de incentivar os professores a verificarem nossas conclusões acerca da pesquisa.

À guisa de síntese das discussões levadas a efeito ao longo do trabalho, apresentamos no oitavo e último capítulo, “Considerações finais”, nossas conclusões acerca dos benefícios no uso das estratégias de leitura com poemas, bem como a possibilidade de se trabalhar sob outras perspectivas, incluindo sugestões de propostas didático-metodológicas com o texto literário, baseadas em Cosson (2012) e Pinheiro (2018).

Reforçamos que as atividades presentes no caderno podem ser aplicadas a qualquer turma do Ensino Fundamental II. Claro que deverão ser feitas as devidas adequações, incluindo-se aí a possibilidade de aplicação a atividades envolvendo outros gêneros textuais. Também poderão ser adaptadas ao ensino remoto, através de recursos como a plataforma *Google Classroom*, caso seja o material enviado em formato *pdf*.

## 2 DESAFIOS E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LEITURA

### 2.1 Os desafios atuais no ensino público

Infelizmente, boa parte dos alunos que concluem o ensino fundamental no Brasil chega ao ensino médio com muitas dificuldades, principalmente nas disciplinas de Português e Matemática. Esse fato é comprovado em algumas avaliações nacionais, como a Prova Brasil e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). À mesma conclusão, chegam avaliações internacionais, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

No ano de 2018, dados do PISA revelaram que o Brasil ocupou a 57<sup>a</sup> posição em leitura, num total de 79 países, mostrando desempenho pouco satisfatório dos nossos alunos. No estado do Ceará, desde 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) é tomado como referência na análise de dados acerca das dificuldades dos alunos em LP e Matemática. Quais razões estão diretamente afetando o baixo índice de proficiência do corpo de discentes em tais provas externas? Até que ponto a preocupação de governos e gestores com esses dados influenciam nosso trabalho como professores?

Em pleno século XXI, a educação pública brasileira sofre com problemas crônicos de décadas anteriores: turmas com grande número de estudantes, formação precária de profissionais, práticas de ensino ultrapassadas, baixo salário de professores, etc. O que explica esse cenário na educação pública brasileira? Como a leitura na escola é afetada?

Em primeiro lugar, é comum em escolas públicas, especialmente as localizadas nos grandes centros urbanos, a quantidade de 30 a 40 alunos por sala. Por conseguinte, o trabalho docente torna-se muito difícil, pois um acompanhamento personalizado dos alunos torna-se quase impossível. Essa problemática, inclusive, faz com que anualmente haja um número significativo de alunos que ingressam no ensino médio sem dominar habilidades de leitura e escrita básicas, com reflexos nos baixos índices de proficiência leitora.

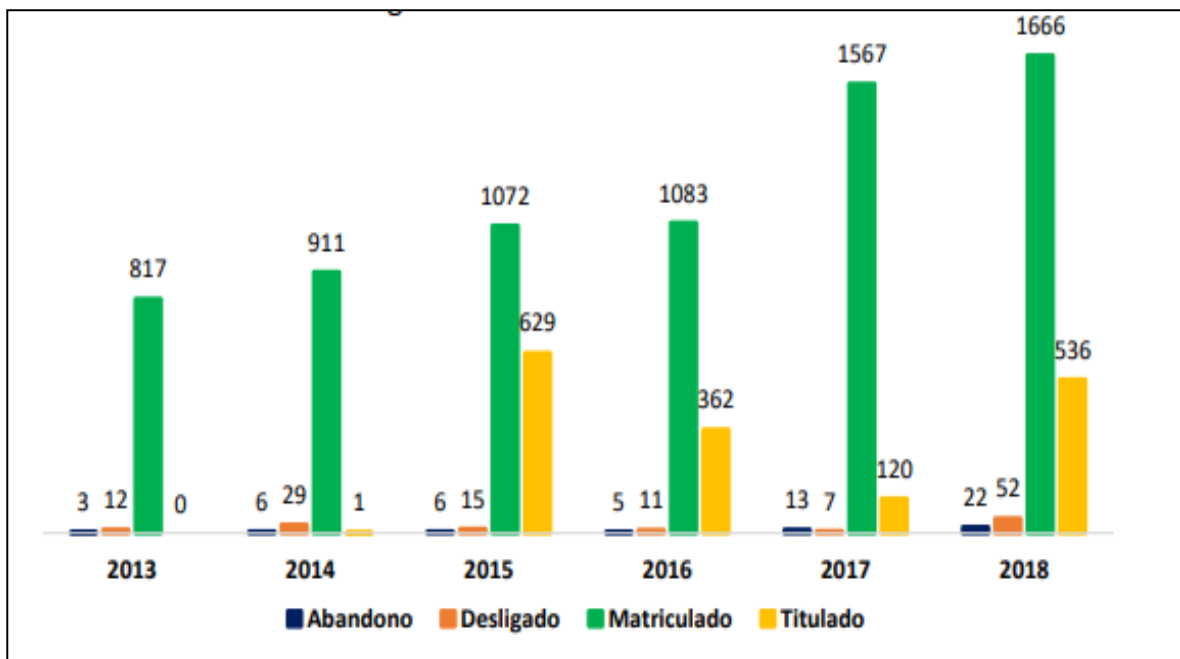
Em segundo lugar, a permanência de uma prática pedagógica tradicional – pautada na figura do professor e na exposição verbal – leva os jovens a um completo desinteresse em sala de aula. Ademais, os cortes orçamentários atuais na educação pública dificultam um fazer pedagógico de maior qualidade, pois milhares de professores se sentem desvalorizados com os baixos salários e a falta de estrutura na escola; por isso, muitos não se motivam em promover mudanças significativas e buscar qualificação profissional através de programas de pós-graduação *strictu sensu*.

Por fim, nem todos os profissionais da educação (professores, gestores, bibliotecários e secretários escolares) têm acesso a uma formação continuada de qualidade, centrada nas demandas atuais da sociedade cada vez mais digital. No estado do Ceará, existem, sim, escolas públicas modelos que oferecem condições adequadas a essa formação; contudo, representam uma minoria. A estrutura e a disponibilidade de recursos educacionais e o repasse de verbas é desigual entre escolas profissionalizantes de tempo integral e as escolas regulares. Sem uma formação continuada, professores e alunos serão fatalmente vítimas de um sistema educacional ineficaz e que contribui para uma desigualdade social a médio e longo prazo.

## 2.2 A importância do PROFLETRAS como mudança no fazer pedagógico

Lançado em 2013, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o Programa Nacional de Mestrado Profissional em Letras strictu sensu, conhecido também como PROFLETRAS, vem formando centenas de mestres a cada ano. Conforme mostra o *Relatório do Seminário de meio termo: mestrados profissionais* (cf. CAPES, 2019).

Gráfico 1 – Crescimento do número de discentes no PROFLETRAS



Fonte: CAPES (2019).

Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/Relatorio\\_SMT\\_PROFs\\_comfichamaio\\_21.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/Relatorio_SMT_PROFs_comfichamaio_21.pdf). Acesso em: 2 abr. 2021.

No período de 2015 a 2018, o curso em rede titulou 1.648 mestres em Letras; ademais, entre 2013 a 2018, houve 7116 alunos matriculados, dos quais apenas 55 abandonaram. O curso possui, atualmente, 49 unidades em universidades públicas do país, tendo como uma de suas missões a formação de mestres que promovam uma mudança no ensino de Língua Portuguesa, tornando a aprendizagem de crianças e adolescentes mais produtiva, fomentando pesquisas de intervenção em conteúdos ou práticas de ensino da rede pública. A CAPES destaca os principais objetivos do referido programa, a saber:

- 1) Aumentar a qualidade no ensino de língua materna no ensino fundamental de escolas públicas nas redes municipal e estadual.
- 2) Contribuir com práticas pedagógicas que visam a diminuição das taxas de evasão escolar e promovam a proficiência dos alunos em leitura e escrita. .
- 3) Desenvolver projetos e práticas de multiletramentos, tão importantes atualmente com o advento das tecnologias e mídias digitais na educação básica.
- 4) Incentivar os docentes na elaboração de materiais didático-pedagógicos. (CAPES, 2018)

Em um contexto ainda desafiador na educação brasileira, iniciativas como a desse programa contribuem para a melhoria de nossas práticas, além de promover uma mudança na forma ainda tradicional de conceber a escrita e a leitura em sala de aula. De fato, é uma política pública exemplar, merecendo assim ser ampliada e aprimorada cada vez mais. Em relação aos conteúdos das disciplinas obrigatórias e optativas, percebemos que elas:

Pretendem, de maneira significativa e sistemática, subsidiar a prática do professor no sentido de fortalecer seu conhecimento e metodologia dentro e fora da sala de aula. Desse modo, o docente apropria-se dos mecanismos necessários para lidar com as dificuldades vivenciadas em seu cotidiano, tendo em vista a melhoria da aprendizagem de seus alunos e, conseqüentemente, do cenário da educação pública brasileira. (SILVA *et al.* 2018, p.26)

É salutar lembrar que o curso, o maior programa de formação continuada em Língua Portuguesa, busca aliar teoria e prática, bem como pesquisa e ensino. Dessa forma, as dissertações apresentadas se integram a pesquisas de caráter interventivo, propondo novos métodos e horizontes nas aulas de LP, especialmente nos estudos sobre ensino de leitura, letramentos e práticas discursivas. No cenário político e educacional atual, com a implementação de um novo documento norteador (BNCC), é necessário que mais professores sejam inseridos nesse programa de mestrado para a melhoria da aprendizagem dos alunos do ensino fundamental.

Em suma, o PROFLETRAS exerce um papel essencial na formação de profissionais voltados à inovação no fazer docente, de modo crítico e responsável, promovendo a reflexão acerca dos diferentes usos da linguagem, relacionada ao cenário educacional na contemporaneidade e às práticas sociais mediadas pela linguagem.

### 2.3 BNCC: entre a teoria e a prática no ensino de leitura

Após o Regime Militar (1964 – 1985), diversos estudiosos, políticos e juristas se organizaram a fim de criarem uma nova Carta Magna, modificando as leis que regiam o Brasil até então, ainda sob a escuridão da coerção militar. É através da criação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases <sup>2</sup>(LDB) de 1996, que a educação no país começava a ser sistematizada segundo os princípios democráticos. Para Leite Jr; Oliveira (2019, p.181) “Dentre os esforços de reconstrução democrática, percebe-se que a legislação já se inclinava para uma reforma do modelo educacional que fora imposto pelo regime militar, como ilustram os conteúdos humanísticos nas propostas curriculares”.

Em 1998, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um documento de base legal, que norteava os programas curriculares de todas as disciplinas da educação básica por ciclos. O ensino de Língua Portuguesa (LP), antes do advento dos PCN, centrava-se em uma abordagem gramatical estruturalista e desvinculada de uma diversidade maior de gêneros textuais, já que até meados da década de 90, o ensino público visava à formação para o mercado de trabalho sob um viés tecnicista e formalista.

No que tange à LP, houve uma maior preocupação com um ensino de língua de caráter textual, reflexivo e crítico, que procurava fazer com que os alunos construíssem sentido aos textos que liam ou produziam em sala de aula, seguindo três pilares do ensino de língua materna: a prática de leitura de textos orais/escritos, produção textual e análise linguística. Os livros didáticos passaram, então, a seguir modelos de ensino e exercícios baseados nas teorias linguísticas vigentes, como a teoria dos gêneros textuais, a sociolinguística, o sociointeracionismo e os estudos culturais.

---

<sup>2</sup> A Lei 9.394/96, a **LDB**, ou **Lei Darcy Ribeiro** estabelecia as diretrizes e as bases na estrutura educacional sob a luz dos princípios da atual CF de 1988.



Apesar disso, passados mais de 22 anos do documento idealizado pelo MEC, ainda são comuns equívocos de caráter pedagógico na abordagem de textos em sala de aula, prevalecendo a leitura de fragmentos ou resumos de obras literárias, a leitura de textos como pretexto para o ensino de gramática. Ou seja: infelizmente, “percebe-se que muitas práticas de ensino ainda são fortemente embasadas na visão de que a língua é limitada por sua estrutura. Isso resulta na utilização de métodos e procedimentos que promovem um ensino baseado na repetição de estruturas descontextualizadas e sem sentido.” (MACHADO; SANTOS, 2015, p. 129)

É lamentável presenciarmos a continuação dessa prática de ensino de leitura e escrita focada em regras normativas e nomenclaturas. Ainda que algumas terminologias sejam importantes, sabe-se que é a partir de uma abordagem textual e interacional que a construção de sentidos no texto por parte dos alunos ocorre. De acordo com Antunes (2009, p.185) “a escola vem falhando na sua função de formar leitores”, e a leitura não pode ser sinônimo de decifrar sinais gráficos, mas ser relacionada a uma prática contextualizada que garanta a todo aluno o acesso à cultura, à cidadania, à formação crítica e atuante em nossa sociedade.

O acesso à gama de textos se tornou mais fácil através da internet, das tecnologias da informação e das mídias sociais. Contudo, isso ainda não se tornou realidade para grande parte de alunos de origem humilde, seja por questões financeiras ou culturais. Uma pesquisa recente intitulada *Retratos da Leitura no Brasil*<sup>3</sup> (2019) revelou que mais da metade dos jovens lê por indicação da escola ou dos professores; indicando o quão importante é o papel dos educadores para a formação de leitores na educação básica.

As dificuldades na compreensão de textos por parte dos jovens é justificada por muitos como um erro da escola; de fato, existe uma transferência de responsabilidade da sociedade e da família apenas à escola e ao professor de Língua Portuguesa, no entanto a prática da leitura deve começar ainda cedo, por incentivo da família, contando histórias, comprando livros aos filhos, incentivando o hábito da leitura. Não é mais admissível que deixemos tal hábito ser um privilégio de poucos.

---

<sup>3</sup> Pesquisa organizada pelo Instituto Pró-livro (IPL) desde 2007 e executada pelo IBOPE Inteligência. Encontra-se em sua 5ª edição, tendo por objetivo avaliar os hábitos e preferências de leitura do Brasil. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

Para reverter essa terrível realidade, o professor, de uma forma geral, tem um papel fundamental em fazer com que os alunos desempenhem as funções individuais e sociais da leitura, entre as quais “o acesso ao conhecimento já produzido, a produção de novos conhecimentos, a continuidade e o avanço das descobertas científicas e do patrimônio artístico-cultural da sociedade” (ANTUNES, 2009, p. 186). A leitura autônoma, cabe destacar, é vista em documentos legais como umas das competências que o aluno deve desempenhar. Todavia, surge a seguinte questão: será que a leitura se dá apenas no ambiente impresso e escolar? Como explicar então a crescente demanda por um ensino voltado aos ambientes digitais?

Por essa razão, falar em ensino de leitura nos dias atuais é falar também sobre a era digital e o uso das tecnologias de informação, que já são uma presença constante no fazer pedagógico de quase todas as escolas modelos no Brasil. Milhões de jovens e adultos utilizam a internet como acesso ao saber por meio de celulares, *tablets* e computadores. O livro já não é o único suporte que nossos alunos utilizam para ler e produzir textos; a *Web* e toda sua diversidade de gêneros e suportes digitais podem se tornar uma realidade em sala de aula, inclusive por meio de gêneros como *podcast*, meme, poemas visuais, charges etc.

Conforme Cereja e Cochar (2015, p.319) “a inclusão digital não é apenas uma libertação dos limites do livro impresso e do espaço demarcado da sala de aula, mas também o início de uma nova relação com a aquisição do conhecimento e com a participação social”. Assim, não há como fugir desse ambiente digital, já que ele já se faz realidade no ambiente escolar, principalmente nas instituições de ensino privado. Por isso, uma das preocupações atuais na educação precisa ser a inserção do ambiente digital e das tecnologias da educação na escola, seja ela pública ou privada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em 2018 para se adaptar à sociedade que vem se tornando cada vez mais "informatizada, ágil, fragmentada e imagética" (IPIRANGA, 2019, p. 2). O documento visa centrar o ensino e a aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades por parte dos estudantes, em vez de centrá-los no conteúdo conceitual.

Tais competências e habilidades propostas na BNCC envolvem conhecimentos e valores que vão além do ambiente escolar e também visam à própria vida do estudante e seu futuro profissional. A Base está segmentada em três etapas de ensino: educação infantil, ensino fundamental – dividido em anos iniciais e anos finais – e ensino médio.

A Língua Portuguesa e a Literatura são tratadas de formas diferentes: a primeira é uma das disciplinas do componente curricular enquanto a segunda é uma das várias manifestações do campo artístico-literário. Muito nos preocupa o tratamento dado à Literatura, pois “das quase 600 páginas do documento da BNCC, quatro são dedicadas à literatura, o que evidencia o papel menor que vem sendo dado ao seu ensino desde 1999.” (IPIRANGA, 2019, p. 1). Assumindo uma perspectiva enunciativo-discursiva, o componente Língua Portuguesa da BNCC:

Dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2017, p. 63),

Fazendo um paralelo com o trecho anterior, percebemos que as concepções teóricas que norteiam o componente curricular de língua portuguesa na BNCC relacionam-se aos estudos bakhtinianos sobre os gêneros do discurso, à visão interacionista da língua conforme os postulados de Vigostky, à linguística textual e à semiótica.

Adicionalmente, uma novidade que a Base traz é a questão das TDIC (tecnologias digitais da informação e comunicação). Dessa maneira, as atividades devem estar ligadas à cultura e ao ambiente digital preferencialmente, fazendo uso das mídias sociais, já que os jovens passam grande parte do tempo utilizando-as, contudo a Base Nacional ainda deve superar muitos desafios, incluindo a necessidade de uma formação continuada dos professores, a elaboração de materiais de apoio pedagógico aos docentes e aos alunos.

Os gestores escolares, por sua vez, devem fazer o acompanhamento de sua implementação nas escolas e a necessidade de adaptação à realidade social, cultural e econômica de cada região do Brasil, haja vista a dimensão continental do território nacional, enfim, um desafio gigantesco e frequentemente alvo de críticas de todas as áreas: linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza.

Embora seja recente e largamente alvo de debates, a BNCC não deve ser vista como uma contraproposta dos Parâmetros de 1998, pelo contrário, deve ser vista como um complemento, uma atualização de um modelo didático-pedagógico que dialoga com as necessidades que temos no mundo de hoje. Tanto os Parâmetros quanto à Base Nacional partem do princípio de que o ensino de LP deve ser pautado na compreensão e na produção de gêneros textuais (orais e escritos). Além disso, ambos visam formar cidadãos críticos, capazes de construir sentidos para os textos que leem e produzem. Entretanto, para que os alunos desenvolvam essa postura cidadã,

As atividades didáticas devem explorar não só os textos que se apresentam em variados suportes ou em diferentes esferas de circulação dominantes e “globais” (livros, jornais, revistas, sites institucionais da internet, cinema, publicidade), mas também aqueles de circulação mais restrita, “locais” (rap, blog, chats na internet), sempre levando em conta as diferentes linguagens que os compõem (verbal, não verbal, escrita, oral ou multimodal). (FIGUEIREDO, 2015, p. 303)

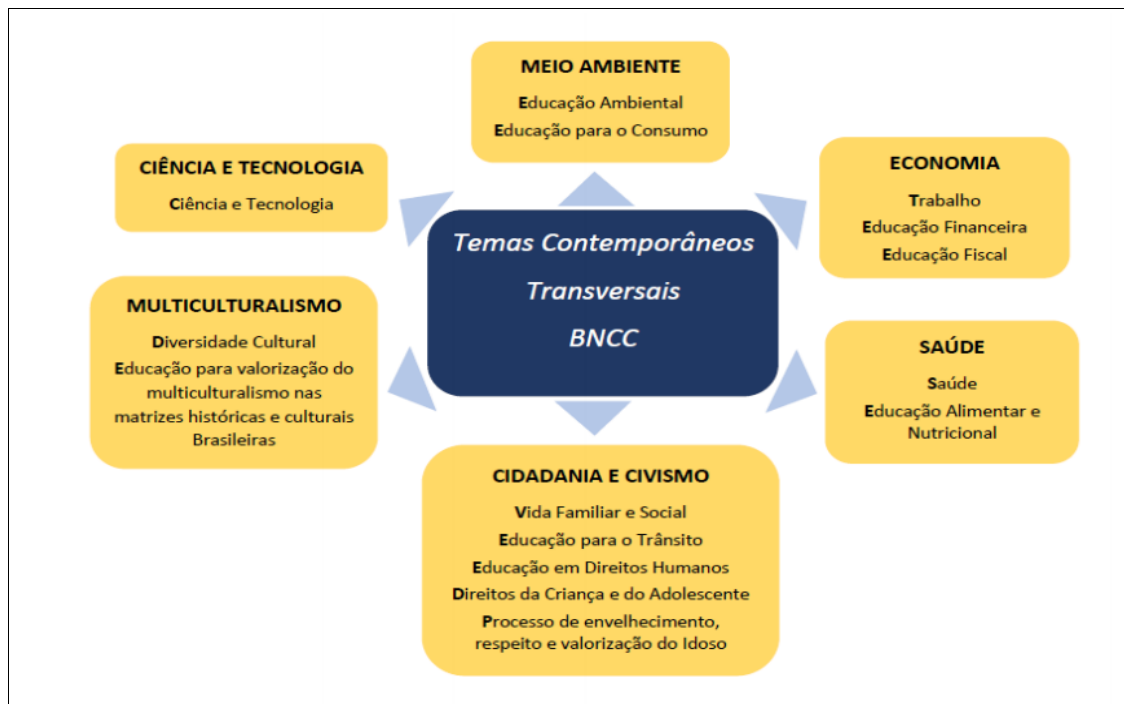
As diferentes linguagens mencionadas podem ser utilizadas em atividades que envolvam os cinco campos de atuação defendidos no documento norteador, que são: campo da vida cotidiana, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. A literatura, por exemplo, passa a categoria de campo de atuação artístico-literário, o que faz com que os quatro eixos de Práticas de Linguagem se liguem a ela, ou seja, o trabalho com o texto literário deve se aliar à leitura, à análise linguística / semiótica, à oralidade e a produção textual.

A abordagem de Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) é outra grande característica dos materiais e livros didáticos atuais. Os mesmos temas influenciam inclusive a escolha de livros paradidáticos do programa PNLD literário. De modo geral, os assuntos abordados envolvem à educação ambiental, à saúde, à valorização das culturas afro e indígenas brasileiras, dentre outras. Vale lembrar que alguns desses temas são amparados por leis e estatutos a nível federal<sup>4</sup>, em especial pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A seguir, apresentamos na figura 2 as seis macroáreas temáticas da versão final de 2018 da Base Nacional.

---

<sup>4</sup> A lei 11.645/08 publicada em março de 2008 complementou a LDB, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, sejam eles públicos ou privados.

Figura 1 – Temas contemporâneos transversais BNCC



Fonte: BRASIL (2019, p.7)

Os livros didáticos de LP, usualmente, apresentam no início de cada unidade fotos, ilustrações e textos sobre algum dos temas citados anteriormente na Figura 2, porém esse procedimento didático já havia se iniciado com os Parâmetros Curriculares em 1998. Cada vez mais, as abordagens com os temas transversais são utilizadas nos manuais didáticos, já existe a preocupação pelo desenvolvimento das chamadas competências socioemocionais.

Através de um ensino contextualizado e lançando mão da abordagem transversal dos conteúdos, espera-se que os alunos tenham mais motivação para a aprendizagem, além de instrumentos que promovam uma formação cidadã significativa. Esses temas estão relacionados ao propósito de dar acesso aos conhecimentos que incentivem a formação para o trabalho, para a cidadania e para a democracia e que sejam respeitadas as características regionais e locais, da cultura, da economia e da população que frequentam a escola. (BRASIL, 2019, p.6)

### 3 LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir”. **Cora Coralina.**

Façamos um paralelo com o pensamento da saudosa poetisa goiana Cora Coralina sobre a importância de tomar decisões, em especial, para nós, professores; impossível a algum professor nunca ter se deparado em meio a dúvidas sobre quais decisões tomar em sua atividade docente: decisão sobre a metodologia a ser adotada no ensino, o conteúdo a ser ministrado nas aulas, as atividades avaliadas em sala de aula, a escolha de um novo livro didático, as notas atribuídas aos alunos, as leituras necessárias para uma pesquisa ou até mesmo, a maior decisão de todas: a mudança para a melhor.

Mesmo que tardia, a mudança sempre é bem vinda; descobrir o novo nos torna mais fortes e o conhecimento que buscamos passa pela leitura que adquirimos em nossa vida, contudo nem todo mundo lê da mesma maneira: fatores como o conhecimento de mundo, os objetivos, os tipos de textos tornam cada leitura única. As concepções e os tipos de leitura suscitam muitos questionamentos, que pretendemos apresentar na seção a seguir.

#### 3.1 Conceitos e tipos de leitura

Definir leitura, a depender do contexto e do tipo de leitura, pode se tornar algo complexo e passível de várias análises. Inicialmente, tomando por base a definição de leitura do dicionário eletrônico Caldas Aulete<sup>5</sup> temos:

1. Ação ou resultado de ler.
2. Hábito de ler.
3. Aquilo que se lê; OBRA; TEXTO:
4. Modo de interpretar, forma como se vê ou compreende uma obra ou uma situação; INTERPRETAÇÃO:
5. Obras lidas:
6. Fís. Registro das informações dadas por um instrumento de medida.
7. Tec. Processo de reconhecimento, decodificação e reprodução, por meio de dispositivo apropriado, de som, imagem ou dados armazenados num suporte.
8. Rel. Texto, ger. extraído da Bíblia, lido ou cantado por uma só pessoa.
9. Matéria de ensino elementar.

---

<sup>5</sup> Fonte: AULETE, Caldas. <https://www.aulete.com.br/leitura>. Dicionário eletrônico com mais de 818 mil verbetes, definições e locuções em permanente atualização. Acesso em maio. 2020.

Tomando a primeira acepção do verbete, percebe-se que a leitura é uma ação, sendo assim é um ato pré-determinado, com uma finalidade, um propósito. Lemos com algum objetivo para chegarmos a um determinado propósito. Na segunda acepção, leitura é um hábito, sendo assim, constitui-se uma rotina, uma prática. A quarta acepção nos parece mais próxima do que compreendemos por leitura de texto em avaliações “modo de interpretar, forma como se vê ou compreende uma obra”.

Ler deixou de ser sinônimo da simples e pura decodificação de letras para ganhar status de fenômeno social, representando a conquista da autonomia de um indivíduo enquanto cidadão, sujeito ativo pensante e consciente de seus direitos no momento em que sabe ler e interpretá-los. É através do ato de ler que existe a mediação do homem com o mundo e esse ato envolve diversos processos mentais. De acordo com Nunes (1994, p.14):

A leitura é uma atividade ao mesmo tempo individual e social. É individual porque nela se manifestam particularidades do leitor: suas características intelectuais, sua memória, sua história e é social porque está sujeita às convenções linguísticas, ao contexto social, à política.

Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem da leitura está relacionado a um contexto que envolve conhecimentos prévios do leitor, é um ato social que deve ser pautado por uma formação de um leitor competente, que saiba construir sentidos com as ideias do texto; corrobora para essa visão a afirmação nos Parâmetros Curriculares de 1998 de que a leitura é um processo “no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua”. (BRASIL, 1998, p.53).

A pura e simples decodificação não permite que esse trabalho ativo ocorra, visto que torna o momento de ler como uma atividade mecânica, sem interação texto-leitor. Lembremos ainda que leitura e escrita caminham juntas e se complementam. Trabalhar leitura em sala de aula é também dar aos alunos a oportunidade de melhorar a escrita, pois como defende Antunes (2003, p. 67):

A atividade de leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor.

Realmente a leitura melhora a competência escrita de um indivíduo, especialmente quando faz uso de textos significativos, com diferentes propósitos comunicativos. Dentro do contexto escolar e de nosso trabalho com o ensino da língua materna, três tipos de leitura nos são mais recorrentes: **a leitura mecânica**, a leitura de mundo e a leitura crítica. O primeiro tipo, a leitura mecânica, é aquela em que se detém na decodificação dos códigos e sinais, na materialidade das letras e seus fonemas, é a mais elementar das formas de se ler, que por muitas décadas no Brasil, foi a base da alfabetização de crianças (a nível infantil e fundamental), de jovens e de adultos (a nível médio e EJA).

O segundo tipo, por sua vez, foi concebido pelo educador Paulo Freire (1996) como **leitura de mundo**, que começa antes de irmos à escola; vem do berço em que nascemos, da cultura a qual pertencemos, das nossas escolhas como indivíduos, entre outros. Essa forma de ler é subjetiva, é humana e segundo o educador brasileiro, precede à mecânica e a ela deve somar-se.

A leitura de mundos diferentes se encontra no ambiente escolar – o mundo do autor, presente no texto escrito ao mundo do leitor, inserido em seu contexto social e cultural – o qual Freire (1996) chama “palavramundo”, unindo-se às regras linguísticas responsáveis pela decodificação dos signos e sua compreensão. Vale ressaltar que mundos diferentes proporcionam leituras diferentes.

Por fim, o terceiro tipo, **a leitura crítica**, “que alia a leitura mecânica à de mundo, numa postura avaliativa, perspicaz, tentando descobrir intenções, comparando a leitura daquele momento com outras já feitas, questionando, tirando conclusões”, assim, os três tipos de leitura se complementam e cabe ao professor, o papel de guia nesse percurso, pois é, no ambiente escolar, que as habilidades e as competências na formação de um leitor competente se fazem mais presentes”. (SILVA, 2009, p.24).



### 3.2 Concepções de Linguagem no ensino de leitura

Os tipos de leitura, mencionados na seção anterior, têm suas implicações pedagógicas nos planejamentos e nas execuções de nossas aulas, portanto, conhecer as perspectivas no ensino se faz tão necessária. A cada uma dessas visões, teremos um tipo de aula e de leitor. A forma como concebemos a língua determina nossa forma de ensinar, seja na concepção que vê essa mesma língua como um conjunto de regras, como objeto de comunicação ou como um processo de interação entre vozes diferentes. Essa escolha é política e ideológica conforme Geraldi (2003, p. 42):

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria da compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Assim os conteúdos ensinados, o enfoque que dá a esses conteúdos, as estratégias de trabalhos com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo isto corresponderá nas nossas atividades concretas na sala de aula, ao caminho por que optamos.

Nos dias atuais, existem movimentos cada vez mais crescentes de setores da sociedade que contestam as práticas de leitura em sala de aula, afirmando que a escolha de textos é motivada por partidos e ideologias políticas. Pontuamos o quão perigoso pode ser um país que não valoriza a figura do professor, que não investe em programas de leitura e que menospreza as instituições de ensino público. O ato de ler dar a um indivíduo autonomia, conhecimento, principalmente para a mudança dos rumos políticos do país e isso assusta aqueles que não aceitam o poder que emana da leitura e do povo.

#### 3.2.1 *A língua como expressão de pensamento*

Predominou fortemente na década de 50 e 60 e segundo Geraldi (2003, p.43) “esta concepção ilumina basicamente os estudos tradicionais”. Nela, a gramática era vista como prescritiva e a função da língua era exteriorizar o pensamento através de um sujeito individual; partindo dessa visão, a enunciação é monológica e controlada. Os fatores extralinguísticos (contexto e interlocutores) são desconsiderados.

Na escola, a norma culta é vista como a variedade correta e as demais variantes são erros que os alunos devem evitar; tal ênfase na norma culta revela um prestígio à fala das camadas mais ricas, tendo em vista o fato de que até a década de 60, grande parte de nossa população mais humilde não tinha acesso à escola, portanto as aulas eram voltadas para aqueles que dominavam a variedade mais prestigiada do português.

A ênfase predominante da forma sobre o uso faz com que as aulas se baseiem em regras, a língua é vista como um produto acabado, estático, principalmente através dos exercícios de gramática normativa, tornando o aluno um sujeito passivo, que acumula conteúdos e não reflete sobre os usos e as possibilidades da língua, ou seja, não havia espaço para um questionamento. Nas palavras de Koch e Elias (2017, p.9):

Essa concepção de língua corresponde a de sujeito, psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Trata-se de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada.

É importante destacar que após a democratização do ensino no Brasil a partir da década de 70, essa visão prescritiva e elitista passa a ser alvo de críticas de estudiosos de diversas áreas, que defendem a inclusão de todos os brasileiros no ensino público, pois a educação era um direito de todos. Diversas correntes atuais da linguística defendem a abordagem do ensino da língua tendo como princípio uma turma formada por sujeitos ativos, que interagem e trocam conhecimento no meio social a que pertencem. O professor não é mais a figura central das aulas.

### ***3.2.2 A língua como instrumento de comunicação***

Apoiada pelos estudos do estruturalismo de Ferdinand de Saussure e da teoria da comunicação de Roman Jakobson, a língua é vista nessa concepção como um mero instrumento de comunicação; a língua centra-se no domínio do código e embora haja uma maior preocupação com a leitura e a produção textual, as aulas ainda se baseiam na gramática normativa e excludente de outros registros: regional e o coloquial.

Nessa concepção comunicativa, o sujeito é visto como um emissor, que se apoia nos elementos da comunicação (emissor, receptor, mensagem, código, canal e referente), isto é, utiliza a língua para a reprodução de informações. Sendo assim:

Nessa concepção de língua como código – portanto, como mero instrumento de comunicação – e de sujeito como (pré) determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado. (KOCH E ELIAS , 2017, p.10)

O enfoque maior nessa concepção de língua como código é o estudo do funcionamento interno da língua, separando os contextos sociais dos sujeitos participantes do ato comunicativo. A unidade básica de análise nas aulas de gramática é a frase, a oralidade começa a ser vista como um recorte da língua e a produção textual seguia modelos vinculados às tipologias textuais clássicas (narração, descrição e dissertação).

As aulas de leitura começam a ter maior importância, embora ainda sejam usadas como pretextos de recortes de análises morfosintáticas. Lamentavelmente, essa concepção predomina no fazer pedagógico de muitos docentes ainda em pleno séc. XXI, mesmo que alguns deles planejem suas aulas com base em livros didáticos atualizados a uma concepção mais interacionista, defendida pelos documentos oficiais (PCN e BNCC).

### ***3.2.3 A língua como processo de interação***

A visão da língua e da linguagem como forma de comunicação humana vem sendo destaque nos estudos linguísticos desde meados da década de 70, influenciada pelos pensamentos de Lev Vygostky, que desenvolveu na Rússia estudos nas áreas da linguística, psicologia, antropologia, sociologia e artes. Um dos maiores focos nos estudos feitos por Vygosty era o de entender o papel da linguagem e da comunicação no desenvolvimento cognitivo por parte das crianças, tomando como referência o contexto histórico e social dos quais elas faziam parte.

Dentre alguns conceitos da obra do pesquisador russo, destacam-se: a visão do aluno como sujeito ativo do próprio conhecimento, a importância da interação social, o compartilhamento de experiências entre os alunos e o papel do professor como mediador no processo ensino-aprendizagem, uma vez que:

O desenvolvimento cognitivo da criança é um processo de assimilação ativa do conhecimento histórico-social existente na sociedade em que ela nasceu. Esse conhecimento é internalizado e transformado pela criança por meio da interação com as pessoas que a rodeiam. (LAKOMY, 2014, p.30).

Tomando como exemplo nossos alunos, podemos relacionar que a aprendizagem deles é construída socialmente e o professor exerce um papel fundamental como um elo entre os discentes e o conhecimento a ser apreendido, daí sua função de mediador em sala de aula. Acreditamos que a adoção dessa concepção de linguagem implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que a situa a linguagem como “lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”. (GERALDI, 2003, p. 43)

No que se refere ao ensino de literatura nessa concepção, a leitura da obra literária deve partir do princípio da troca de conhecimentos e experiências entre aluno e professor. Adotando essa postura, estaremos diante de um professor mediador, que segundo Fernandes; Paula (2012, p.60) deve “conhecer um acervo literário representativo, dominar critérios de julgamento estético, reconhecer da historiografia da literatura infanto-juvenil seus principais representantes e utilizar métodos e técnicas de incremento e estímulo à leitura”.

Além das contribuições de Vygostky e o conceito de leitura mediada, outro importante pensador na perspectiva interacionista de linguagem é o bielorrusso Mikhail Bakhtin, que toma o diálogo como base de toda comunicação verbal, logo o ato de ler é um diálogo constante entre leitor, texto e autor. Nessa abordagem dialógica, ler é construir sentidos por parte do leitor, porém essa leitura não deve ser feita apenas na superfície do texto, mas além dele, uma vez que ela reflete a constante interação entre o leitor, o texto e seu contexto de produção, além do autor.

As leituras que cada estudante fazem de um mesmo texto podem ser diferentes, pois os conhecimentos de mundo (enciclopédicos) e os conhecimentos linguísticos de cada indivíduo também são diferentes; nessa visão bakhtiniana, a leitura:

Deve ser experienciada, desde a alfabetização, como um ato social em que autor e leitor participam de um processo interativo no qual o primeiro escreve para ser entendido pelo segundo. Tal processo vai depender tanto da habilidade do autor ao registrar as suas ideias quanto da habilidade do leitor em captar tudo aquilo que o autor colocou e insinuou no texto. (PORTO, 2009, p.24),

Embora haja um diálogo entre autor, texto e leitor, é este último quem tem a tarefa de construir os sentidos do texto em sala de aula. Dessa forma, uma abordagem didático-metodológica que busque tornar o ato de ler uma prática compartilhada entre indivíduos com culturas e valores distintos é fundamental. Em suma, a perspectiva interacionista busca destacar o papel da interação social do aluno com o texto, relacionando os seus valores, crenças, atitudes e conhecimento de mundo ao ato de ler e construir sentidos, sendo assim:

a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser codificado por um receptor passivo. (KOCH E ELIAS, 2017, p. 11):

Portanto, atividades e práticas de leitura com frases isoladas, terminologias gramaticais ou fragmentos de textos não devem se constituir como rotina no trabalho com a língua, pois não permite que esse dialogismo ocorra em sala de aula. Essa concepção interativa de linguagem está presente também nos estudos de Travaglia (2009, p. 23) ao defender que:

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma das situações de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.

A leitura se constitui como uma das práticas de linguagem na qual esses usuários desenvolvem as competências comunicativas e exercem o seu lugar social, logo, quanto mais a leitura é praticada, mais a escrita e a oralidade se desenvolvem. Para isso ocorrer de maneira constante, são necessárias medidas que visem a formação de leitores e por que não, leitores de Literatura? Por falar nisso, entendemos neste trabalho 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 o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 1985, p. 174)

Ainda de acordo com o famoso crítico literário, não existe povo e nem homem que possa viver sem a Literatura, “sem entrar em contato com alguma espécie de fabulação”, ou seja, ação de fabular, de viver a verdadeira realidade por uma aventura da imaginação. Esse ato fabuloso está presente em cada um de nós, do erudito ao indivíduo mais isolado através de “anedotas, causos, histórias em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco” (CANDIDO, 1985, p. 175). A literatura está presente em todos os momentos de nossa vida, desde a fase infantil à fase madura. Ela é expressão da cultura de um povo e não deve ser negligenciada na escola ou no mundo em que vivemos.

### **3.3 Formação de leitores literários no Ensino Fundamental**

Um dos objetivos que a nossa pesquisa se propõe é a formação de leitores literários, pois esse é um dos pilares para um ensino de leitura mais eficaz. Também defendemos aqui o mesmo que Candido (1985, p. 191) “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”.

Enquanto direito inalienável, a arte e a literatura necessitam se relacionar a práticas que levem à formação de um leitor literário nas escolas brasileiras. Inicialmente alguns desafios devem ser superados para que isso ocorra, dentre eles a falta de materiais de leitura, o desinteresse por partes dos estudantes e o investimento na formação continuada de professores, principalmente no momento atual, caracterizado pelo mundo cada vez mais globalizado e integrado às mídias digitais. Do mesmo modo, é fundamental que nossas turmas tenham acesso a um bom acervo de livros e materiais diversificados como dicionários, revistas, histórias em quadrinhos e livros paradidáticos.

A título de esclarecimento, anualmente o MEC envia milhões de exemplares aos acervos de bibliotecas – programas como PNBE e PNLD distribuíram mais de 24,5 milhões de exemplares às escolas públicas para os anos finais do ensino fundamental em 2019 segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação<sup>6</sup> (FNDE). O programa do livro beneficiou mais de 22, 5 milhões de alunos no EF, porém como explicar os números preocupantes sobre proficiência leitora dos educandos?

Muitos falam em fracasso no ensino de leitura em instituições públicas e culpam apenas o professor de Língua Portuguesa. Que papel escola, professor e família possuem na mudança dessa realidade escolar? A desigualdade social sozinha não pode ser atribuída a essa crise da leitura na escola. O fato é que se não houver um projeto integrado de leitura, esse cenário tende a se tornar cada vez pior.

Ao citarmos projeto integrado de leitura, estamos nos referindo à perspectiva da escola, como instituição formativa e fornecedora de instrumentos de ensino; o professor com seu papel mediador, promovendo a apreensão do conhecimento e a família com seu papel motivador, revertendo a cultura da não-leitura fora dos muros da escola.

Pesquisas atuais como a quinta edição de *Retratos da Leitura no Brasil* (2019) revelam que grande parte de estudantes brasileiros apresenta dificuldade em compreender o que lê e o número de analfabetos funcionais ainda é preocupante segundo dados recentes do Indicador Nacional do Analfabetismo (INAF). Dentre alguns desses dados, destacamos os seguintes: quase metade dos brasileiros não tem o hábito de ler livros, a maioria lê por incentivo do professor, meninas lêem mais que meninos, e os ambientes de leitura não se restringem apenas à escola, mas ocorrem principalmente pelo uso das redes sociais.

---

<sup>6</sup> Fonte FNDE: Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 18 de mai. 2021.

Os dados de pesquisas sobre hábitos de leitura “colocam em evidência a insuficiência da leitura no país e também chamam a atenção para a responsabilidade da escola na reversão desse quadro” (COLELLO 2013, p.1). Outro dado proveniente da quinta edição da pesquisa *Retratos da leitura do Brasil* indicou que o número de bibliotecas populares vem diminuindo; na verdade, um espaço de leitura mais frequente aos jovens atualmente é o ambiente doméstico, por meio do celular ou do computador.

Em se tratando dos hábitos de leitura de crianças e adolescentes, é notório que a maioria, diariamente, passa grande parte do tempo lendo, em aplicativos de redes sociais, logo concluímos que o livro físico deixou de ser a principal fonte de leitura e não podemos mais, enquanto docentes, desvincular nossas aulas dessas tecnologias em ambientes virtuais; além disso, uma das competências gerais da BNCC é a cultura digital, por essa razão, existe uma demanda crescente por cursos na área de tecnologias educacionais por educadores.

Nos ambientes virtuais, a linguagem que atrai os mais jovens é sucinta, objetiva e imagética. É multimodal, pois envolve não apenas o texto verbal, mas outras linguagens: a visual, a icônica, enfim a união do que antes se denominava linguagem mista. Será que esses espaços oferecem uma experiência literária aos jovens? A resposta é sim, pois existem sites com poemas, poemas visuais, cordéis, crônicas e obras do cânone de domínio público.

A linguagem literária pode ser um caminho para uma mudança e uma integração com essas redes sociais e nosso fazer pedagógico, já que existem muitas possibilidades com atividades e gêneros multimodais, mas nem todos os docentes dominam tal linguagem e isso acaba se tornando um problema em sala de aula.

Gestores solicitam que os professores busquem práticas inovadoras na escola, mas a falta de uma formação continuada correta, um projeto de leitura contínuo e um envolvimento da comunidade escolar tornam esse percurso árduo, ademais muitos sentem dificuldades em dominar a linguagem digital, sendo assim:

Nesse sentido, destacam-se os professores que vivenciam no seu cotidiano condições de trabalho sem qualquer acesso aos recursos tecnológicos ou digitais. O cenário se torna mais desafiador sobretudo a partir do Ensino Fundamental II, quando os docentes são obrigados a assumirem uma carga-horária excessiva e, por extensão, têm sob sua responsabilidade um grande número de alunos e de turmas. (DOMINGUES E DEBUS, 2019, p. 46)

Outra situação comum é a chegada de professores a escolas com pouca experiência em sala de aula e pouco fluentes em leitura literária; recém formados nos cursos de licenciatura em letras, diversos profissionais ministram aulas sem o hábito de ler, principalmente obras literárias, e isso se reflete em seu trabalho pedagógico, logo nos perguntamos como incentivar nossos alunos ao ato de ler quando nós mesmos não temos esse costume?

Não é rara a dificuldade em aliar a teoria acadêmica à prática em sala de aula, obviamente existem, sim, educadores com grandes ideias e que visam uma mudança e bons resultados na escola, que são merecedores de prêmios anuais como *Professores do Brasil* (MEC) ou *Professor educador nota dez* (Fundação Victor Civita), entretanto para Cintra (2018, p.198) esse esforço costuma ser solitário, pois “a própria escola não favorece em nada, por não dispor de espaços adequados para a biblioteca, de profissionais capazes de trabalhar nesses espaços, seja na administração de acervos, seja em projetos de incentivo à leitura”.

O ensino tradicional da leitura, caracterizado pela impessoalidade, numa visão homogênea da língua, causa nos alunos uma desafeição, já que essa metodologia desconsidera os saberes prévios e a realidade sócio-cultural da turma em si. A aula monológica do professor é apenas um dos erros que a escola pode está cometendo devido ao fato de que esse tipo de aula só dá voz ao professor. Consoante Colello (2013, p. 2), isso é apenas “um exemplo da falta de comprometimento das relações na escola; outros mecanismos menos evidentes [...] passam pela imposição e discriminação linguística, pelo autoritarismo e práticas de exclusão do aluno”.

A linguagem literária, por muitas décadas, foi um privilégio de apenas uma classe elitista, que possuía domínio da língua culta e do poder de nossas instituições. Em tempos atuais e sombrios, existe uma pequena parcela dessa sociedade que busca manter essa segregação intelectual a fim de lucrar com a não ascensão social dos indivíduos menos favorecidos através da leitura.

O direito á educação é inquestionável como um dos direitos humanos fundamentais e corroboramos com Cândido (1985) que o direito à literatura também o deve ser, principalmente pelo seu caráter humanizador, pois ela:

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. (CANDIDO, 1985, p.180)



Dessa maneira, a arte literária nos torna mais abertos e compreensivos a experiências com o outro, com a sociedade que nos cerca, com a natureza. O processo de humanização relaciona-se ao fato de a literatura também formar nossa personalidade e ela, na visão de Antonio Candido “não corrompe, nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1985, p.176)

A experiência e o contato com uma obra literária não se limitam apenas ao texto impresso; pode, também, ser vivenciada em hipertextos e textos orais, por isso existem poemas visuais, cordéis com animações, contos e crônicas com ilustrações, e adaptações de obras clássicas em quadrinhos. Essas múltiplas experiências com o texto literário são muito interessantes na formação leitora de nossos alunos. Pode-se, inclusive, fazer um trabalho de comparação com a obra original e às releituras e adaptações em quadrinhos delas.

Nos anos finais do ensino fundamental II, a BNCC insere a literatura no campo artístico-literário e, diferentemente dos anos iniciais, a leitura passa a ser mais vinculada à cultura do texto escrito, uma que vez que o uso de imagens e as contações de histórias eram base no ensino infantil. O argumento da literatura / leitura literária como fruição pode ser observado no fragmento a seguir :

Trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. (BRASIL, 2017, p. 138),

Porém para que esse “pacto de leitura” ocorra, é necessária a criação de ambientes em que a prática seja frequente e de qualidade, com texto de temáticas variadas, que promovam uma experiência sensorial, criativa, lúdica e crítica do texto literário. A essa experiência, Pinheiro (2018) entende por um encontro de mundos: autor, texto e leitor; dessa forma, estaremos no caminho certo rumo ao hábito de ler e consumir literatura dentro e fora da sala de aula.

A formação de um leitor literário conforme Paulino (2004, p.56) “significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres”, e para isso ocorrer, o professor, a escola e a família devem ser incentivadores.

Além disso, não podemos justificar o problema da leitura literária, apenas no desinteresse de nossos alunos, “mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentado ao ritmo veloz da cultura de massa”. (PINHEIRO, 2018, p. 111)

A abordagem do texto literário pode ser feita de diversas maneiras: pela visão do letramento literário, pela prática dos multiletramentos, pelo uso da literatura popular ou pelo uso das estratégias de leitura; Nas próximas seções desta pesquisa, apresentamos as concepções em torno do poema como gênero literário e como gênero textual. Também incluímos definições e exemplos de estratégias de leitura como proposta didático-metodológica ao ensino de leitura literária e conseqüentemente à busca pela formação de um leitor literário poético Ensino Fundamental II.

## 4 O POEMA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Os estudos e as práticas de ensino baseadas em gêneros textuais no país existem desde a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), mas o texto como objeto de estudo das aulas de Língua Portuguesa vem desde a época imperial. Segundo Zilberman (1996), os primeiros manuais didáticos já apresentavam uma antologia com poemas e textos em prosa de grandes escritores.

Embora sistematizada em função da variedade de língua tradicional e mais prestigiada da época, tais manuais ainda não tornavam a literatura uma disciplina autônoma. A partir da década de 70 e 80, a preocupação em se trabalhar com textos literários que agradassem o universo dos alunos teve início, principalmente com a coleção “Para gostar de Ler”, que reunia textos clássicos de contos, crônicas e poemas de autores brasileiros. Alguns deles defendiam a noção de que o texto literário oferecia uma espécie de estágio superior à aprendizagem e conforme Andrade (1981, p.31, *apud* ZILBERMAN, 1996, p.28),

Este livro não tem a intenção de ensinar coisa alguma a você. Nem gramática, nem redação, nem qualquer matéria incluída no programa da sua série. Pelo contrário, nós só queremos convidar você a descobrir um mundo maravilhoso dentro do mundo em que você vive. Este mundo é a leitura. Está à disposição de qualquer um, mas nem toda gente sabe que ele existe, e por isso não pode sentir o prazer que ele dá.

No final da década de 90, a defesa em torno da variedade de gêneros surgiu, especialmente por influência dos estudos bakhtinianos no final da década de 70 e 80. Com os PCN e a BNCC, essa metodologia se tornou mais presente em manuais didáticos e avaliações externas. Por essa razão, é comum que em uma pesquisa em leitura ou escrita privilegie um gênero em especial, porém no caso dos gêneros poéticos essa abordagem varia dependendo da concepção defendida.

### 4.1 O poema na concepção de gênero literário

Gênero vem da palavra de origem latina (*genus-eris*) e significa classe, origem, geração ou espécie. Na literatura, as primeiras concepções de poema como gênero tem sua origem na perspectiva da retórica clássica grega, através da primeira divisão dos gêneros em épico, dramático e lírico e apesar de se consagrar com Aristóteles, fora Platão:

O primeiro a utilizar o termo gênero na caracterização de obras literárias, no livro III da República (394 a.C) nos deixou a primeira referência, no pensamento ocidental, aos gêneros literários: a comédia e a tragédia se constroem inteiramente por imitação, os ditirambos apenas pela exposição do poeta e a epopeia pela combinação dos dois processos. (SOARES, 2007, p. 09)

Aristóteles dividiu os gêneros em três grandes grupos: o épico (presença de um narrador que descreve feitos heróicos), o dramático (onde palavras e gestos são representados) e, por fim, o lírico (presença de uma voz [eu-lírico] que revela emoções e estados de espíritos diversos). Ainda hoje, muitos manuais em Língua Portuguesa iniciam os conteúdos relativos à literatura a partir da teoria clássica dos gêneros. Para Moisés (2004, p. 196):

Com Aristóteles, presenciamos a primeira tentativa de uma sistematização das formas literárias: como, todavia, a sua política ficasse incompleta, apenas temos uma idéia aproximada do que seria sua concepção de gênero. Refere a epopeia, a tragédia, a comédia, o ditirambo<sup>7</sup>, mas se demora tão somente nas três primeiras. Sobretudo a tragédia.

Na Idade Média, a visão helênica acerca dos gêneros se torna menos importante com a chegada da poesia trovadoresca e o rompimento com os padrões da cultura clássica nas artes, principalmente sob a influência da Igreja Católica. Durante o Classicismo, o gênero lírico ganhou destaque e apreço popular; na Língua Portuguesa, os sonetos de Luís Vaz de Camões e sua obra épica *Os Lusíadas* (1572) tornaram-se emblemáticos. Com o passar dos séculos, os gêneros foram sofrendo modificações e, no caso do gênero épico, ganhou uma nova denominação: gênero narrativo.

Atualmente, a classificação com base nos preceitos clássicos é questionada nos documentos oficiais, pois, com o passar do tempo, novos gêneros literários surgiram e gêneros antigos se renovaram. Esse fenômeno é muito comum na literatura pós-moderna e contemporânea. O ensino de poemas pela visão aristotélica ainda está muito ligado ao ensino de literatura tradicional, de caráter descritivo e analítico. Uma das características dessa tradição são os exercícios com poemas e análise de elementos composicionais (verso, estrofe, escansão, rimas, ritmos).

Muitos estudiosos defendem a distinção entre os termos poesia e poema. Segundo eles, a poesia seria a essência do belo, do estético, da sensação indescritível que a arte transparece a um indivíduo, logo, poderíamos ver poesia em filme, em uma pintura, em um romance ou em uma obra de arte em geral. Ademais, há o conceito da poesia como um conjunto de obras em versos de um poeta, de uma nação ou de um período literário: a poesia de Drummond, a poesia americana, a poesia parnasiana ou a poesia clássica. Tal conceito está ligado às origens clássicas dos gêneros, defendida por Aristóteles.

---

<sup>7</sup> A palavra Ditirambo era comum na antiguidade e caracterizava-se por ser um canto de louvor ao Deus do vinho. (Dionísio ou Baco). A esse canto, acrescentavam-se a dança e a música tocada em flauta.

Poema na visão de Soares (2007, p.35) é prioritariamente uma elaboração especial da linguagem, mas é também ao mesmo tempo, expressão do eu, interpretação do mundo e informação sobre fenômenos, fatos e acontecimentos. Em uma concepção mais geral, poema é um gênero textual em verso que pode ou não apresentar rimas, formas fixas ou versos livres. Já os gêneros poéticos são mais abrangentes por compreender textos que são escritos em versos regulares ou livres: soneto, cordel, poemas de versos livres, entre outros.

Em nossa pesquisa, utilizaremos os termos poesia e poema como sinônimos, entendendo que o primeiro é um hiperônimo para o segundo. Acrescentamos também que o termo poema é mais utilizado na área da linguística textual. Não queremos aqui polemizar um termo no lugar de outros, pois assim como qualquer definição, eles também são passíveis de questionamentos a depender do ponto de vista e da área de conhecimento adotada.

#### **4.2 O poema na concepção de gênero textual**

Durante a última década do século XX, surgiram, no Brasil, diversos estudos relacionados aos gêneros do discurso oriundos da Linguística Textual e da Pragmática. De acordo com Bakhtin (1997, p.279):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Se a língua é patrimônio cultural de um povo, logo entendemos que os gêneros textuais também são a materialização da língua em uso, sejam eles escritos ou orais. A esfera da atividade humana corresponde aos contextos de uso dos gêneros, o que na BNCC chama-se campos de atuação: jornalístico-midiático, atuação na vida pública, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa.

Nos últimos 20 anos, a maioria ou quase todos os livros didáticos e parâmetros curriculares presentes nas políticas educacionais do país pautam-se no estudo da língua a partir da concepção bakhtiniana de gênero; assim, o estudo do uso, da finalidade, do público-alvo, das características e das estruturas típicas de cada gênero são centrais nas aulas de leitura e escrita, logo são necessárias atividades que girem em torno delas na sala de aula.

Considerando que todos os textos se manifestam em algum gênero textual, faz-se importante um maior conhecimento de seu funcionamento por professores, já que as atividades tanto de produção quanto de compreensão estão em voga nas práticas de ensino de Língua Portuguesa, devido ao fato de que:

Hoje em dia, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente, o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. (MARCUSCHI, 2010, p.20)

As palavras de Marcuschi (2010) estão profundamente ligadas ao fenômeno da era digital, que revolucionou a forma como aprendemos e ensinamos também. Nesse sentido, a escola já não é mais o único espaço do saber e a rede mundial de computadores se torna cada vez mais ferramenta essencial no processamento de informações e na aquisição de conhecimentos. No que concerne à poesia, tem-se ainda o desafio de fazer com que sua leitura seja mais rotineira na vida de alunos que pouca ou quase nenhuma prática de leitura possuem,.

O gênero poético foi, por vários séculos, uma das principais e mais prestigiadas manifestações literárias em Língua Portuguesa. Deixamos claro que embora haja diversas questões atreladas à diferença entre gênero literário e gênero discursivo, adotaremos a segunda como referência neste projeto por um critério didático-metodológico, isto é, o poema como gênero discursivo, pertencente ao campo artístico-literário na BNCC, no entanto não diminuimos a importância pioneira que os estudos retóricos clássicos tiveram em tentar consolidar a sistematização dos gêneros.

### **4.3 A função psicossocial e sensibilizadora da poesia**

A poesia pode ser utilizada para diversos propósitos do poeta ou do leitor: emocionar, contestar, descrever, criticar, enaltecer, dentre outros. Em nossas aulas, podemos levar aos alunos poemas que descrevem estados de ânimo, que busquem resistir perante injustiças sociais, que procurem um trabalho múltiplo com os sentidos da língua, que nos façam rir /chorar, que nos sirvam como prazer estético ou lazer; dessa forma, os alunos perceberão que a poesia serve para algo ou para coisa nenhuma, enfim, mas que ela existe e que eles merecem saber e ler em sala de aula.

Infelizmente muitos professores preferem utilizar a prosa à poesia por pretextos didáticos diversos, talvez por considerarem o gênero complexo aos alunos ou então pela inexistência de obras na biblioteca escolar. Em relação aos manuais didáticos, não é mais admissível aceitar o texto poético como um pretexto para atividades voltadas à identificação de classes gramaticais, pois essa não é a sua função; de fato, a poesia é, sobretudo, uma forma de expressão que possui como um dos objetivos principais:

Mostrar a perene novidade da vida e do mundo; atizar o poder de imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina; fazê-las sentir mais profundamente o significado dos seres e das coisas; estabelecer entre estas correspondências e parentescos inusitados que apontem para uma misteriosa unidade cósmica; ligar entre si o imaginado e vivido, o sonho e a realidade como partes igualmente importantes da nossa experiência de vida. (PAES 1996, p.60)

Essa experiência de vida é enriquecida pela leitura de textos literários, não apenas textos do cotidiano, referenciais, informativos. Os textos que trabalhamos em sala podem variar, aliás devem variar, já que a própria BNCC defende uma diversidade de gêneros textuais na sala de aula, contudo os livros didáticos perpetuam nas famigeradas questões gramaticais atreladas a fragmentos de poemas, sem explorar uma leitura mais profunda dos textos, inclusive tornando professores reféns de tais exercícios.

#### **4.4 O livro didático e as atividades com o texto poético**

A produção e comercialização de livros didáticos (LD) no Brasil é uma das maiores do mundo se levarmos em conta o tamanho de nossa população e o fato de ser gratuita no ensino público. Grandes editoras lucram anualmente com a venda destes materiais, entretanto nem todas se preocupam na elaboração de atividades de qualidade, focando o trabalho basicamente em conteúdos conceituais clássicos e em um design gráfico de qualidade. Hoje, os elementos gráficos são cada vez mais presentes, principalmente nos livros do ensino infantil e fundamental. Por didático, utilizamos o conceito de Lajolo (1996, p.04)

É o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina.

Algumas instituições também utilizam o termo apostila, manuais didáticos, cadernos pedagógicos como sinônimos de LD. Na disciplina de LP nos anos finais do ensino fundamental, existe a divisão de unidades em interpretação textual, gramática e produção textual. No caso específico da leitura literária, particularmente a de poesia, percebemos, em livros didáticos, uma fragmentação dos textos para ilustrar termos gramaticais. Segundo Cosson (2012, p.22):

No ensino Fundamental, predominam as interpretações de textos trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclases, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras.

Durante o ensino fundamental, particularmente o ensino fundamental II, é comum a presença de recursos gráficos como letras em caixa alta, ilustrações, fotografias, glossários ao final de poemas, enfim, tudo que favoreça à leitura e compreensão do texto poético feita pelos alunos. Vários autores consagrados pelo cânone são comuns nessas obras didáticas como Carlos Drummond de Andrade, Mário Quintana, Cecília Meireles, Manuel Bandeira e Vinícius de Moraes. A escolha de tais autores justifica-se pela linguagem mais próxima dos alunos e também a abordagem de temas universais como o amor, a morte, a saudade, a solidão, a vida no campo e as mudanças no decorrer da vida.

Os autores desses livros costumam abordar a poesia sob duas perspectivas: abordagem formalista, demonstrando preocupação na identificação de elementos estruturais do texto poético e uma abordagem analítico-interpretativa, que se preocupa com os sentidos do texto e a forma como as palavras se relacionam umas às outras. Essa última é a ideal para uma experiência significativa de leitura.

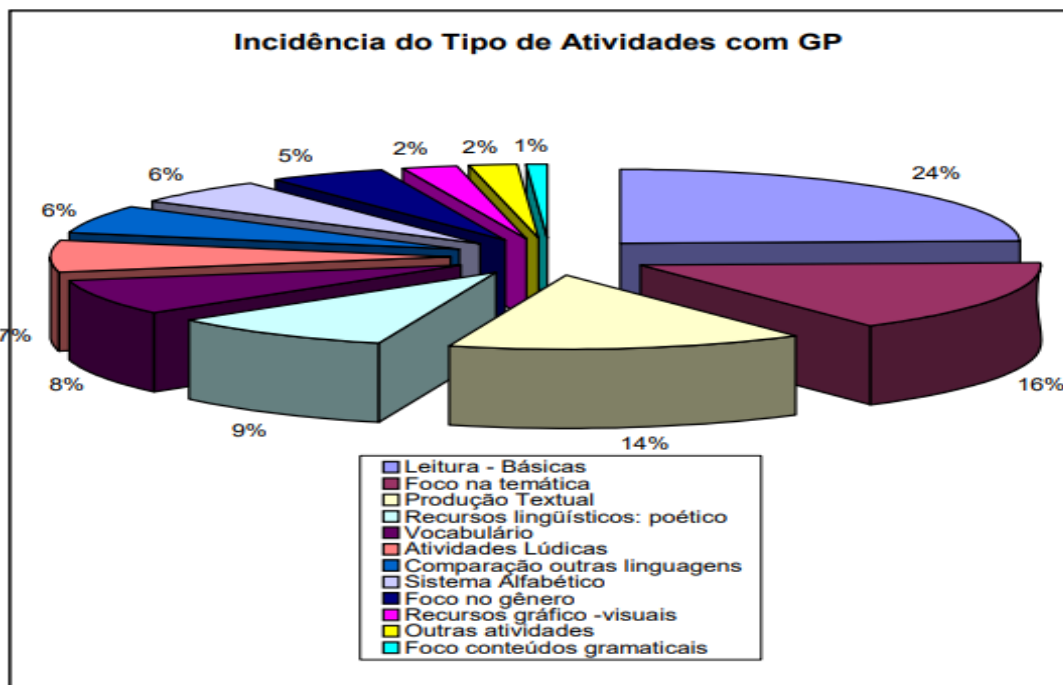
Embora haja uma boa variedade gêneros nos LD; percebe-se, no entanto, que o tratamento dado aos textos literários, principalmente os poemas, carece de maior cuidado. Um estudo importante sobre os gêneros poéticos em LD é a tese de Padilha (2005) intitulada *Os gêneros poéticos em livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva*; nesse estudo, a autora analisou sete coleções de 1ª a 8ª séries e concluiu que:

O perfil que se desenha é o de coleções que, na média, não apresentam muitos textos em gêneros poéticos e, quando o fazem, não reservam uma posição aos textos nos volumes que suscite uma exploração mais detalhada, em atividades de leitura e compreensão. (PADILHA, 2005, p.176)



Acerca das características das atividades propostas para o gênero poético, o estudo da autora ainda revela que 54% delas são baseadas em leituras básicas, foco no tema / assunto do texto e produção textual. Conforme destacamos a seguir:

Gráfico 2 - Incidência de tipos de atividades com gênero poético em livros didáticos



Fonte: Padilha (2005, p.183)

Convém fazer aqui uma observação: por ser um estudo de 2005, várias dessas coleções analisadas podem ter sido reformuladas devido à implantação da BNCC em 2018 e das transformações tecnológicas que a educação vem passando nos últimos 15 anos. Ainda assim, a importância dessa pesquisa é imensurável e deve ser destacada em nosso trabalho em sala de aula, pois trata diretamente da nossa principal ferramenta de ensino: o livro didático.

#### 4.5 Trabalhar a leitura de poemas por quê?

O contato com o texto literário é algo cada vez mais raro em uma era tecnológica na qual a informação e o processamento de dados é cada vez mais rápido. De fato, se perguntarmos aos nossos alunos se leem poemas fora da escola, a resposta negativa predominará para a maioria deles.

Negar-lhes um contato com a poesia, é tirar deles uma maior compreensão da beleza sonora que a combinação de certas palavras adquirem quando colocadas em um texto, é esquecer que a poesia é uma das formas mais antigas de expressar sentimentos e emoções, é preferir sua profunda relação com manifestações culturais populares como a literatura de cordel e a música, enfim, é excluir de cada aluno uma experiência singular em sala de aula.

Para que serve a leitura poética em sala de aula? Essa é uma pergunta que está intimamente ligada à função que o estudo de uma arte desempenha em uma sociedade. Nesse sentido, a poesia e, conseqüentemente, a literatura, têm a função de “dar um sentido à existência, para marcar nossa diferença de seres humanos, para nos ajudar a transcendermos a banalidade da rotina de todos os dias” (SILVA, 2009, p. 105).

Em meio à responsabilidade da escola com a literatura, deparamo-nos com aulas de Língua Portuguesa que priorizam o ensino das normas gramaticais, em detrimento da abordagem do texto literário, muitas vezes colocando-o a segundo ou a terceiro plano. Nas aulas destinadas à leitura em sala de aula, as aulas são, geralmente, limitadas ao uso do livro didático e vários deles contradizem o que orienta a Base Nacional.

O texto poético deve, inevitavelmente, estar presente em sala de aula, recebendo uma atenção diferenciada pelo professor, porque ele pode auxiliar na aproximação dos alunos, bem como no distanciamento deles se o modo de apresentar o gênero for realizado assistematicamente. Práticas de letramento, atividades interdisciplinares e apresentações de textos poéticos criados pelos alunos contribuem para esse trabalho mais eficaz dentro do ambiente escolar.

As aulas de leitura devem ser momentos do encontro do leitor com o texto poético, diferentemente do que ocorre nas aulas de português em sua maioria, pois segundo Antunes (2003, p. 28), a interpretação do texto nas aulas de português “se limita a recuperar os elementos literais e explícitos da superfície do texto [...] atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela)”.

## 5 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Inicialmente, lembramos que a visão tradicionalista que limitava a leitura a um simples processo de decodificação de sinais gráficos por várias décadas modificou-se devido aos estudos e pesquisas de áreas da linguística, principalmente as de linguística textual e análise do discurso. Tais áreas contribuíram para a visão de que o ato de ler é um processo interacionista, dinâmico e relacionado às práticas sociais.

Sendo assim, não há como fugir de uma sociedade que se vê letrada em diferentes ambientes: em casa, na escola, na rua, em meios impressos, virtuais, digitais, enfim, em todos os lugares. É nesse processo de ler e apreender conteúdos e sentidos que utilizamos as estratégias de leitura, que tem sua origem na psicologia cognitiva.

As estratégias de leitura são ligadas a habilidades ou operações mentais que os leitores utilizam para o desenvolvimento ou ampliação de sua competência leitora. Por competência nos baseamos na definição de Perrenoud (2000), que a conceitua como;

A aptidão dos sujeitos para ligar os saberes que adquiriram ao longo da vida às situações de experiência, a fim de, pelo recurso a esses saberes, vivenciar essas experiências de forma gratificante e eficaz. Equivale, assim, à capacidade do sujeito para enfrentar, com o maior sucesso possível, as mais diferentes situações da vida, mobilizando intuições, conceitos, princípios, informações, dados, vivências, métodos, técnicas já apreendidas. (Perrenoud 2000, p. 15 *apud* ANTUNES, 2009, p.190)

As intuições, conceitos, vivências e métodos utilizados pelo sujeito ao adquirir conhecimento reflete a importância das estratégias de leitura, que são defendidas por Solé (1998) e Kleiman (2016) como uma capacidade consciente e inconsciente do indivíduo em compreender um texto, em conseguir detectar pistas textuais, em formular e confirmações previsões sobre o tema, em se posicionar perante um tema, relacionar à estrutura textual a sua esfera de circulação, propósito comunicativo, dentre tantos outros recursos.

Com a implementação da BNCC, o termo “competência” ganhou *status* na área educacional, mas seu uso já havia sido muito divulgado em estudos sobre o desenvolvimento da aprendizagem e aquisição de segunda língua, em especial, a Língua Inglesa. Em inglês, a expressão *Reading Strategies* é muito divulgada em manuais de Inglês como língua estrangeira, além de ser modelo em certificações de proficiência. A seguir, apresentamos algumas definições acerca da expressão estratégias de leitura.

## 5.1 Definições de estratégias de leitura

De acordo com Solé (1988) as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Por sua vez, Koch e Elias (2017) definem o termo como estratégias sociocognitivas, responsáveis pelo processamento textual ao mobilizar conhecimentos armazenados pelo leitor. Em contrapartida, Kleiman (2016, p.74) as define como operações regulares para a abordagem textual. “Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor”.

Como vimos, as estratégias recebem diferentes termos: técnicas, operações, métodos, habilidades, enfim, nosso propósito não será o de diferenciar tais expressões, já que todas convergem a um fenômeno consciente e inconsciente do ato de atribuir sentido a um texto escrito. As estratégias do leitor são classificadas conforme Kleiman (2016) em estratégias cognitivas (operações inconscientes) e metacognitivas (operações conscientes), inclusive a palavra “metacognitivas” citada pela autora remete a Teoria da Metacognição criada pelo psicólogo americano John Flavell<sup>8</sup> no final da década de 70.

De acordo com Beber, Silva e Bonfiglio (2014, p. 1) “a metacognição como processo da aprendizagem é o conhecimento dos próprios produtos cognitivos, isto é, o conhecimento que o sujeito tem sobre seu conhecimento”. Nesse sentido, as atividades direcionadas ao leitor servem como autoavaliação constante, pois eles conseguem perceber quando entendem ou não entendem o que leem. Em caso de o leitor perceber que não entende os textos lidos,

Ele poderá voltar para trás e reler, ou poderá procurar o significado de uma palavra-chave que ocorre no texto, ou poderá fazer um resumo do que leu, ou procurar um exemplo de um conceito. Enfim, dependendo do que ele detectar como causa, ele adotará diversas medidas para resolver o problema. Para a realização desses diversos comportamentos faz-se primeiro necessário que ele esteja ciente de sua falha na compreensão. (KLEIMAN (2016, p. 75)

As estratégias metacognitivas seriam aquelas operações, (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre os quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação. Atualmente elas estão presentes em muitos descritores de avaliações escolares, dentre essas provas, destaca-se o SPAECE, que faz referências às estratégias com o nome “procedimentos de leitura”.

---

<sup>8</sup> John Hurley Flavell dedicou sua carreira à psicologia cognitiva voltada à crianças, ancorada em Jean Piaget. Criou a teoria da metacognição. Fonte: [https://www.infopedia.pt/\\$john-hurley-flavell](https://www.infopedia.pt/$john-hurley-flavell). Acesso em 06 de maio de 2021.

Figura 2 – Matriz de referência para o 9º ano do ensino fundamental SPAECE

| I - PROCEDIMENTOS DA LEITURA |  |
|------------------------------|--|
| D1                           | Localizar informação explícita.  |
| D2                           | Inferir informação em texto verbal.  |
| D3                           | Inferir o sentido de palavra ou expressão.   |
| D4                           | Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais. |
| D5                           | Identificar o tema ou assunto de um texto.   |
| D6                           | Distinguir fato de opinião relativa ao fato.   |
| D7                           | Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.                        |

Fonte: Seduc-CE.(2020)

Importante Lembrar que os 23 descritores presentes na matriz de referência em LP do SPAECE são baseados na prova Brasil, que apresenta implicitamente a noção de estratégias de leitura ao definir um descritor, isto é, “é uma associação entre conteúdos curriculares e **operações mentais** [grifo nosso] desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades”. (PDE, 2011, p. 17)

Quando falamos em estratégias de leitura nesta pesquisa, estamos relacionando técnicas, habilidades ou métodos que o leitor utiliza a fim de construir sentido para aquilo que lê e atividades que o professor realiza em sala de aula para facilitar essa compreensão textual. Tais estratégias auxiliam no desenvolvimento da habilidade da leitura, podendo ser aplicadas a uma infinidade de gêneros textuais.

Na versão final da BNCC, o termo “Estratégias de Leitura” aparece tanto como objeto de conhecimento, quanto habilidade a ser desenvolvida pelo aluno no EF. Seu uso não se restringe apenas à Língua Portuguesa, é utilizado também para a Língua Inglesa. No caso dos anos finais do ensino fundamental, aparece como objeto de conhecimento (conteúdo) relacionada à habilidade de ler de maneira autônoma no 8º ao 9º ano:

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romaneadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Com base nessa ideia, além de incluir a leitura como uma competência, o documento indica a adoção de uma prática que leve em conta as características discursivas do gênero; no caso do poema: estrutura, propósito comunicativo, temas, contexto de produção, esfera de circulação e tipos de suporte. Uma questão terminológica que nos suscita dúvidas é que tipo de leitor buscar na literatura? Crítico, proficiente, autônomo, humanista? Defendemos em nossa pesquisa o leitor crítico, por optarmos por um domínio cognitivo da leitura, não apenas por resultados em avaliações e provas.

Esse leitor crítico tende a ser estratégico e na visão de Girotto e Souza (2010), os leitores tornam-se estratégicos quando realizam conexões entre o conhecimento prévio e o conhecimento novo; fazem perguntas ao texto (predição, formulação de hipótese); estabelecem inferências (deduções) com frequência; visualizam e constroem imagens; conseguem distinguir idéias gerais e específicas e produzem uma síntese, isto é, avaliação crítica sobre o texto.

A utilização dessas habilidades permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos. Sabemos que a leitura de um anúncio, de um cordel ou de um artigo de opinião é diferente entre si, principalmente porque cada uma exige estratégias de leitura diferentes. Essas ações como pontua Koch e Elias (2017) são ativadas mediante a interação do leitor com o texto e não se constituem como regras fixas, mas como regras flexíveis, variando de acordo com o conhecimento de cada aluno e envolvendo procedimentos de caráter cognitivo e metacognitivo conforme salienta Solé (1998, p. 70):

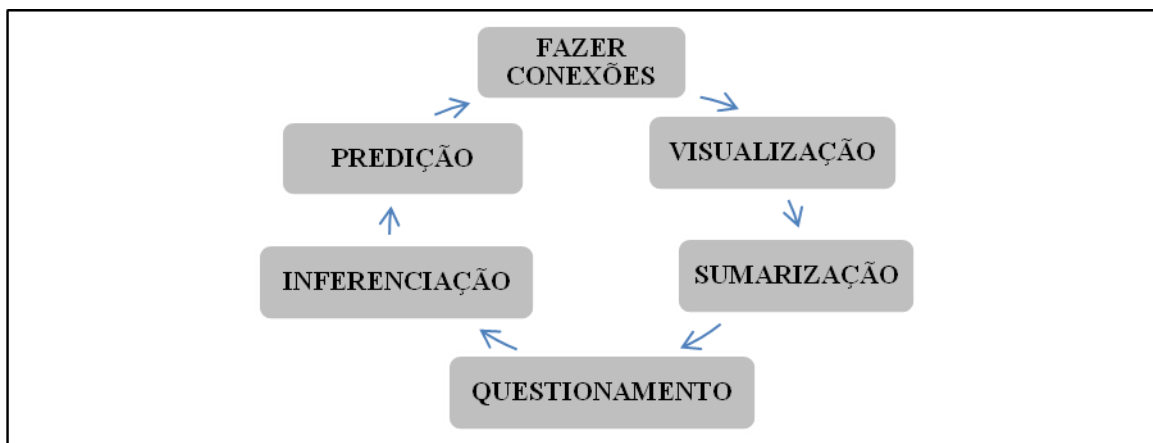
Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolve o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas, por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora entre os alunos, deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leituras múltiplas e variadas.

Nesse caso, devemos planejar atividades que possuam um nível de gradação de dificuldades aos alunos, priorizando o contato inicial com o gênero textual por meio de atividades sobre compreensão do texto (objetivos, temas e estrutura). Por essa razão, é tão importante o planejamento das aulas, levando em conta a situação da turma, os recursos disponíveis em sala e as dificuldades de aprendizagem. Seguindo um critério metodológico, seis estratégias de leitura foram selecionadas durante a elaboração das atividades. Tais estratégias serão descritas na próxima seção deste trabalho.

## 5.2 Estratégias a serem abordadas nas atividades

Dentre as estratégias de leitura que pretendemos utilizar em nossas oficinas com poemas estão as habilidades / procedimentos de fazer conexão, predição, inferência, visualização, questionamento e sumarização. A seguir, apresentamos uma breve descrição de cada um deles.

Figura 3 – Estratégias de leitura escolhidas



Fonte: adaptado com base em Girotto; Souza (2010)

**a) Conexão** – fazer pontes entre o texto ao mundo do leitor, relacionar as ideias e os temas do texto ao mundo ou as experiências de vida do leitor. É também uma das estratégias mais utilizadas na pré-leitura, servindo como forma de motivar os alunos à leitura do texto. Ao fazer conexões, o aluno ativa seu conhecimento prévio, tornando a leitura mais significativa devido as suas crenças e experiências. Esse tipo de técnica é muito utilizado por palestrantes para chamar a atenção do público.

**b) Predição** – formular hipóteses sobre o que vai ser dito no texto, adivinhar com base no conhecimento prévio, isto é, adivinhar, através de pistas como títulos, ilustrações, assunto, autor. É uma das estratégias mais inconscientes que fazemos, pois ao longo da leitura, vamos confirmando ou refutando as hipóteses que fizemos.

**c) Inferenciação** – a utilização de indícios ou pistas textuais para se chegar a conclusões, também conhecida como ler “nas entrelinhas”. Bons leitores utilizam essa estratégia com base nos indícios textuais. Podemos ensinar ou motivar os alunos para analisarem ilustrações,

vocabulário, título presentes no texto para fazer inferências. Essa habilidade é uma das mais exigidas dos alunos em avaliações de larga escala.

**d) Visualização** – refere-se à capacidade de construir imagens mentais do que está sendo lido. É também a capacidade de imagens representadas pelas palavras do texto a nossa memória afetiva. Professores podem motivar os alunos a criar desenhos, ilustrações sobre as imagens que vêm à mente deles sobre o que foi lido. Muito utilizada entre o público infantil, através de textos narrativos orais. Pode ser praticada através de mapas semânticos, gráficos ou tabelas. É também uma maneira de prestigiar a capacidade artística daqueles alunos que adoram mangás, animes e desenhos.

**e) Questionamento** – é a capacidade de o leitor se posicionar perante o texto, por meio de perguntas a si a respeito do que entende ou não. Fazendo-se perguntas antes, durante e após a leitura. De modo geral, é a habilidade de emitir uma opinião, um juízo de valor ao que está sendo lido para melhor entender as intenções do autor e o significado do texto. Essas perguntas se caracterizam por se basear na intenção do autor e na visão do leitor sobre o que foi abordado no texto.

**f) Sumarização** – é a compactação das ideias de um texto feita pelos alunos, a separação entre ideias gerais e específicas. Também denominada resumo e geralmente utilizada em textos de maior carga informativa. Sua avaliação ocorre através da escrita geralmente. Recomenda-se cuidado em não tornar essa habilidade em atividade sem propósito aos alunos.

Para Solé (1998), essas estratégias podem ser divididas em três momentos: antes da leitura (momento de motivar os alunos, indicar a eles os objetivos da atividade de leitura e situar o contexto da obra analisada, informações sobre o autor), durante a leitura (momento de verificação de hipóteses, análises da estrutura textual, inferências lexicais) depois da leitura (momento de checagem da opinião dos alunos sobre a obra, aplicação de atividades, criação de projetos, produção textual).

Entendemos que o uso dessas operações metacognitivas não pode ser a única forma de ensinar leitura, em especial do texto literário, porém ele pode significar o um passo inicial a fim de reverter o quadro ruim de desempenho da maioria dos alunos em provas externas. As estratégias de inferência e questionamentos podem beneficiar a troca de experiência de mundos em sala de aula, não obrigatoriamente ficarem no nível textual. Cabe ao professor a seleção adequada e gradativa de textos em sala de aula.



Adicionalmente, podemos citar outras abordagens com o texto literário, principalmente se forem abordadas obras integrais (uma obra completa, sem fragmentos). Dentre as outras possibilidades conhecidas com o texto literário estão o letramento literário, o estudo da multimodalidade, intertextualidade, projetos interdisciplinares, entre outros. Os procedimentos metacognitivos não impedem que haja um diálogo com essas abordagens, portanto reconhecemos a importância de cada uma delas, pois uma é complemento da outra.

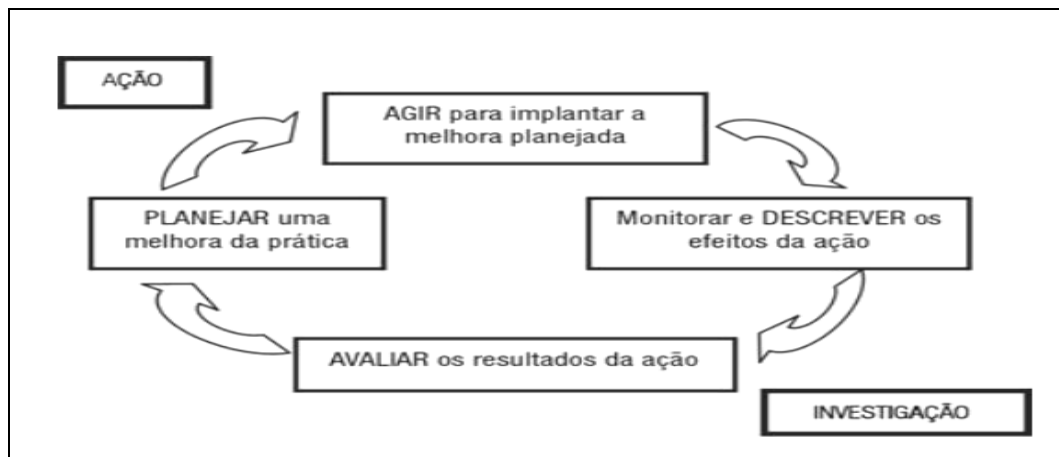
A seguir, apresentamos os percursos metodológicos que nortearam nosso trabalho. Primeiro, caracterizando o contexto e o lugar em que se insere nossa pesquisa, depois definindo a Taxonomia de Bloom revisada como um dos critérios de avaliação dos planos de aula e atividades e finalmente, apresentando aos professores orientações acerca das oficinas e seus procedimentos.

## 6 METODOLOGIA

### 6.1 A caracterização da pesquisa

Adotamos em nosso trabalho a noção de pesquisa-ação na área educacional com base nos estudos desenvolvidos por Tripp, que afirma que a pesquisa-ação é principalmente “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.” (TRIPP, 2005, p. 445). Nos preceitos defendidos por Tripp, a pesquisa-ação se caracteriza por um ciclo composto por quatro fases conforme é apresentado na figura a seguir:

Figura 4 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: Tripp (2005, p.445)

O método da pesquisa-ação foi o escolhido para o desenvolvimento do trabalho que propomos neste projeto, uma vez que um dos objetivos do PROFLETRAS é o desenvolvimento e aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, mostra-se bastante eficiente como proposta de intervenção pedagógica, uma vez que, nesse tipo de pesquisa, a ação de investigar questões e dificuldades de aprendizagem está intimamente relacionada ao agir em sala de aula por parte do professor. Acrescentamos que a pesquisa ação é empírica e interventiva, já que é:

Concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. (THIOLLENT, 2008, p.14)

Propomos, ao final dessa dissertação, uma proposta didática baseada em oficinas de leitura de poemas a fim de melhorar os índices de compreensão de textos dos alunos e formar uma comunidade de leitores literários. A justificativa pelo gênero poema e pelo ensino de leitura surgiu da necessidade que senti, enquanto professor-pesquisador, de diminuir as dificuldades em compreensão de textos de seus alunos em provas internas e externas de larga escala, além de crer na importância de uma formação leitora de crianças e jovens no ensino público.

Após as disciplinas concluídas do curso, decidimos fazer uma revisão dos trabalhos apresentados no PROFLETRAS com o mesmo tema. A pesquisa mais recente ocorreu em maio de 2021. A primeira busca se deu por dissertações defendidas entre 2016 a 2020 que apresentam a palavra LEITURA em seus títulos. Para nossa grata surpresa, 714 dissertações continham o termo leitura em seus títulos, o que comprova ainda mais a preocupação de educadores em reverter a situação do ensino de leitura no país; isso, inclusive, comprova a imensa importância da continuação do Mestrado Profissional em Letras.

A segunda busca se deu pela expressão ESTRATÉGIAS DE LEITURA em títulos de trabalhos; encontramos no repositório 31 dissertações, porém apenas duas trabalhavam com o gênero poema. A maioria concentrava seus resultados ou planos de ação em gêneros narrativos, outros em descritores de avaliação em larga escala como a Prova Brasil.

Figura 5 – Resultados da busca no site do repositório nacional PROFLETRAS

The image shows a screenshot of the PROFLETRAS website's search interface. At the top left is the PROFLETRAS logo. To its right, the text reads 'Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS Rede Nacional'. Below this, there are navigation links: 'Organização', 'Unidades', 'Documentos', 'Funcionamento', and 'Repositório'. A blue button labeled 'Dissertações' is visible. Below this, the text says 'Dissertações de Mestrado dos alunos do PROFLETRAS.' There is a search form with three input fields: 'IES' (a dropdown menu), 'Título' (containing the text 'estratégias de leitura'), and 'Aluno'. Below the form are two buttons: 'Buscar' and 'Limpar'. At the bottom of the form area, it says 'Foram encontrados 31 resultados'.

Fonte: Repositório nacional PROFLETRAS. Disponível em: <http://www.profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes#>. Acesso em: 5 mai. 2021.

Em seguida, foram lidas os 31 resumos das dissertações, bem como analisadas as atividades propostas em seu anexos e verificamos que entre 2016 a 2020, os gêneros narrativos foram predominantes: ao todo, aparecem 11 vezes.

Figura 6 – Dissertações no PROFLETRAS com a expressão Estratégias de Leitura

| Período (2016 a 2020)   |                         |
|-------------------------|-------------------------|
| Gênero abordado         | Quantidade de trabalhos |
| Conto                   | 08                      |
| Fábula                  | 02                      |
| Poema                   | 02                      |
| Histórias em quadrinhos | 02                      |
| Resumo                  | 02                      |
| Teatro de fantoche      | 01                      |
| Causo popular           | 01                      |
| Charge                  | 01                      |
| Artigo de opinião       | 01                      |
| Sem gênero definido     | 11                      |
| <b>Total</b>            | <b>31</b>               |

Fonte: Repositório nacional PROFLETRAS (elaborado pelo próprio autor).

Após a análise dos dados da busca, percebemos que o gênero poema aparece duas vezes e isso nos causou dúvidas. Existe alguma razão para esses trabalhos não abordarem estratégias de leitura voltadas ao texto poético? Será mesmo verdadeira a crença que a compreensão de poema é complexa aos alunos? Como trabalhar as estratégias de leitura para ampliar a competência leitora dos alunos com poemas? A seguir, apresentamos a caracterização do público, do local da pesquisa, do livro didático da turma, do critério de avaliação adotado e dos percursos metodológicos das oficinas de leitura.

## 6.2 A caracterização do *locus*

O público-alvo desta pesquisa são alunos 8º ano, oriundos da escola pública estadual CAIC Raimundo Gomes de Carvalho, localizada no bairro Dom Lustosa, na cidade de Fortaleza, no estado do Ceará. No ano de 2021, a escola comemora seus 27 anos de existência e grande parte dos alunos atendidos pela instituição pertencem a bairros adjacentes, entre eles Henrique Jorge, Autran Nunes e Genibaú.

Em 2020, houve aproximadamente pouco mais de 1.000 matrículas de alunos, divididos nos turnos manhã, tarde e noite. Em relação aos índices da prova SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) de 2019, verificou-se que a maioria dos alunos se encontra em nível crítico na disciplina de Língua Portuguesa, o que torna ainda maior a importância de desenvolver uma pesquisa de caráter interventivo.

De acordo com o Censo Escolar 2020, a escola matriculou 424 alunos na série final do ensino fundamental e 523 no ensino médio. Infelizmente o local não possui uma sala de leitura, embora possua laboratório de informática com 20 computadores e uma biblioteca com bom acervo. Desde maio de 2015, o funcionamento dela ocorre em um prédio menor e adaptado, pois o prédio original (localizado no bairro Autran Nunes) foi interditado pelo governo estadual em março de 2015 devido a falhas estruturais.

A realidade social de muitos alunos não contribui para uma prática de leitura mais constante, visto que alguns não costumam utilizar a biblioteca escolar, não costumam ler livros fora da escola, são oriundos de comunidades de altos índices de violência e possuem dificuldades de letramento como um todo. Tais afirmações são embasadas na experiência profissional do autor deste texto, que é professor efetivo de LP desde 2014 na mencionada instituição.

Com o fim de analisarmos os dados sobre aprendizado da escola, visitamos a plataforma Qedu<sup>9</sup>, que reúne dados educacionais variados: Censo Escolar, Ideb<sup>10</sup> e Prova Brasil. Segundo os índices do Ideb no EF II, a instituição de ensino mencionada está em situação de alerta, parâmetro que ela indica não teve crescimento nos índices do Ideb, não atingiu sua meta e está abaixo de 6.0, além de revelar um aprendizado básico em leitura na Prova Brasil.

---

<sup>9</sup> Esse portal é uma iniciativa inédita desenvolvida pela Meritt e Fundação Lemann. O objetivo é permitir que a sociedade brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas brasileiras.

<sup>10</sup> O Índice da Educação Básica (Ideb) ocorre a cada dois anos, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

Figura 7 – Índices do Ideb 2019 da escola CAIC Raimundo Gomes de Carvalho

| Escola CAIC Raimundo Gomes de Carvalho |        |             |
|--|--------|-------------|
| Referência                             | Atual  | Ideal       |
| Nota do Ideb 2019                      | 4,5    | 6,0         |
| Meta da escola 2021                    | 5,1    | 6,0         |
| Situação de ensino                     | Alerta | Melhorar    |
| Aprendizado em Português               | Básico | Proficiente |
| Prova Brasil 2017                      |        |             |

Fonte: Plataforma Qedu. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/65460-raimundo-gomes-de-carvalho-caic/ideb.Qedu.org.br>. Acesso em: 30 abr. 2021.

O livro didático adotado no 8º ano é a obra de Balthasar e Goulart (2018), intitulada *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. A obra foi escolhida para o período que vai de 2020 a 2023. Seguindo recomendações do PNLD 2020, a coleção já se encontra em sintonia com a Base Nacional Comum Curricular.

A obra em questão apresenta quatro volumes organizados em três capítulos: leitura e produção, práticas do campo artístico-literário e estudos linguísticos e gramaticais. Os textos apresentados aos alunos vão ao encontro dos temas transversais defendidos pelos PCN e aprimorados na BNCC (no caso do da obra analisada, os temas são *bullying*, retratos da adolescência, direitos humanos, preconceito e desigualdade social).

### 6.3 A taxonomia de Bloom revisada (2001) como critério de avaliação

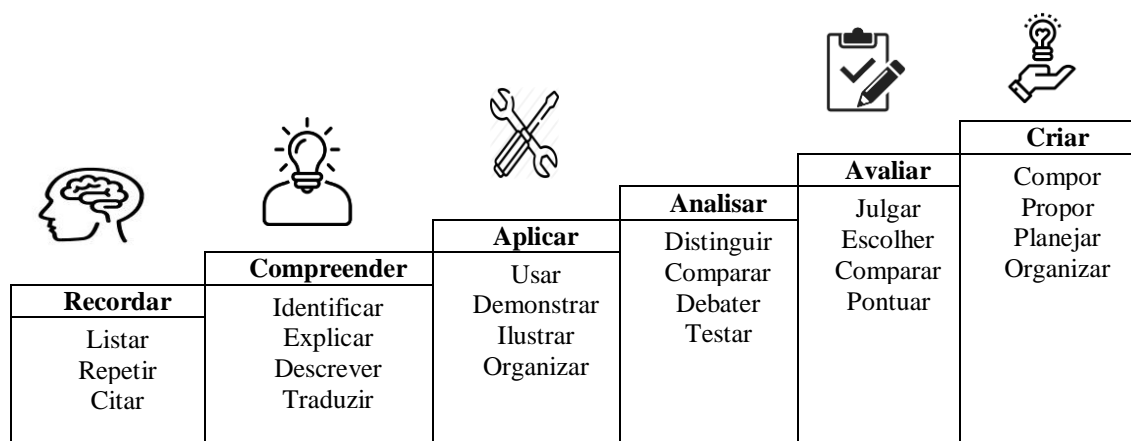
Taxonomia, do radical *tax(i/o)* é uma palavra de origem grega e significa norma ou regra. Termo muito presente nas ciências naturais, foi utilizado pelo psicólogo e estudioso Benjamin Bloom (1913 – 1997), que se aprofundou em pesquisas nas áreas da educação e da psicologia da aprendizagem a fim de classificar e sistematizar como se dava a apreensão do domínio cognitivo dos alunos, isto é, como o conhecimento era apreendido por eles.

A taxonomia do estudioso americano foi produto de pesquisas de equipes de diversas áreas do conhecimento lideradas por ele. De acordo com essa teoria, existem seis níveis de domínio cognitivo: conhecimento, a compreensão, a aplicação, a análise, a síntese e a avaliação. A seguir uma breve descrição de cada domínio proposto por Bloom (1976):

- **Conhecimento:** refere-se às habilidades de memória e é considerado o nível mais elementar e está ligada a capacidade de LEMBRAR.
- **Compreensão:** percepção consciente de conteúdo, isto é, a capacidade de COMPREENDER o que leu ou ouviu.
- **Aplicação:** ligada à capacidade de APLICAR os conteúdos estudados, ou seja, ter a capacidade ilustrar, utilizar, resolver problemas ou questões.
- **Análise:** refere-se às habilidades de comparar, explicar ou categorizar conceitos.
- **Síntese:** capacidade de criar ou planejar novas formas de conhecimento, o que pode ser feito através de resumos, seminários, projetos científicos, capacidade CRIAR.
- **Avaliação:** refere-se à capacidade da autoavaliação do aluno, a utilização do senso crítico para melhorar ou aprimorar os conteúdos vistos em sala de aula.

Em 1999, psicólogos da área cognitiva, discípulos de Bloom, foram liderados por Lorin Anderson para uma revisão da taxonomia original. Dois anos depois, foi publicada a teoria revisada, trazendo, entre outras, as seguintes propostas de mudança: a adoção de verbos para os domínios cognitivos, o deslocamento da síntese (CRIAR) como o nível mais complexo de aprendizagem e o carácter bidimensional do processo cognitivo e do tipo de conhecimento ativado, que podia ser factual, conceitual, procedural e metacognitivo. Na teoria, quanto maior a hierarquização dos objetivos, maior a demanda cognitiva por parte do aluno.

Figura 8 – Taxonomia de Bloom revisada (Anderson *et al.* 2001)



Fonte: adaptado pelo próprio autor em Anderson *et al.* 2001).

A opção por utilizar a taxonomia revisada na elaboração das atividades está relacionada à possibilidade de avaliar de modo mais sistemático a compreensão leitora dos alunos, já que através dessa concepção, a apreensão das estratégias de leitura dos alunos se faz de modo gradual: com atividades de nível mais fácil ao mais complexo.

Conforme frisa Leite Jr; Vieira (2019, p.75) “embora muito se discuta sobre a importância do texto literário na escola, pouco se produziu sobre o assunto, pelo menos sob um enfoque cognitivo”. Segundo os autores, nem sempre um plano de ensino está voltado aos objetivos de aprendizagem elencados pelas taxonomias de Bloom, pois alguns não dizem em qual nível cognitivo e qual objetivo de aprendizagem se pretende com aquele conteúdo.

Uma mera avaliação, que busca quantificar informações de teorias, dados, classificações tende a privilegiar apenas um dos níveis cognitivos (conhecimento / LEMBRAR) e conseqüentemente, tende a ser improdutiva e não poucas vezes injusta e desestimulante para os alunos. (Cf LEITE JR; VIEIRA, 2019, p.81). Justificamos ainda adoção da taxonomia de Bloom revisada por esta se achar intimamente ligada aos princípios da BNCC, entre os quais, o de contribuir para uma sistematização de conceitos e o de otimizar o planejamento do professor e da escola através de instrumentos mais dinâmicos de avaliação.

#### **6.4 Percursos metodológicos**

Inicialmente, realizaremos um questionário acerca da frequência e dos hábitos de leitura dos alunos da mencionada turma. Tal questionário será aplicado junto aos 36 alunos e apresentará perguntas acerca dos hábitos de leitura, as preferências de obras e temáticas, além de dificuldades sentidas por eles.

Em seguida, aplicaremos uma oficina de leitura de textos líricos (poemas com metrificação livre e fixa, sonetos e canções) fazendo com que os estudantes tenham maior contato com noções básicas da estrutura de um poema e possam compartilhar leituras e interpretações com os demais colegas.

Nossa proposta é a realização de oficinas de leitura uma vez por semana (50 minutos). Ao todo, serão nove encontros, divididos em três oficinas com três aulas cada uma, conforme apresentados na figura seguinte:



Figura 9 – Planejamento das oficinas de leitura de poemas

| OFICINA                        | OBJETIVOS  |
|--------------------------------|--|
| <b>A Poesia chega à escola</b> | Apreciar a leitura oral e expressiva de poemas;<br>Identificar temas em poemas;<br>Perceber as marcas distintivas dos textos poéticos;<br>Inferir informações implícitas e explícitas.<br>Diferenciar denotação e conotação.   |
| <b>A poesia e o pensamento</b> | Identificar a presença de figuras de pensamento;<br>Ler textos poéticos de maneira expressiva;<br>Praticar a leitura coletiva;<br>Comparar poemas de mesmo tema.   |
| <b>A poesia e suas formas</b>  | Identificar a variedade padrão e coloquial;<br>Diferenciar conceitos de verso, estrofe e rima.<br>Identificar características formais e temáticas de sonetos e cordéis;<br>Sublinhar palavras que representam rimas em poemas. |

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Os objetivos de aprendizagem mencionados nos planos de aulas das oficinas de leitura foram baseados na Taxonomia de Bloom revisada (2001). Dessa forma, as atividades avaliativas apresentam questões de múltipla escolha e questões discursivas com o intuito de verificar quais estratégias os alunos mais apresentam dificuldades. As estratégias de leitura de Solé (1998) serão utilizadas na pré-leitura, durante a leitura e na pós-leitura dos textos poéticos selecionados.

Lembramos, mais uma vez, que os documentos oficiais curriculares que norteiam esta pesquisa são a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC, 2020). No que tange ao ensino de leitura no Ensino Fundamental, as estratégias mencionadas no documento estadual são:

Estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura (ativação do conhecimento prévio, compreensão dos propósitos da leitura, distinção de informações relevantes e pouco relevantes na leitura, avaliação da consistência do conteúdo do texto, recapitulação, elaboração de inferências como estratégias cognitivas e destaque, grifo, anotações, resumo, paráfrase, consulta ao dicionário e releitura como estratégias metacognitivas de leitura); (CEARÁ 2019, p.21).

Por fim, não poderíamos deixar de mencionar a impossibilidade da coleta e análise de dados devido ao contexto pandêmico de Covid-19 em 2020-2021. Com o agravamento da pandemia no país, os alunos tiveram que assistir às aulas *on line*, por meio da plataforma *Google Classroom*. Alguns não conseguiram se adaptar às aulas e abandonaram a escola, outros tiveram que começar a ajudar a família dentro de casa com os afazeres do lar. De fato, não havia a possibilidade de retorno às aulas presenciais sem a garantia de vacinação a todos.

Os desafios iniciais no ensino remoto tornaram o trabalho de todo docente ainda mais desafiador, uma vez que diversos profissionais não possuíam familiarização com o uso das tecnologias educacionais. No caso da escola CAIC Raimundo Gomes de Carvalho, entre os meses de março a outubro, diversos alunos tiveram grandes dificuldades em realizar as tarefas; alguns não possuíam celular e nem acesso à internet para o ensino remoto.

Diante dessa dificuldade e em consonância com a decisão do PROFLETRAS –UFC no segundo semestre de 2020, o mestrando-professor-pesquisador tornou interventivo seu estudo sobre o ensino de leitura, pois não houve a possibilidade de colocá-la em prática no ano de 2020. Isso não implica dizer, porém, que o trabalho tornou-se menos importante; pelo contrário, passou a exigir ainda mais um sólido embasamento teórico-metodológico.

Como exigência para a conclusão do curso de mestrado profissional em Letras, criamos um produto educacional (Caderno didático: oficinas de leitura) voltado ao professor de LP do EF II, relacionado e embasado em teorias defendidas na pesquisa quanto ao ensino de leitura de língua materna, às concepções de linguagem, à utilização do texto poético em sala de aula, aos critérios de avaliação e a formação de leitores literários.

As orientações a seguir destinam-se aos professores e incluem os planos de aulas, sugestões de leitura e material. Na página 91 da presente dissertação, encontra-se o caderno didático com as atividades aos alunos e o gabarito.

## 7 ORIENTAÇÕES SOBRE O CADERNO DIDÁTICO

### 7.1 Apresentação

Caro(a) professor(a), o material a seguir faz parte de uma pesquisa intitulada **Estratégias de leitura com poemas: propostas de oficinas sob à luz da BNCC**. O caderno apresentado fez parte de um pré-requisito à obtenção do título de mestre pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS - UFC),

As atividades do material estão atualizadas em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propondo atividades ancoradas na concepção de língua como interação, mediada pelo professor e pelo compartilhamento de ideias entre os alunos. Os pressupostos teóricos norteadores deste material são as pesquisas acerca de estratégias de leitura em Solé (1998), Giroto e Souza (2010) e Kleiman (2016). Sobre os estudos em torno do uso do texto poético em sala de aula, citamos Candido (1985), Cosson (2012) e Pinheiro (2018)

Acreditamos que a elaboração de materiais didático-pedagógicos torna o trabalho do professor mais rico e significativo, pois chega ao universo de expectativas dos alunos sobre a leitura e a literatura em sala de aula, sendo assim, não pretendemos fornecer um material fechado, estanque; pelo contrário, ele pode e deve ser adaptado de acordo com a realidade do professor que queira utilizá-lo.

Nas atividades, os textos foram selecionados de acordo com experiências de ensino e pesquisa presentes em Pinheiro (2018), que defende que a leitura da poesia na escola deve ser, antes de tudo, uma experiência do aluno com o texto, uma percepção particular do mundo e da magia das palavras. Recomendamos que se faça uma leitura com antecedência desses textos, estudando a linguagem, o vocabulário e os temas que eles apresentam antes de aplicar as atividades com os educandos.

Os planos de aula foram baseados no modelo proposto pela revista *Nova Escola*, seguindo as taxonomias de Bloom revisada por Anderson *et al* (2001). Após os quadros de planos para cada oficina, apresentamos os procedimentos, divididos por momentos. Como existe uma carga horária semanal de 5h a 6h/aula na disciplina de LP, sugerimos que os encontros ocorram duas vezes por semana. Totalizando nove encontros em um período de um mês e meio.

O trabalho com oficinas pode abordar qualquer gênero textual. Se após o fim das oficinas, o professor desejar, poderá adaptar um gênero textual diferente, da mesma maneira, pode apresentar um projeto ao fim do semestre como saraus, painel de poemas, criação de resenhas no site da escola, incentivo aos alunos à publicação de poemas autorais no *Instagram*: enfim, muitas possibilidades.

Ademais, é de extrema importância que, no início de cada ano letivo, seja feita uma pesquisa entre os alunos sobre seus hábitos e preferências de leitura, já que é importante aliar nossos conteúdos ao horizonte de expectativas de nossos alunos. Um texto que agrada, que motiva, que gera mais discussões entre eles torna a aula mais dinâmica.

As perguntas do questionário são fechadas, mas nada impede uma adaptação a questões abertas caso seja a vontade do professor. Após a pesquisa, os resultados obtidos podem ser compilados e divulgados entre a turma. Seria uma grande chance de discutir com os alunos a importância da leitura, principalmente na era digital na qual vivemos.

As questões presentes nas atividades são abertas e fechadas, seguindo estratégias de leitura como conexão (envolvimento do aluno com o texto), predição (formulação de hipóteses), inferência (dedução com base em pistas textuais), questionamento (opinião do aluno perante o texto) e visualização (atenção aos elementos da estrutura e imagens do texto).

Por fim, sugerimos que uma nova sondagem sobre o conhecimento e as experiências positivas dos alunos também possa ser criada pelo professor após a conclusão das oficinas. Agradeço, desde já, ao meu estimado orientador Prof. Dr. José Leite de Oliveira Junior, a minha amiga e colega de curso Rosa, pelo apoio e sugestões de atividade e aos queridos colegas da turma VI pelas contribuições diretas e indiretas para a pesquisa realizada.

**Luiz Danilo Rodrigues da Silva**  
**Fortaleza-CE, 2021.**

## 7.2 Quadro sinóptico dos textos presentes no caderno didático:

Observação: recomendamos ao professor que faça uma leitura prévia, buscando identificar os temas, os recursos expressivos e a relação entre os textos e à cultura do aluno; isso ajuda a motivá-los a ler e a compreender os sentidos dos textos.

Vários desses poemas estão disponíveis na plataforma de vídeo *Youtube*. Sugerimos que sejam disponibilizados esses vídeos à turma caso haja um retroprojetor na escola. As atividades presentes no caderno precisam ser corrigidas com os alunos no início de cada aula que será descrita na página seguinte.

| <b>Textos da Atividade 01</b>         | Autor(a)                           |
|---------------------------------------|------------------------------------|
| O tempo                               | Mário Quintana                     |
| Retrato                               | Cecília Meireles                   |
| <b>Textos da Atividade 02</b>         |                                    |
| Bilhete                               | Mário Quintana                     |
| Lamento da noiva do soldado           | Cecília Meireles                   |
| <b>Texto da Atividade 03</b>          |                                    |
| Poeta da Roça                         | Patativa do Assaré                 |
| <b>Texto da Atividade 04</b>          |                                    |
| As sem-razões do amor                 | Carlos Drummond de Andrade         |
| <b>Texto da Atividade 05</b>          |                                    |
| Soneto de Fidelidade                  | Vinícius de Mores                  |
| <b>Texto da Atividade 06</b>          |                                    |
| Dona do nariz                         | Elias José                         |
| <b>Texto da Atividade 07</b>          |                                    |
| Seu Lunga: tolerância zero            | Ismael Gaião                       |
| <b>Texto da Atividade 08</b>          |                                    |
| Prefeitura sem prefeito               | Patativa do Assaré                 |
| <b>Texto da atividade 09</b>          |                                    |
| Amor é fogo que arde sem se ver       | Luís de Camões                     |
| <b>Texto da atividade 10</b>          |                                    |
| Resposta dos alunos sobre as oficinas | Não há texto para essa última aula |

### 7.3 Oficina 01: a poesia chega à sala de aula

| <b>Título da Aula</b>   | <b>A POESIA CHEGA À SALA DE AULA</b>   |
|---|--|
| <b>Finalidade</b>   | Apreciar a leitura oral e expressiva de poemas.<br>Identificar temas / motivos em poemas<br>Inferir informações explícitas e implícitas  |
| <b>Ano</b>  | 8º ano   |
| <b>Carga Horária</b>  | 3 horas/aula   |
| <b>Objeto(s) de Conhecimento</b>  | Gênero poema<br>Conotação e denotação<br>Linguagem formal x Linguagem coloquial  |
| <b>Prática de Linguagem</b>   | Leitura e análise linguística  |
| <b>Habilidade(s) BNCC</b>   | EF69LP44: inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em textos literários.<br>EF69LP46: participar de práticas de compartilhamento de leituras / recepção de obras literárias. |
| <b>Materiais</b>  | Pincel, quadro branco, folhas A4, lápis e caderno.   |
| <p><b>Observações:</b> O uso de aparelhos de som é bem vindo, caso a escola disponha. Existem poemas musicados e declamados por atores famosos na internet. Vale a pena também!</p> <p><b>Referências:</b><br/>           ALVES, J. H. P.; <b>A poesia na sala de aula</b>. Revista Linha D'água, São Paulo, n.5, p. 72-76, 1988. <a href="https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37094/39816">https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37094/39816</a>. Acesso em 27 de abr. 2021.<br/>           CEREJA, William Roberta e COCHAR, Thereza. <b>Texto e Interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos</b>. 3.ed. São Paulo: Atual, 2009. p. 144 a 171.<br/>           DENOTAÇÃO E CONOTAÇÃO.<br/> <a href="https://sosestudianteassessoria.blogspot.com/2019/04/linguagem-conotativa-e-denotativa.html">https://sosestudianteassessoria.blogspot.com/2019/04/linguagem-conotativa-e-denotativa.html</a>. Acesso em 27 de abril. 2021.</p> |  |

## OFICINA 01 / AULA 01

### **Procedimentos**

Caro professor, como essa é a primeira aula de nossas oficinas, é recomendável que se faça uma leitura prévia dos poemas a serem trabalhados: são 12 poemas de autores consagrados como Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Cora Coralina, Mário Quintana, dentre outros.

Os motivos que justificam a escolha de tais autores são variados: primeiramente, são de linguagem mais acessível aos alunos – o que facilita um trabalho inicial de sensibilização ao gosto por poemas – outro motivo é a presença de algumas obras desses autores nos livros didáticos e finalmente, a preferência pessoal que possuo enquanto leitor. Esta seleção pode ser plenamente adaptada de acordo com sua realidade e disponibilidade de textos.

### **Momento 01: 15 minutos**

Converse com os alunos a respeito de poesia, escreva no quadro a palavra POESIA e pergunte aos alunos quais temas ou quais ideias vem à mente deles quando se fala essa palavra. *Esse processo é conhecido como Tempestade de Ideias e é muito utilizado para gerar discussões iniciais.*

Anote no quadro o maior número possível de respostas, fazendo perguntas sobre o sentido dessas palavras que eles responderam. Exemplo: se o aluno escreveu amor, alegria, saudade, tempo ... pergunte a eles o que eles entendem sobre essas palavras.

### **Momento 02: 15 minutos**

Divida a turma em pares ou trios, distribuindo a eles dois poemas: “O Tempo”, do autor Mário Quintana e “Retrato”, da autora Cecília Meireles. Esses textos estão no final deste caderno (antologia poética)

Privilegie sempre que possível a leitura em duplas ou em trios, essa é uma oportunidade de os próprios alunos trocarem ideias e dúvidas antes de perguntar ao professor.

- Após uma leitura inicial entre as duplas, pergunte a eles: o que vocês acharam do poema? Qual é a diferença entre eles? Qual a semelhança? Qual o verso vocês mais gostaram? Que objetos ou imagens vem a nossa mente quando falamos a palavra tempo? e retrato? Conduza a discussão com os alunos para o mundo deles, tentando estabelecer pontes entre o que os versos falam e a vida deles.

**Momento 03: 10 minutos**

Nesse momento, fale aos alunos sobre como a poesia é uma forma antiga de expressar nossos sentimentos. Em seguida, relacione os dois poemas, por exemplo, ao modo como as pessoas se relacionam com o tempo. O objetivo aqui é familiarizar ainda mais o tema do poema à vida dos alunos. Comente com eles trechos dos poemas, buscando fazer com que eles pratiquem a inferência ou o resumo oral do poema.

**Momento 04: 10 minutos**

Para finalizar, peça aos alunos que em casa, escrevam um pequeno texto no caderno (5 a 10 linhas) sobre curiosidades ou fatos marcantes da vida dos dois autores que eles leram (Cecília Meireles e Mário Quintana). Sugestão: os meninos falarão sobre Cecília Meireles; as meninas, sobre Mário Quintana.

**OFICINA 01 / AULA 02****Procedimentos**

Nessa segunda aula, mais uma vez, será dada aos alunos a oportunidade de praticar a leitura de poesia como fruição. Dessa vez, porém, será explorada a conotação e a denotação. As práticas de linguagem de Leitura e Análise Linguística / semiótica serão abordadas através dos procedimentos.

Recomenda-se que sejam disponibilizados aos alunos exemplares de dicionários nesta e na próxima aula. Geralmente as bibliotecas possuem exemplares suficientes. Priorize um trabalho em dupla de preferência.

Caso julgue necessário, o professor pode permitir o uso dos dicionários eletrônicos via celular ou *tablet*. Dividiremos agora nossa aula em 3 momentos:

**Momento 01: 10 minutos**

Inicie a aula, corrigindo com os alunos as questões que eles haviam respondido em casa, se possível lendo em voz alta coletivamente os poemas anteriores.

“Retrato” – Cecília Meireles.

“O Tempo” – Mário Quintana.



**Momento 02: 25 minutos**

Leia com os alunos o poema “Lamento da Noiva do Soldado”, de Cecília Meireles, e “Bilhete”, de Mário Quintana. Em seguida, peça aos alunos para destacarem dois versos que mais gostaram, indagando a alguns o porquê da resposta.

Escreva no quadro as palavras conotação e denotação. Peça que pesquisem em dicionários o significado delas e anote-as no quadro. Observação: não há necessidade de preencher o quadro com muitos conceitos, pois isso facilita uma maior assimilação dos alunos.

Após isso, explique aos alunos a diferença entre elas, se possível, utilizando exemplos dos poemas e do dia a dia. Espera-se que eles percebam que no poema “Bilhete”, predomina a denotação; em “Lamento da Noiva do Soldado”, a conotação.

**Momento 03: 15 minutos**

Anote no quadro perguntas sobre os poemas que deverão ser respondidas em casa e corrigidas na aula seguinte. Dê prioridade a questões que trabalhem a inferência ou a predição:

Possibilidades de perguntas:

- Qual dos poemas tem uma linguagem mais fácil, mais familiar a você? Por quê?
- Geralmente, como deve ser o tamanho de um bilhete? Qual a relação entre o tamanho do bilhete e o do poema de Quintana?
- No poema “Bilhete”, quais palavras expressam uma linguagem mais coloquial?
- Por que a voz feminina do poema de Cecília Meireles se sente triste?
- O que aconteceu com o Soldado no poema? Como você chegou a essa conclusão?

## OFICINA 01 / AULA 03

### Procedimentos

Assim como na aula anterior, recomenda-se que sejam disponibilizados aos alunos exemplares de dicionários nessa e na próxima aula. Geralmente as bibliotecas possuem exemplares suficientes. Priorize um trabalho em dupla de preferência. Caso julgue necessário, o professor pode permitir o uso dos dicionários eletrônicos via celular ou *tablet*.

### Momento 01: 20 minutos

Inicie a aula, corrigindo com os alunos as questões que eles haviam respondido em casa, se possível lendo coletivamente em voz alta com os alunos os poemas anteriores.

Distribua mais uma vez os quatro poemas das duas aulas prévias:

*“Retrato” / “Lamento da Noiva do Soldado” / “O Tempo” / “Bilhete”*

É importante que este momento seja de compartilhamento de ideias, pois não há uma resposta ou sentido único para um poema, mas ideias que se assemelham. A leitura em voz alta coletivamente é uma excelente estratégia para se aprimorar o ritmo dos poemas. Se quiser, pode também fazer uma leitura dramática aos alunos.

### Momento 02: 10 minutos

Professor, traga aos alunos um poema que você gosta bastante e leia para eles, explique por que você gosta desse poema, fale sobre o autor e ressalte a importância da poesia na vida do ser humano. A escolha do poema então fica a seu critério. Não esqueça que este é um momento do compartilhamento da experiência de sua leitura com seus alunos.

### Momento 03: 10 minutos

A atividade a seguir se chama Triângulo de ideias. Desenhe no quadro três triângulos. No centro do primeiro triângulo, escreva a palavra AMOR; INFÂNCIA, no segundo; e GUERRA, no terceiro. Em seguida, solicite aos alunos que escrevam em cada um dos lados dos triângulos três palavras ou ideias que se associam àquela que está no centro da figura. Exemplos: se a palavra que estiver no centro for TEMPO, os alunos poderão escrever saudade, vida, relógio; se a palavra central for MORTE, poderão escrever termos como tristeza, doença, guerra.

Peça aos alunos que compartilhem as respostas, promovendo a troca de opiniões entre eles, se concordam ou discordam com os colegas. Essa atividade é preparatória para os próximos poemas. (ATIVIDADE 02)

#### 7.4 Oficina 02: A poesia e o pensamento

| <b>Título da Aula</b>  | <b>A POESIA E O PENSAMENTO</b>   |
|--|--|
| <b>Finalidade</b>  | Identificar a presença de figuras de linguagem em poemas<br>Ler individual e coletivamente poemas<br>Praticar a leitura expressiva coletivamente de poemas.<br>Comparar poemas mesmo tema, identificando semelhanças e diferenças, |
| <b>Ano</b>   | 8º ano   |
| <b>Carga Horária</b>   | 3 horas/aula   |
| <b>Objeto(s) de Conhecimento</b>   | Figuras de linguagem<br>(metáfora, comparação, paradoxo e antítese)<br>Sinônimos e antônimos.<br>Temas e motivos no fazer poético.   |
| <b>Prática de Linguagem</b>  | Leitura e análise linguística/semiótica  |
| <b>Habilidade(s) BNCC</b>  | EF69LP46: participar de práticas de compartilhamento de leituras / recepção de obras literárias.<br>EF69LP48: interpretar em poemas efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos.   |
| <b>Materiais</b>   | Projeter, folhas A4, lápis e caderno   |
| <p><b>Observações:</b> as atividades de avaliação são em sua maioria acerca das discussões sobre o texto e devem ser corrigidas no início de cada aula seguinte.</p> <p><b>Referências:</b><br/>CEREJA, William Roberta e COCHAR, Thereza. <b>Texto e Interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos</b>. 3.ed. São Paulo: Atual, 2009. p. 144 a 171.<br/>NOÇÕES BÁSICAS DE VERSIFICAÇÃO, Mundo Educação Uol .<br/><a href="https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/versoestroferima.htm">https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/versoestroferima.htm</a>. Acesso em 27 de abr.2021.<br/><i>MINI CURSO POESIA EM SALA DE AULA</i>. Produzido pelo Prof. Dr. José Hélder Pinheiro em parceria com a Parábola Editorial. O mini curso é dividido em cinco aulas e está no Youtube. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=L5UF8oTqYtI">https://www.youtube.com/watch?v=L5UF8oTqYtI</a></p> |  |

## OFICINA 02 / AULA 01

### Procedimentos

A segunda oficina sugerida neste caderno busca trazer aos alunos conhecimento básicos sobre a origem do poema e suas características formais. Reflexões sobre o uso da linguagem formal e coloquial também serão discutidas com os alunos.

Recomendamos que antes das aulas, o professor revise conceitos básicos como verso, estrofe e rima, linguagem formal x linguagem coloquial, conceito de eu lírico e licença poética. Alguns livros didáticos do 8º e 9º ano apresentam capítulos sobre noções de versificação. É fundamental que os alunos tenham uma cópia desse material para estudos.

### Momento 01: 15 minutos

Inicie a aula lendo o poema “Soneto de fidelidade”, de Vinícius de Moraes aos alunos. Em seguida, peça a algum aluno que releia o texto para a classe.

Após essas leituras, pergunte a eles: o que é fidelidade? Ela existe em uma relação? Em que momentos ela pode ser ignorada pelas pessoas?

**Observação:** o debate poderá gerar visões um pouco engraçadas ou polêmicas para eles. Por isso, peça que, além de citarem ideias, eles as expliquem.

### Momento 02: 15 minutos

Pergunte aos alunos se eles sabem o que é soneto, verso, estrofe, ritmo e rima. Anote no quadro respostas que possam ser iguais aos conceitos desses termos.

Distribua aos alunos uma folha A4 com noções básicas de versificação, de preferência com trechos de poemas ou letras de música que apresentem rimas e outras que não. Sugerimos o capítulo 17 do livro didático *Texto e Interação*, de William Cereja e Thereza Cochar.

### Momento 03: 15 minutos

Discuta com os alunos os conceitos de versificação, fazendo sempre referência à folha recebida por eles. Anote no quadro explicações extras que julgar necessárias.

**Observação:** Esse é o primeiro contato com essas noções, que deverão ser retomadas durante as próximas aulas também.

**Momento 04: 05 minutos**

Para finalizar, peça que elaborem um pequeno texto em casa de quatro a cinco linhas sobre o como eles definem a palavra AMOR. Reforce que eles devem utilizar as próprias palavras e que não precisam se preocupar em conceito certo ou errado.

**OFICINA 02 / AULA 02****Procedimentos**

Esse segundo encontro da Oficina 02 será baseado no estudo da metáfora e da comparação. Para isso, solicitamos na aula anterior que os alunos escrevessem o conceito de AMOR na visão deles. O trabalho com metáforas deve ser contínuo, pois os alunos possuem muitas dificuldades em identificá-las em textos poéticos.

Existe também a possibilidade de o professor trazer outros poemas ou trechos de canções com metáforas para que os alunos as identifiquem.

**Momento 01: 20 minutos**

Inicie a aula, solicitando que alguns alunos leiam os textos que produziram sobre o conceito de amor na visão deles. Pergunte aos alunos se o amor é igual para todo mundo e quais os símbolos de amor que eles geralmente encontram em textos. Possíveis respostas: coração, flecha, beijo, mãos dadas, cupido, aliança,

**Momento 02: 25 minutos**

Entregue aos alunos o texto “As Sem-razões do Amor”, de Carlos Drummond de Andrade. Peça que façam uma leitura silenciosa do texto.

Em seguida, solicite que alguns alunos destaquem os versos que mais gostaram e o porquê. Escreva, no quadro, duas metáforas do texto. Por fim, solicite que os alunos comentem livremente o que eles deduzem sobre esses versos de acordo com o texto.

“Amor é estado de graça / é semeado no vento”

“Amor é primo da morte / e da morte vencedor”

Anote no quadro metáforas e comparações que muitas pessoas utilizam cotidianamente. Pode-se usar exemplos com ditados populares como “O amor é cego”, “Amor com amor se paga”, “Sorte no jogo, azar no amor”, “Amor é só de mãe”, “O amor é lindo”

### **Momento 03: 05 minutos**

Como tarefa de casa, solicite que os alunos que escrevam no caderno os antônimos de AMOR, FÉ, PAZ, LUZ, VIDA, INFÂNCIA, UNIÃO, COMPANHIA E ALEGRIA. Essa tarefa será importante para a aula seguinte sobre ANTÍTESES E PARADOXOS, além disso peça que escrevam a definição de SONETO.

## **OFICINA 02 / AULA 03**

### **Procedimentos**

Esse é o último encontro da Oficina 02, centrada na relação entre poesia e pensamento. Nas aulas anteriores, foram apresentadas aos alunos figuras como a METÁFORA, COMPARAÇÃO. Hoje, trabalharemos o conceito de ANTÍTESE E PARADOXO.

Mais uma vez, o planejamento prévio é importante para exemplificar aos alunos esses conceitos. Esta aula está dividida em 04 momentos.

### **Momento 01: 05 minutos**

Primeiramente, em diálogo com os alunos, corrija no quadro com os alunos os exercícios da aula anterior. Faça uma discussão acerca do que eles perceberam sobre os textos, incluindo perguntas em torno dos versos que eles mais gostaram.

### **Momento 02: 20 minutos**

Distribua aos alunos o soneto “Amor é fogo que arde sem se ver”, de Luís de Camões. Informe aos alunos que esse poema é um soneto (forma fixa com 14 versos e que geralmente apresenta rimas e uma ideia central)

Peça que façam uma leitura silenciosa e outra em voz alta em uníssono. Explique o conceito de ANTÍTESE E PARADOXO no quadro e peça a eles que identifiquem se o amor é antitético ou paradoxal.

**Momento 04: 15 minutos**

Agora, os alunos deverão fazer um trabalho de interpretação, comparando dois textos: “As sem-razões do amor”, de Carlos Drummond de Andrade e “Amor é fogo que arde sem se ver”, de Luís Vaz de Camões.

Lembre-se de pedir a eles que apontem semelhanças temáticas, diferenças em relação à linguagem, qual delas é mais ou menos formal, qual é a mais conceitual, qual é a mais fácil de compreender. Pode-se até mesmo comparar intenções de cada poeta: Camões conceitua o amor, Drummond foge dessa visão. Um usa paradoxos; outro, metáforas. Enfim, o importante é comparar textos de mesma temática, no caso, o AMOR.

### 7.5 Oficina 03: A poesia e suas formas

| Oficina   | A POESIA E SUAS FORMAS   |
|---|--|
| <b>Finalidade</b>   | Identificar a presença de variedades linguísticas distintas entre textos poéticos;<br>Utilizar estratégias de inferências e síntese;<br>Comparar poemas com formas distintas: soneto, cordel e poema de métrica livre. |
| <b>Ano</b>  | 8º ano   |
| <b>Carga Horária</b>  | 3 horas/aula   |
| <b>Objeto(s) de Conhecimento</b>  | Definições de soneto e cordel;<br>Variedades linguísticas;<br>Temas e motivos no fazer poético.  |
| <b>Prática de Linguagem</b>   | Leitura e análise linguística/semiótica  |
| <b>Habilidade(s) BNCC</b>   | EF69LP46: participar de práticas de compartilhamento de leituras / recepção de obras literárias.<br>EF69LP48: interpretar em poemas efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos.                               |
| <b>Materiais</b>  | Projeter, folhas A4, lápis e caderno   |
| <p><b>Observações:</b> as atividades de avaliação são em sua maioria acerca das discussões sobre o texto e devem ser corrigidas no início de cada aula seguinte.</p> <p><b>Referências:</b></p> <p>CEREJA, William Roberta e COCHAR, Thereza. <b>Texto e Interação:</b> uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. 3.ed. São Paulo: Atual, 2009. p. 144 a 171.</p> <p>NOÇÕES BÁSICAS DE VERSIFICAÇÃO, Mundo Educação Uol. Disponível em: <a href="https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/versoestroferima.htm">https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/versoestroferima.htm</a>. Acesso em 27 de abr.2021.</p> <p>MINI CURSO POESIA EM SALA DE AULA. Produzido pelo Prof. Dr. José Hélder Pinheiro em parceria com a Parábola Editorial. O mini curso é dividido em cinco aulas e está no Youtube. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=L5UF8oTqYtI">https://www.youtube.com/watch?v=L5UF8oTqYtI</a></p> <p>VIANA, Arievaldo. <b>Acorda cordel na sala de aula:</b> a literatura popular como ferramenta auxiliar na educação. 1. ed. Fortaleza: Tupynanquim, 2006.</p> |  |



## OFICINA 03 / AULA 01

### Procedimentos

A terceira oficina sugerida busca trazer aos alunos conhecimento básicos sobre a origem do poema e suas características formais. Reflexões sobre o uso da linguagem formal, regional e coloquial também serão discutidas com os eles. Trabalharemos também com o gênero cordel, importante patrimônio da cultura popular.

Recomendamos que antes das aulas, o professor revise conceitos básicos como verso, estrofe e rima, linguagem formal x linguagem coloquial, conceito de eu lírico e licença poética. Alguns livros didáticos do 8º e 9º ano apresentam capítulos sobre noções de versificação. É fundamental que os alunos tenham uma cópia desse material para estudos.

Ao final da aula, entregue aos alunos a ATIVIDADE 08.

### Momento 01: 15 minutos

Utilizando a estratégia de motivação, pergunte aos alunos se eles já leram cordel? Onde? Quando? Pergunte também se eles sabem dos principais personagens dos folhetos: João Grillo, Lampião, Seu Lunga, dentre outros. Observação: o intuito dessa primeira aproximação é usar o conhecimento prévio dos alunos como estímulo à leitura do texto.

Distribua ou projete em sala o cordel “Seu Lunga: tolerância zero”, de autoria de Ismael Gaião. Faça uma leitura coletiva, depois destaque algumas expressões regionais e peça aos alunos que as explique ou que as substitua por correspondentes na variedade formal. Também pode ser feito um trabalho em relação aos tipos de rima no cordel.

**Observação:** o cordel “Seu Lunga: tolerância zero”, de Ismael Gaião, está disponível em: <http://culturanordestina.blogspot.com/2009/08/seu-lunga-tolerancia-zero.html>

### Momento 02: 20 minutos

Discuta com os alunos os elementos formais do cordel: versos, rima, estrofes, caso queira ampliar os estudos: ensine a escansão dos versos aos alunos. Seria uma boa oportunidade de eles reverem questões como divisão silábica e sílaba tônica.

Distribua aos alunos uma folha A4 com noções básicas de versificação, de preferência com trechos de poemas ou letras de música que apresentem rimas e outras que não. No caso dos cordéis, geralmente apresenta redondilha menor (5 sílabas) ou redondilha maior (7 sílabas)

**Momento 03: 15 minutos**

Dê uma pausa nas atividades e explicações e converse com a turma sobre o andamento das oficinas: pergunte a eles sobre o que eles estão gostando, quais poemas até então eles mais gostaram, quais as dificuldades que estão sentindo, ou seja, abra um diálogo entre você e seus alunos.

As atividades sugeridas no anexo não precisam seguir à risca o plano; caso sua turma tenha maior dificuldade, você pode adaptar. Indicações ou projeções de cordéis animados são ótimas alternativas ao uso do papel também. Um dos maiores nomes atuais no cordel é o cearense Braulio Bessa. Traga textos e vídeo dele aos alunos se possível. Por fim, entregue aos alunos a ATIVIDADE 09.

**OFICINA 03 / AULA 02****Procedimentos**

Reiteramos a importância da revisão de conceitos básicos sobre a estrutura de poemas, principalmente os populares, referentes à literatura de cordel. Se possível, escreva no quadro exemplos de rimas e versos dos folhetos populares. Sugerimos, se possível, vídeos com cordelistas fazendo apresentações de seus textos.

**Momento 01: 15 minutos**

Utilizando a estratégia de conexão e predição, pergunte aos alunos se eles já leram cordel. Onde? Quando? Pergunte também se eles sabem dos principais personagens dos folhetos: João Grillo, Lampião, Seu Lunga, dentre outros.

**Observação:** o intuito dessa primeira aproximação é usar o conhecimento prévio dos alunos como estímulo à leitura do texto.

Distribua ou projete em sala o cordel “Seu Lunga: tolerância zero”, de autoria de Ismael Gaião. Faça uma leitura coletiva, depois destaque algumas expressões regionais e peça aos alunos que as explique ou que as substitua por correspondentes na variedade formal.

Disponível em: <http://culturanoordestina.blogspot.com/2009/08/seu-lunga-tolerancia-zero.html>.

**Momento 02: 20 minutos**

Discuta com os alunos os elementos formais do cordel: versos, rima, estrofes, caso queira ampliar os estudos: ensine a escansão dos versos aos alunos. Seria uma boa oportunidade de eles reverem questões como divisão silábica e sílaba tônica.

Distribua aos alunos uma folha A4 com noções básicas de versificação, de preferência com trechos de poemas ou letras de música que apresentem rimas e outras que não. No caso dos cordéis, geralmente apresenta redondilha menor (5 sílabas) ou redondilha maior (7 sílabas). Quanto ao número de versos, as estrofes podem apresentar quadras (4 versos), sextilha (6 versos), septilha (7 versos) ou 10 (dez versos). A linguagem predominante é a regional popular, influenciada pelas marcas de oralidade.

**Momento 03: 15 minutos**

Dê uma pausa nas atividades e explicações e converse com a turma sobre o andamento das oficinas: pergunte a eles sobre o que eles estão gostando, quais poemas até então eles mais gostaram, quais as dificuldades que estão sentindo, ou seja, abra um diálogo entre você e seus alunos. As atividades sugeridas no anexo não precisam seguir à risca o plano; caso sua turma demonstre dificuldades, você pode adaptá-las. Indicações ou projeções de cordéis animados são ótimas alternativas ao uso do papel também.

**OFICINA 03 / AULA 03**

Essa aula será a última aula da oficina 03; sugerimos que seja dividida em duas horas se possível. A primeira hora será utilizada para a entrega e correção da ATIVIDADE 09; a segunda hora, para a ATIVIDADE 10. Após as dez aulas sugeridas, é importante tornar a leitura de poemas uma prática constante

Outras formas de linguagem podem ser abordadas com os alunos, como os *memes*, as histórias em quadrinhos, os poemas de origem africana ou indígena e as adaptações de clássicos da literatura em cordel. As oficinas servem como um contato inicial com o gênero, por isso, é importante que o trabalho com o texto poético tenham uma continuação ao longo das séries seguintes: 9º ano.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Anualmente são divulgados números preocupantes quanto à dificuldade em compreensão leitora de alunos do ensino público brasileiro. Alguns setores da sociedade tornaram-se críticos rigorosos do ensino público, defendendo a ideia de uma crise do ensino, um fracasso escolar em formar leitores proficientes para os padrões de avaliações externas. Iniciativas diretas em benefício desses alunos parecem cada vez mais distantes ao analisarmos os principais desafios do ensino de leitura em grande parte das escolas públicas: turmas lotadas, falta de projetos de leitura integral, desinteresse de alunos e falta de acervos diversificados em bibliotecas escolares.

Com base nessa problemática, vimos o quão importante é um trabalho com a leitura, principalmente auxiliando a compreensão daqueles que apenas a praticam no ambiente escolar, já que, fora dela, não possuem condições de adquirir livros nem o incentivo da família ao universo das letras. Sabemos que não existe uma “receita de bolo” ideal para mudar esse cenário a curto e médio prazo. Todavia, iniciativas que busquem o ensino de leitura literária como o desenvolvimento da competência leitora dos alunos se fazem importantes.

Foi nesse contexto que buscamos situar nossa pesquisa, amparado nos preceitos de documentos norteadores atuais, entre os quais a Base Nacional Comum Curricular, que, desde 2020, já está presente nos livros do Projeto Nacional do Livro Didático (PNLD). Um dos benefícios trazidos pela BNCC foi a abordagem do texto literário de maneira mais abrangente, por meio de habilidades e práticas de linguagem. No entanto, observa-se que o poema ainda é um dos gêneros menos trabalhados em sala de aula, causando muitas dúvidas aos alunos, principalmente devido a sua complexidade discursiva e polissêmica.

Partindo desse princípio e analisando a incidência do assunto em títulos de mestrado no PROFLETRAS, descobrimos que a maioria dos trabalhos defendidos se concentrava em gêneros narrativos: conto, crônica e fábula. Por essa razão, nosso objetivo principal foi propor atividades com o uso das estratégias de leitura voltadas ao gênero poético com o fito de compreender como tais operações ou habilidades auxiliam a compreensão leitora de alunos, em especial, aqueles que pouca experiência possuem com o texto poético.

Percebemos que o uso do poema em sala torna as aulas de leitura mais dinâmicas e significativas quando se acham ancoradas em abordagens mais críticas do texto e menos gramaticais, as quais, infelizmente, ainda são privilegiadas em alguns livros didáticos. Cabe destacar, a propósito, que vários estudos comprovam o benefício do uso do texto literário em sala de aula, entre os quais Antunes (2009), Cosson (2012) e Pinheiro (2018).

Um das razões que nos fizeram optar pelo poema foi a possibilidade de um trabalho amplo com os recursos expressivos da língua e sua plurissignificação. Por conseguinte, outros objetivos com este trabalho foram a formação de um leitor literário e a valorização da poesia como recurso ao trabalho do professor.

Embora já tivéssemos definido o gênero com o qual gostaríamos de trabalhar, ainda nos faltava decidir que abordagem e que metodologia seriam adotadas com o fim de definir estratégias eficientes de trabalho como os textos poéticos. Não tardou, no entanto, para optarmos por uma concepção interacionista de ensino e de leitura, na qual o professor é visto como um mediador entre o leitor e o texto. Nesse processo, os estudos presentes em Candido (1985) e Freire (1987) foram levados em conta para nossa decisão, visto que também defendemos um ensino de leitura que instaura um diálogo efetivo e afetivo entre o mundo do educando e o mundo do texto escrito.

Corroboramos ainda com o pensamento de Antunes (2009) de que a leitura dos textos literários dá aos alunos a chance de um contato com a arte da palavra, com o prazer estético, uma vez que todos os seres humanos, independente de classe social, cor, raça ou orientação sexual necessitam da literatura como direito essencial, como direito inalienável como bem salientou Candido (1985).

Como caminho metodológico, utilizamos as estratégias de leitura, também denominadas estratégias metacognitivas, que dizem respeito às operações mentais inconscientes que um indivíduo ativa ao refletir sobre o próprio ato de pensar ou de adquirir conhecimento (cognição). Esse processo é conhecido pelo automonitoramento, autocontrole e autorregulação e está muito presente em estudos sobre desenvolvimento da aprendizagem na psicologia cognitiva.

Sobre as estratégias de leitura, ancoramos nossas atividades nos estudos de Solé (1998), Giroto e Souza (2010) e Kleiman (2016) A abordagem dessas operações são largamente utilizadas na educação infantil e no ensino de Inglês como língua estrangeira, caracterizando-se por atividades que visam ao desenvolvimento de habilidades e competência leitora com gêneros mais variados possíveis. Sua relevância se faz presente em descritores de avaliações externas estaduais e nacionais, principalmente SPAECE, Prova Brasil e Enem.

É de suma importância que deixemos claro que nosso objetivo não foi o de tornar essas estratégias como um fim devido às pressões por melhores resultados em provas externas, mas um meio, uma alternativa em tornar os alunos mais conscientes de sua compreensão leitora.

Como critério de avaliação, optamos pelo uso de seis principais estratégias: conexão, predição, visualização, inferenciação, questionamento e sumarização. Ademais, elaboramos atividades e planos de aula na teoria da taxonomia de Bloom revisada por Anderson *et al.* (2001). Da mesma forma, a BNCC e a página eletrônica da revista *Nova Escola* foram modelos para a elaboração dos planos de aulas e das habilidades escolhidas no campo Práticas de Linguagem.

Concluimos que o uso das estratégias tende a beneficiar principalmente leitores com menos experiência com texto literário, além de melhorar a competência daqueles que já fazem da leitura uma prática constante. Se forem aplicadas em atividades de leitura, podem também elevar os números dos alunos em avaliações externas, pois os descritores que elas apresentam exigem habilidades metacognitivas de leitura. A formação de um leitor literário poético se constituirá à medida que os alunos tenham mais prática com outras obras poéticas.

Poderíamos ir por caminhos mais bem consolidados na área como letramento literário, multimodalidade e pedagogia dos multiletramentos, entretanto vimos a necessidade de um trabalho mais específico com essas operações regulares como defende Kleiman (2016). Isso não quer dizer que nossos estudos são limitados apenas a essa abordagem, pelo contrário, nas atividades buscamos extrair um pouco de cada perspectiva sobre o texto literário.

Além disso, o trabalho com oficinas de leitura se mostrou uma alternativa mais flexível que uma sequência didática, tendo em vista a crise sanitária que o mundo tem passado desde meados de 2020. O mundo parou e, conseqüentemente, todos os setores da economia, da sociedade e da cultura no Brasil. Como resolução nacional, a coordenação geral do PROFLETRAS decidiu autorizar que nossa coleta e análise de dados fossem desconsideradas em caso de impedimento, por isso, decidimos apostar na elaboração de um material didático pedagógico que viesse ao encontro da necessidade de alunos do ensino fundamental II.

Quanto ao critério pela seleção dos poemas, este se baseou em experiências de sala de aula de Cosson (2012) e Pinheiro (2018) e também na recorrência de certos autores nos manuais didáticos do ensino fundamental II (Carlos Drummond, Cecília Meireles, Mário Quintana principalmente). Lançamos mão de uma maior variedade possível de formas de linguagem e temas com o intuito de fornecer aos educandos experiências de leitura significativas como defende a BNCC e os atuais estudos sobre ensino de literatura.

Durante as atividades, trouxemos poemas tanto de nomes do cânone quanto da poesia popular por acreditar que sua divulgação deve começar na sala de aula. A experiência adquirida durante a elaboração do material didático foi muito produtiva, porém desafiadora; sabíamos que não seria uma tarefa simples, mas com base em manuais didáticos, além de leituras de dissertações do PROFLETRAS, o processo se tornou mais tranquilo. Dentre alguns manuais utilizados destacamos os seguintes: Cereja e Cochar (2009, 2015); Cosson (2012); Pinheiro (2018) e Oliveira e Araújo (2019).

Adicionalmente, gostaríamos de sugerir aos mestrandos da área de letras outros caminhos com o estudo do poema no ensino fundamental tais quais a construção de representações sociais de sujeitos leitores, o estudo da intertextualidade entre poemas e outras manifestações artísticas (pintura, teatro, música), a retextualização de poemas, as adaptações de obras clássicas em quadrinhos, a presença da poesia em meios tecnológicos, enfim, um campo amplo e frutífero para possíveis estudos dentro e fora do PROFLETRAS.

De modo geral, acreditamos que as atividades propostas podem ser adaptadas a outros gêneros textuais como a canção, a crônica, o artigo de opinião, o *rap*, dentre tanto outras opções. O balanço que fazemos desses quase dois anos e meio de mestrado é positivo e gratificante, tendo em vista que o mestrando que elaborou esta pesquisa nunca tivera a chance de fazer um estudo mais profundo sobre o tema da leitura.

Por fim, cabe destacar ainda a relevância de estudos sobre o poema, tendo em vista que sua presença nos manuais didáticos de Língua Portuguesa não é tão frequente. Sendo assim, a elaboração de materiais didático-pedagógicos é fundamental para complementar o trabalho com o livro didático, especialmente alinhado às novas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Lorin *et al.* **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.** Longman, 2001.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **O corpo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola, 2009.
- ARISTÓTLES; HORÁCIO; LONGINO. **A poética clássica.** Trad. Jaime Bruna. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.
- ASSARÉ, Patativa do. **Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 2. ed. Tradução do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BEBER B, Silva E, BONFIGLIO SU. Metacognição como processo da aprendizagem. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, v. 31, 95. ed., 2014, p. 144-151.
- BLOOM, Benjamin. **Taxonomia dos objetivos educacionais: domínio cognitivo.** Tradução de Flávia Maria Sant'Anna Porto Alegre: Globo, 1976.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC.** Brasília, DF: MEC, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PDE – Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referências, tópicos e descritores em Língua Portuguesa.** Brasília, DF: MEC/SEB/INEP, 2011. p. 17-18.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 1985.
- CAPES. **Relatório do Seminário de meio termo: mestrados profissionais.** Natal: UFRN/PROFLETRAS, 2019. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/Relatorio\\_SMT\\_PROFs\\_comfichamaio\\_21.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/Relatorio_SMT_PROFs_comfichamaio_21.pdf). Acesso em: 4 abr. 2021.
- CEREJA, William Roberta; COCHAR, Thereza. **Português linguagens: 8º ano. 9. ed. reformulada:** São Paulo: Saraiva, 2015.



CEREJA, William Roberta; COCHAR, Thereza. **Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos**. 3. ed. São Paulo: Atual, 2009. p. 144-171.

CINTRA, Ana Maria. Gasparian. **Leitura na escola: uma experiência, algumas reflexões**. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. São Paulo: Contexto, 2018.

COLELLO, Silvia de Matos Gasparian. **O Papel da escola na formação de professores**. São Paulo: FTD, 2013. p. 1-3. Disponível em: <https://silviacolello.com.br/o-papel-da-escola-na-formacao-de-leitores>. Acesso em: 22 abr. 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2012.

DELMANTO, Diletta; CARVALHO, Laiz. **Português conexão e uso 9º ano**. São Paulo: Saraiva, 2019.

DOMINGUES, C.; DEBUS, E. S. D. A leitura literária na educação infantil e no ensino fundamental: reflexões. In: **Revista de Letras**, Fortaleza, v.1, n. 38, p. 43-49, 3 jun. 2019.

FERNANDES, Alessandra Coutinho; PAULA, Ana Beatriz. **Compreensão e produção de textos em língua materna e língua estrangeira**. Curitiba: Intersaberes, 2002

FIGUEIREDO, Laura de. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem: 9º ano**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Plataforma de dados educacionais QEDu**. São Paulo: Fundação Lemann, 2021. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/65460-caic-raimundo-gomes-de-carvalho>. Acesso em: 30 abr. 2021.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 39-46.

GIROTTI, Cyntia Graziela Simões; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira *et al.* (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

IPIRANGA, Sarah Diva da Silva. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**, Fortaleza, n. 38, v.1, p. 106-114, jan./jun. 2019.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 16. ed. São Paulo: Pontes, 2016.  
KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, Brasília, DF, ano 16, n. 69, p. 1-9, 1996.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LEITE JR, José; VIEIRA, Vinícius da Silva. Ensino e aprendizagem de literatura no nível médio da região metropolitana de Fortaleza: progressão cognitiva e interação discursiva. **Estudos Semióticos**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 181-200, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse>. Acesso em: 24 abr. 2021.

MACHADO, Marcos Aurélio Cosmo; SANTOS, Maria Luzimar Fernandes dos. Sociointeracionismo: pressupostos teóricos para o embasamento de práticas escolares em leitura e escrita. **Entrepalavras**, Fortaleza, v.5, 2015. p.128 a 146. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/532/292>. Acesso em: 23 jan. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva *et al.* (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p.19-38.

MEIRELES, Cecília. **Poesia completa**. Organização Antônio Carlos Secchin. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil colonial**. São Paulo: UNICAMP, 1994.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO. **Tecendo linguagens: língua portuguesa 9º ano**. 5. ed. São Paulo: IBEP, 2018.

PADILHA, Simone de Jesus. **Os gêneros poéticos em livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva**. 2005. 346 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

PADILHA, Gabriela Fagundes; SOUZA, Fernanda. **Leitura como prática para a formação da cidadania**. [S. l.: s. n.], 2015. p.1-11. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Gabriela-Fagundes-Padilha.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2020.

PAES, José Paulo. **Poesia para crianças: um depoimento**. São Paulo: Giordano, 1996.

PAULINO, Graça. *et al.* (org.) Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.17, n. 1, p. 47-62, 2004.

PINHEIRO, José Hélder. **A poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

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

QUINTANA, Mario. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

SILVA, Ezequiel T. da. **Elementos de uma pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SILVA, Juliane *et al.* Mestres! E agora? A contribuição do Profletras para a prática docente no cotidiano da escola. **Revista Intertexto**, Uberaba, n. 1, p. 22-38, 2018.

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

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

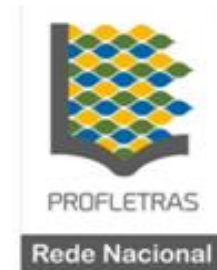
THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

ZILBERMAN, Regina. No começo, a leitura. **Em Aberto**, Brasília, DF, Ano 16, n. 69, p. 16-29, 1996.

**APÊNDICE A CADERNO DIDÁTICO (OFICINAS DE LEITURA)**



# **CADERNO DIDÁTICO (Oficinas de Leitura)**



**LUIZ DANILO RODRIGUES DA SILVA  
(2021)**

## QUESTIONÁRIO SOBRE HÁBITOS E PREFERÊNCIAS DE LEITURA

Nome: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**01 – Com que frequência você ler livros?**

(    ) Sempre. (    ) Às vezes. (    ) Raramente. (    ) Nunca.

**02 – Você possui computador em sua casa?**

(    ) Sim. (    ) Não.

**03 – Com que frequência os seus pais leem livros?**

(    ) Sempre. (    ) Às vezes. (    ) Raramente. (    ) Nunca.

**04 – Você prefere ler textos em livros impressos ou em livros digitais?**

(    ) Livros. (    ) Celular.

**05 – Você já leu poemas na internet, em páginas do *Facebook* ou do *Instagram*?**

(    ) Sim. (    ) Não.

**06 – Você utiliza o *Google* para pesquisar o significado de palavras?**

(    ) Sim. (    ) Não.

**07 – Por quantas horas você costuma usar redes sociais diariamente?**

(    ) Mais de 10 horas. (    ) 8 horas. (    ) Mais de 4 horas. (    ) Menos de 2 horas.

**08 – Com que frequência você lê notícias na internet?**

(    ) Sempre. (    ) Às vezes. (    ) Raramente. (    ) Nunca.

**09 – O que você faz quando não entende perguntas sobre um texto em sala de aula?**

- (    ) Peço ajuda a um colega.
- (    ) Leio novamente o texto.
- (    ) Espero o gabarito no final da aula.
- (    ) Pergunto ao professor.

**10 – Quais dos temas abaixo você mais gosta de ler?**

**Observação:** marque até 3 (três) opções.

- (    ) Aventura. (    ) Amor.
- (    ) Vida e morte. (    ) Mistério.
- (    ) Animais. (    ) Fantasia.
- (    ) Infância. (    ) Superação.
- (    ) Velhice. (    ) Solidão.

**ATIVIDADE 01**

**01** – Responda: o que você lembra ou entende por poesia? Quais palavras vêm a sua mente? Você já leu poesia? Onde?

---



---

**02** – Quando falamos em tempo, que palavras ou ideias vêm a sua mente? Escreva abaixo.

---

**TEXTO 01: O tempo**

A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.

Quando se vê, já são seis horas!

Quando de vê, já é sexta-feira!

Quando se vê, já é natal...

Quando se vê, já terminou o ano...

Quando se vê perdemos o amor da nossa vida.

Quando se vê passaram 50 anos!

Agora é tarde demais para ser reprovado...

Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio.

Seguiria sempre em frente e iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas...

Seguraria o amor que está a minha frente e diria que eu o amo...

E tem mais: não deixe de fazer algo de que gosta devido à falta de tempo.

Não deixe de ter pessoas ao seu lado por puro medo de ser feliz.

A única falta que terá será a desse tempo que, infelizmente, nunca mais voltará.

**Fonte: QUINTANA, Mario. Poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.**

**03** – Faça uma leitura silenciosa e, em seguida, sublinhe os versos do poema de Mário Quintana que você mais gostou. Se possível, escreva abaixo dois ou três versos:

---



---



---

**04** – Podemos inferir que o poema nos passa um ensinamento em relação ao tempo. Que ensinamento é esse? Você acha que ele pode se encaixar em sua vida?

---

---

**05** – Ao longo do poema, o eu-lírico, isto é, a voz que se apresenta no poema compara a vida e a escola. Por qual motivo ele faz isso? Você acredita que vida e escola podem ter alguma relação?

---

---

**TEXTO 02: Retrato**

Eu não tinha este rosto de hoje,  
Assim calmo, assim triste, assim magro,  
Nem estes olhos tão vazios,  
Nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,  
Tão paradas e frias e mortas;  
Eu não tinha este coração  
Que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,  
Tão simples, tão certa, tão fácil:  
- Em que espelho ficou perdida  
A minha face?

**Fonte: MEIRELES, Cecília. Poesia completa. Organização Antônio Carlos Secchin. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.**

**06** – Após a leitura do texto, podemos inferir que o eu-poético se sente:

- a) feliz por estar vivo.
- b) triste por ter envelhecido.
- c) confiante, apesar das mudanças físicas.
- d) perdido por não saber o que fazer da vida.

**07** – Qual o assunto revelado no poema anterior?

- a) A passagem repentina do tempo.
- b) A decepção amorosa.
- c) A busca pela felicidade.
- d) O medo de morrer.

**08** – A maioria das palavras mencionadas no poema se referem a um mesmo campo semântico, ou seja, a um mesmo conjunto de ideias. Assinale esse campo a seguir:

- a) Corpo.
- b) Tempo.
- c) Vida.
- d) Mundo.

### **MÁRIO QUINTANA**

Mário Quintana (1906-1994) foi um poeta, tradutor e jornalista brasileiro. Foi considerado um dos maiores poetas do século XX. Mestre da palavra, do humor e da síntese poética, em 1980 recebeu o Prêmio Machado de Assis da ABL e em 1981 foi agraciado com o Prêmio Jabuti.

A partir de 1988 Mário Quintana passou a publicar as "Agendas Poéticas", que se tornou um sucesso de vendas. Nelas, ele escrevia um breve texto para cada dia do ano. Mário Quintana não se casou nem teve filhos.

Fonte: <https://www.ebiografia.com>. Acesso em 08 de maio de 2021.

### **CECÍLIA MEIRELES**

Cecília Meireles (1901-1964) foi uma poetisa, professora, jornalista e pintora brasileira. Foi a primeira voz feminina de grande expressão na literatura brasileira, com mais de 50 obras publicadas. Com 18 anos estreou na literatura com o livro "Espectros".

Participou do grupo literário da Revista Festa, grupo católico, conservador. Dessa vinculação herdou a tendência espiritualista que percorre seus trabalhos com frequência. Embora mais conhecida como poetisa, deixou contribuições no domínio do conto, da crônica, da literatura infantil e do folclore.

Fonte: <https://www.ebiografia.com>. Acesso em 08 de maio de 2021.



## ATIVIDADE 02

### TEXTO 01: **Bilhete**

Se tu me amas, ama-me baixinho

Não o grites de cima dos telhados

Deixa em paz os passarinhos

Deixa em paz a mim!

Se me queres,

enfim,

tem de ser bem devagarinho, Amada,

que a vida é breve, e o amor mais breve ainda...

**Fonte: QUINTANA, Mario. Poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.**

**01** – A quem se dirige o eu-poético no poema, ou seja, com quem ele fala?

---



---

**02** – Qual verso comprova que o amor não é um sentimento eterno na visão do eu-poético?

---



---

**03** – “Se tu me amas, ama-me baixinho”, o que seria esse amar baixinho em sua opinião?

---



---

**04** – Qual verso ou quais versos mostram uma irritação ou um descontentamento do eu-poético?

---



---

Os **BILHETES** são mensagens simples, escritas de forma **clara e rápida**, em um pequeno papel. Eles são usados como **meio de comunicação** entre as pessoas, como se fosse um **pequeno aviso ou lembrete**.

Por serem simples e breves, os bilhetes não têm regras para serem escritos, cada pessoa escreve de acordo com sua ideia. Os bilhetes podem ser escritos por todas as pessoas: da esposa para o marido, da mãe para os filhos, da patroa para a empregada, do chefe para o funcionário, e outros.

**Fonte: <https://escolakids.uol.com.br/portugues/bilhete.htm>.**

**TEXTO 02: Lamento da noiva do soldado**

Como posso ficar nesta casa perdida,  
 neste mundo da noite  
 sem ti?

Ontem falava a tua boca à minha boca...  
 E agora que farei,  
 sem saber mais de ti?

Pensavam que eu vivesse por meu corpo e minha alma!  
 Todos os olhos são de cegos... Eu vivia  
 unicamente de ti!

Teus olhos, que me viram, como podem ser fechados?  
 Aonde foste, que não me chamas, não me pedes,  
 como serei agora, sem ti?

Cai neve nos teus pés, no teu peito, no teu  
 coração... Longe e solitário... Neve, neve...  
 E eu ferve em lágrimas, aqui.

**Fonte: MEIRELES, Cecília. Poesia completa. Organização Antônio Carlos Secchin. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.**

**05** – Qual o motivo do lamento da voz feminina no poema?

---



---

**06** – Comparando a linguagem e as ideias do poema “Lamento da noiva do soldado” e do poema “bilhete”, responda:

a) Qual deles apresenta uma linguagem mais solta, mais coloquial?

---

b) Qual deles revela uma linguagem mais subjetiva, mais formal?

---

c) Qual deles demonstra uma forma de amar intensa?

---

**07** – Qual dos poemas você mais gostou? Diga seu motivo e caso não tenha gostado, deve também explicar o porquê.

---



---

### ATIVIDADE 03

#### Poeta da Roça

Sou fio das mata, cantô da mão grossa,  
Trabáio na roça, de inverno e de estio.  
A minha chupana é tapada de barro,  
Só fumo cigarro de páia de mío.

Sou poeta das brenha, não faço o papé  
De argum menestré, ou errante cantô  
Que veve vagando, com sua viola,  
Cantando, pachola, à percura de amô.

Não tenho sabença, pois nunca estudei,  
Apenas eu sei o meu nome assiná.  
Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre,  
E o fio do pobre não pode estudá.

Meu verso rastêro, singelo e sem graça,  
Não entra na praça, no rico salão,  
Meu verso só entra no campo e na roça  
Nas pobre paioça, da serra ao sertão.

Só canto o buliço da vida apertada,  
Da lida pesada, das roça e dos eito.  
E às vez, recordando a feliz mocidade,  
Canto uma sodade que mora em meu peito.  
Eu canto o cabôco com suas caçada,

Nas noite assombrada que tudo apavora,  
Por dentro da mata, com tanta corage  
Topando as visage chamada caipora.

Eu canto o vaquêro vestido de côro,  
Brigando com o tôro no mato fechado,  
Que pega na ponta do brabo novio,  
Ganhando lugio do dono do gado.

Eu canto o mendigo de sujo farrapo,  
Coberto de trapo e mochila na mão,  
Que chora pedindo o socorro dos home,  
E tomba de fome, sem casa e sem pão.

E assim, sem cobiça dos cofre luzente,  
Eu vivo contente e feliz com a sorte,  
Morando no campo, sem vê a cidade,  
Cantando as verdade das coisa do Norte.

**ASSARÉ, Patativa do. Cante lá que eu canto cá: Filosofia de um trovador nordestino. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.**

**01** – Como o poeta se sente em relação ao seu local de origem?

---



---

**02** – O poema “Poeta da Roça” está dividido em 9 estrofes, ou seja, 9 blocos de versos. Sabendo disso, responda:

a) Em qual estrofe, o poeta explica sua pouca escolaridade?

---

b) Em qual estrofe, existe a referência a uma lenda do folclore brasileiro?

---

c) Em qual estrofe, o poeta fala da miséria e da pobreza a que o homem sertanejo é submetido?

---

**03** – Releia a segunda estrofe de “Poeta da roça” :

Sou poeta das brenha, não faço o papé

De algum menestré, ou errante cantô

Que veve vagando, com sua viola,

Cantando, **pachola**, à percura de amô.

A palavra **pachola** pode ser substituída sem prejuízo de sentido pela expressão:

a) humilde.      b) miserável.      c) pedante.      d) inocente.

**04** – A variedade linguística utilizada pelo poeta é denominada:

a) Coloquial.      b) Regional popular.      c) Norma-padrão.      d) Formal.

**05** – Você se sente orgulhoso de ser nordestino(a) assim como o poeta? Por quê / Por que não?

---



---

**PATATIVA DO ASSARÉ (1909-2002)**

foi um poeta e repentista brasileiro, um dos principais representantes da arte popular nordestina do século XX. Com uma linguagem simples, porém poética, retratava a vida sofrida e árida do povo do sertão.

Projetou-se nacionalmente com o poema "Triste Partida" em 1964, musicado e gravado por Luiz Gonzaga. Seus livros, traduzidos em vários idiomas, foram tema de estudos na Sorbonne, na cadeira de Literatura Popular Universal.

Fonte: [https://www.ebiografia.com/patativa\\_assare/](https://www.ebiografia.com/patativa_assare/).

## ATIVIDADE 04

**METÁFORA** – é um recurso de expressão que consiste na transferência do significado de uma palavra no lugar de outra devido a uma comparação subentendida.

Exemplo<sub>1</sub>: A tua voz é música aos meus ouvidos.

Exemplo<sub>2</sub>: Minha vida não é um conto de fadas.

**COMPARAÇÃO** – é um recurso de expressão que consiste no estabelecimento de um paralelo entre dois termos com sentidos diferentes. Comum ser usado as palavras COMO, QUE NEM, TAL QUAL, entre outras.

Exemplo<sub>3</sub>: a tua voz é **como** música aos meus ouvidos.

Exemplo<sub>4</sub>: minha vida não é **que nem** um conto de fadas.

### As sem-razões do amor

Eu te amo porque te amo.  
 Não precisas ser amante,  
 e nem sempre sabes sê-lo.  
 Eu te amo porque te amo.  
 Amor é estado de graça  
 e com amor não se paga.

Amor é dado de graça,  
 é semeado no vento,  
 na cachoeira, no eclipse.  
 Amor foge a dicionários  
 e a regulamentos vários.

Eu te amo porque não amo  
 bastante ou demais a mim.  
 Porque amor não se troca,  
 não se conjuga nem se ama.  
 Porque amor é amor a nada,  
 feliz e forte em si mesmo.

Amor é primo da morte,  
 e da morte vencedor,  
 por mais que o matem (e matam)  
 a cada instante de amor.

Fonte: ANDRADE, Carlos Drummond de. *O corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

01 – Qual a relação entre esse poema de Drummond e a famosa metáfora “O amor é cego?”

---



---

**02** – Quantas estrofes o poema apresenta? Qual delas você mais gostou? Explique.

---

---

**03** – Retire do poema o verso que:

a) indica que o amor não precisa ser conceituado.

---

b) indique que o amor é um momento de paz para a alma.

---

c) indica que o amor não pode ser por interesse.

---

**04** – Segundo o poeta, o amor:

a) tem sua atuação dicionarizada.

b) é mais forte que a morte.

c) explora todo amante.

d) é baseado em regras e compromissos.

**05** – Você acredita que o amor torna as pessoas melhores? Como?

---

---

**06** – Retire da última estrofe uma metáfora.

---

---

**CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE (1902 - 1987)**

Considerado um dos maiores poetas brasileiros do século XX. Nasceu em Itabira-MG. Poeta, contista, cronista brasileiro, seu estilo poético ficou caracterizado por suas observações da vida cotidiana, às quais misturava ironia, pessimismo e humor. Diversas de suas obras foram traduzidas para outras línguas.

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO. Tecendo linguagens: Língua Portuguesa 9º ano. 5. ed. São Paulo: IBEP, 2018. p. 74.

## ATIVIDADE 05

**ANTÍTESE** – é o emprego de duas ideias com sentidos opostos, contrários entre si.

Exemplo<sub>1</sub>: “Um dia é da **caça**, outro do **caçador**”.

Exemplo<sub>2</sub>: “Um dia a gente **ri**, no outro a gente **chora**”.

**PARADOXO** – consiste em uma afirmação aparentemente absurda, unindo ideias contrárias.

Exemplo<sub>3</sub>: “A loucura é uma ilha perdida no oceano da razão” *Machado de Assis*.

Exemplo<sub>4</sub>: “ser mãe é padecer no paraíso”.

### Soneto de fidelidade

De tudo, ao meu amor serei atento  
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto  
que mesmo em face do maior encanto  
Dele se encante mais meu pensamento.

Quero vivê-lo em cada vão momento  
E em seu louvor hei de espalhar meu canto  
E rir meu riso e derramar meu pranto  
Ao seu pesar ou seu contentamento.

E assim, quando mais tarde me procure  
Quem sabe a morte, angústia de quem vive  
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa me dizer do amor (que tive):  
Que não seja imortal, posto que é chama  
Mas que seja infinito enquanto dure.

**Fonte:** MORAES, Vinícius. Disponível em: <https://www.viniciusdemoraes.com.br/poesia/livros/poemas-sonetos-e-baladas>.

**01** – Quais palavras do poema de Vinícius de Moraes remetem ao amor, isto é, lembra o amor para o eu poético?

---



---

**02** – Podemos inferir que o poeta não crê em amor eterno. Qual verso comprova isso?

---



---

**03** – O tipo de amor retratado no poema é comum entre os mais jovens ou entre os mais velhos? Explique sua opinião.

---

---

**04** – Destaque da segunda estrofe pares de palavras que expressam ideias opostas, ou seja, ANTÍTESE.

---

---

**05** – Nota-se uma redundância (repetição de uma mesma ideia) Qual é essa alternativa?

- a) “em face do maior encanto”.
- b) “rir meu riso”.
- c) “e derramar meu pranto”.
- d) “mais tarde me procure”.

**06** – No segundo quarteto do soneto de Vinicius de Moraes, verifica-se que existe uma oposição de ideias entre

- a) louvor e canto.
- b) pranto e pesar.
- c) pesar e contentamento.
- d) canto e contentamento.

#### **VINÍCIUS DE MORAES (1902 - 1987)**

Nascido no Rio de Janeiro, Vinicius de Moraes foi um dos mais importantes artistas brasileiros. Ao longo dos seus quase 67 anos, criou um leque de produções literárias e musicais memoráveis. Além de um dos mais famosos nomes da **Música Popular Brasileira (MPB)**, foi escritor, poeta, jornalista, crítico de cinema, diplomata e muito mais. Em síntese, foi um dos grandes nomes da cultura do Brasil no século XX. Vinicius de Moraes também é conhecido como “**poetinha**”, apelido dado pelo seu grande parceiro Tom Jobim, com quem escreveu a música brasileira mais famosa do mundo e um dos ícones da Bossa Nova, “**Garota de Ipanema**”, também é um dos compositores ao lado de Toquinho do clássico “**Aquarela**”.

Fonte: <https://brasilescola.uol.com.br/biografia/vinicius-moraes.htm>.



**ATIVIDADE 06**

O texto a seguir é um poema do autor Elias José, de uma obra chamada **Cantigas de Adolescer**. O título do poema foi propositalmente retirado para a questão 01

Um dia serei,  
dona do meu nariz.  
Terei dezoito anos,  
vou estudar e trabalhar.  
Se não dividir apartamento,  
vou ter a chave da porta,  
a chave do carro,  
a chave dos segredos noturnos  
que hoje me dão medo.

Um dia, deixarei de pedir  
dinheiro, horários, licenças.  
Vou poder chegar depois da meia-noite.  
Vou poder andar em garupa de moto  
ou ficar contando estrelas  
ou curtir mais o namorado.

Mesmo que eu me sinta coroa,  
velha, encardida, enrugada,  
com dezoito anos  
descobrirei a liberdade .

**Fonte: Elias José. Cantigas de adolescer. 7.ed, São Paulo: Atual, 1992, p. 25**

**01** – Qual é o tema do poema acima? Que título você daria a ele?

---

---

**02** – O eu-lírico é masculino ou feminino? Qual a idade dessa pessoa? Como você chegou a essa conclusão?

---

---

**03** – Como a pessoa do texto se sente? Por que ela se sente dessa maneira?

---

---

**04** – O que significa para a pessoa do texto afirmar “Um dia terei dezoito anos”

---

**05** – Sobre a linguagem do texto, é correto afirmar que é:

- a) Coloquial.
- b) Formal.
- c) Regional popular.
- d) Culta.

**06** – O símbolo que representa a ideia de liberdade para o eu-lírico no poema é:

- a) Nariz.
- b) Dinheiro.
- c) Porta.
- d) Chave.

**07** – O sentimento expresso no poema pelo eu-lírico é o de:

- a) Felicidade
- b) Ódio.
- c) Revolta.
- d) Melancolia.

**ELIAS JOSÉ (1936 – 2008)**

O paulista Elias José foi um contista, romancista, autor de livros didáticos, poeta, principalmente de poemas infanto-juvenis. Seu gosto pelo gênero e o sucesso obtido com a publicação de seus livros de poesia levaram-no a dedicar-se quase exclusivamente ao público infantil, para o qual escreveu mais de cem livros. O autor tem contos e poemas traduzidos e publicados em revistas literárias e antologias de autores brasileiros em vários países.

Fonte: adaptado de <http://iceliasjose.blogspot.com/2009/02/quem-foi-elias-jose.html>.

## ATIVIDADE 07

### Seu Lunga: tolerância zero (fragmento)

Eu vou falar de Seu Lunga  
Um cabra muito sincero,  
Que não tolera burrice  
Nem gosta de lero-lero.  
Tem sempre boas maneiras,  
Mas se perguntam besteiras,  
Sua tolerância é zero!

Ao entrar num restaurante  
Logo depois de sentar,  
Um garçom lhe perguntou:  
O senhor vai almoçar?  
Lunga disse: não senhor!  
Chame o padre, por favor,  
Vim aqui me confessar.

Lunga tava na parada  
Com Renata perto dele.  
Esse ônibus vai pra praia?  
Ela perguntou a ele.  
Ele, então, disse à mulher:  
- Só se a Senhora tiver  
Um biquini que dê nele!

Seu Lunga, com seu cachorro,  
Saiu para caminhar  
Um besta lhe perguntou:  
É seu cão, vai passear?  
Lunga sofreu um abalo,  
Disse: não, é um cavalo,  
Vou levar para montar.

Lunga trazia da feira,  
Já em ponto de tratar,  
Uma cabeça de porco,  
Quando ouviu alguém falar:  
- Vai levando pra comer?  
Ele só fez responder:  
- Vou levando pra criar!

Se encontrar com Seu Lunga  
Converse, mas com cuidado,  
Pois ele pode ser grosso  
Mesmo sendo educado.  
Eu já fiz o meu papel  
Escrevendo este cordel  
Pra você ficar ligado!

**Fonte:** GAIÃO, Ismael. Disponível em: <http://culturanordestina.blogspot.com/2009/08/seu-lunga-tolerancia-zero.html>.

**01** – Que tipo de pessoa é seu Lunga? Por que ele é assim?

---



---

**02** – Além de Seu Lunga, que outros personagens são famosos nos folhetos de cordel?

---

**03** – A poesia popular está presente perto da gente: na escola, na rua, na TV e na internet. Em sua opinião, por que é importante divulgar os poetas populares aos mais jovens?

---

---

**04** – Identifique no texto:

a) A palavra que significa o mesmo que “um homem” ou “uma pessoa”.

---

b) A palavra ou expressão que significa conversa vazia, inútil.

---

**05** – Nas afirmativas a seguir, marque V (verdadeiro) ou F (falso)

- I. ( ) Quem escreve ou declama cordel é chamado de repentista.
- II. ( ) Xilogravura é o nome que se dá a arte impressa na capa dos folhetos.
- III. ( ) João Grilo e Lampião são dois grandes personagens presentes nos cordéis.
- IV. ( ) O cordel é um gênero da literatura popular do sul do Brasil.
- V. ( ) Uma das características do cordel é a linguagem regional.
- VI. ( ) Existem cordéis sem rima.
- VII. ( ) Peleja é o nome que se dá a um cordel que narra uma história de amor.
- VIII. ( ) O humor é uma das marcas da literatura de cordel.



**ATIVIDADE 08****TEXTO 01: Prefeitura sem prefeito**

Nessa vida atroz e dura  
Tudo pode acontecer  
Muito breve há de se ver  
Prefeito sem prefeitura;  
Vejo que alguém me censura  
E não fica satisfeito  
Porém, eu ando sem jeito,  
Sem esperança e sem fé,  
Por ver no meu Assaré  
Prefeitura sem prefeito.

Por não ter literatura,  
Nunca pude discernir  
Se poderá existir  
Prefeito sem prefeitura.  
Porém, mesmo sem leitura,  
Sem nenhum curso ter feito,  
Eu conheço do direito  
E sem lição de ninguém  
Descobri onde é que tem  
Prefeitura sem prefeito.

Ainda que alguém me diga  
Que viu um mudo falando  
Um elefante dançando  
No lombo de uma formiga,  
Não me causará intriga,  
Escutarei com respeito,  
Não mentiu este sujeito.  
Muito mais barbaridade  
É haver numa cidade  
Prefeitura sem prefeito.

Não vou teimar com quem diz  
Que viu ferro dar azeite,  
Um avestruz dando leite  
E pedra criar raiz,  
Ema apanhar de perdiz  
Um rio fora do leite,  
Um aleijão sem defeito  
E um morto declarar guerra,  
Porque vejo em minha terra  
Prefeitura sem prefeito

**Fonte: ASSARÉ, Patativa. Disponível em: [www.tudoepoema.com.br/patativa-de-assare-prefeitura-sem-prefeito](http://www.tudoepoema.com.br/patativa-de-assare-prefeitura-sem-prefeito)**

**01** – Patativa do Assaré foi um dos maiores cordelistas brasileiros de todos os tempos. No poema “Prefeitura sem prefeito” a intenção dele foi:

- a) divertir o público.
- b) narrar uma história.
- c) ensinar a população.
- d) denunciar um problema.

**02** – A palavra literatura, presente no texto, é usada como sinônimo de:

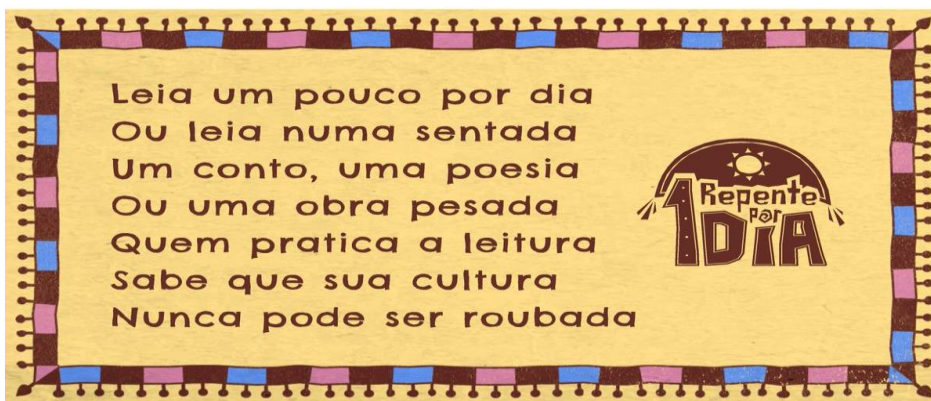
- a) estudo.
- b) dinheiro.
- c) cultura.
- d) caráter.

**03** – Qual é o tema / assunto do TEXTO 01?

---

---

**TEXTO 02 (sem título)**



Fonte: perfil do Instagram 1 repetente por dia. Acesso em 09 de maio de 2021.

**04** – Que título você daria ao texto acima?

---

**05** – Podemos afirmar que o propósito do texto da página do Instagram é:

- a) descrever um sentimento.
- b) fazer comédia.
- c) incentivar um hábito.
- d) criticar um comportamento.

## ATIVIDADE 09

### PARA RELEMBRAR

| <b>Gêneros Poéticos</b> |   |
|-------------------------|---|
| Campo de atuação        | Artístico-literário   |
| Intenções principais    | Encantar, provocar, descrever sentimentos, criticar alguém ou algo.                                     |
| Organização             | Escrito em versos, pode ou não apresentar rimas e preocupa-se geralmente com a sonoridade e o ritmo.    |
| Esferas de circulação   | Mais comum em livros, mas pode também ser encontrado em jornais, sites de poesia e revistas literárias. |
| Linguagem               | Pode ser tanto formal, quanto regional e coloquial, do cotidiano, do dia a dia.                         |

**Fonte:** DELMANTO, Diletta; CARVALHO, Laiz. **Português conexão e uso 9º ano.** São Paulo: Saraiva, 2019.. p.53

**VERSO** – é a linha de um poema.

**ESTROFE** – é um conjunto de versos. Pode ser tercetos (3 versos), quartetos (4 versos), quintetos (5 versos), dentre outras.

**RIMA** – é a repetição sonora de palavras que ocorre geralmente no fim de cada verso. Pode ser AABB (emparelhadas), ABBA (opostas) ou ABAB (alternadas) ou mistas (não apresenta qualquer regularidade).

Vejamos um trecho do poema de Patativa do Assaré, Prefeitura sem prefeito.

Nessa vida atroz e **dura** (A)

Tudo pode **acontecer** (B)

Muito breve há de se **ver** (B)

Prefeito sem **prefeitura;** (A)

**Fonte:** [www.tudoepoema.com.br/patativa-de-assare-prefeitura-sem-prefeito](http://www.tudoepoema.com.br/patativa-de-assare-prefeitura-sem-prefeito)

Batatinha quando **nasce** (A)

Espalha rama pelo **chão** (B)

Menininha quando **dorme** (A)

Põe a mão no **coração** (B)

**Fonte:** [https://www.pensador.com/batatinha\\_quando\\_nasce/](https://www.pensador.com/batatinha_quando_nasce/)

**Amor é fogo que arde sem se ver**

Amor é fogo que arde sem se ver,  
é ferida que dói, e não se sente;  
é um contentamento descontente,  
é dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;  
é um andar solitário entre a gente;  
é nunca contentar-se de contente;  
é um cuidar que ganha em se perder.

É querer estar preso por vontade;  
é servir a quem vence, o vencedor;  
é ter com quem nos mata, lealdade.

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

**Fonte:** CAMÕES, Luís Vaz. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/2512/amor-e-fogo-que-arde-sem-se-ver>

**01** – Quantos versos e estrofes possuem esse soneto?

---

**02** – O poema é caracterizado pelo uso de paradoxos, ou seja, afirmações absurdas. Retire trechos do poema que comprovam essa figura de linguagem.

---

---

**03** – Que diferenças você consegue notar entre esse poema e os cordéis das aulas passadas?

---

---



**ATIVIDADE 10**

**01** – Qual dos autores que trouxemos nas aulas você mais gostou? Por quê?

---

---

---

**02** – Como você pode melhorar ainda mais sua leitura de poemas?

---

---

**03** – Que outros tipos de gêneros textuais você gostaria que fosse trabalhado em sala de aula?

---

**04** – Qual a importância da leitura na vida das pessoas na sua opinião?

---

---

## GABARITO

### ATIVIDADE 01

01 – Resposta pessoal. Aproveite, professor, para falar um pouco sobre como a poesia foi e continua sendo uma forma de arte valorizada através dos tempos, desde a Grécia Antiga.

02 – Resposta pessoal.

03 – Resposta pessoal.

04 – Que devemos aproveitar o tempo que temos para fazer aquilo que nos faz felizes, que nos dão sentido para viver. Muitos alunos podem se identificar com o poema de Mário Quintana.

05 – Tanto a vida quanto a escola oferecem oportunidades de aprendizagem ao ser humano. “A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa”. As respostas podem variar, mas é importante destacar ao aluno que o eu-lírico do texto se sente arrependido por não ter feito melhor uso do tempo ou tomado decisões erradas na vida.

06 – Letra B.

07 – Letra A.

08 – Letra A

### ATIVIDADE 02

01 – A voz presente no poema se dirige a uma mulher pelo nome de Amada.

02 – “Que a vida é breve, e o amor mais breve ainda”.

03 – Amar baixinho seria amar de forma mais comedida, sem maiores exageros sentimentais, buscando a discrição. Por ser pessoal, a resposta pode variar.

04 – “Deixe em paz a mim!”

05 – O lamento gira em torno da partida do amado, que é soldado. Uma das interpretações possíveis é que ela tenha morrido em batalha.

06 – As respostas são as seguintes:

a) O poema de Mário Quintana apresenta uma linguagem mais solta, coloquial. Inclusive é uma de suas características a poesia prosaica.

b) O poema de Cecília Meireles apresenta linguagem mais formal.

c) O poema “Lamento da noiva do soldado”.

07 – Resposta pessoal.

### ATIVIDADE 03

01 – O poeta se sente orgulhoso e defensor de sua cultura. Patativa do Assaré sempre afirmava esse pertencimento às raízes sertanejas.

02 – O poema apresenta quatro estrofes.

a) Terceira estrofe.

b) Sexta estrofe.

c) Oitavo verso.

03 – Letra C.

04 – Letra B.

05 – Resposta pessoal. O professor pode aproveitar o momento para discutir com os alunos a importância de sermos orgulhosos de nossa cultura, de valorizar a literatura popular, nossas expressões regionais, nossa culinária etc.

**ATIVIDADE 04**

01 – O poema “As sem-razões do amor”, de Carlos Drummond mantém uma relação com o ditado “O amor é cego”, pois ele não é racional, não costuma vê defeitos ou razões para existir. Essa é apenas uma das várias maneiras de se interpretar o poema. As respostas dos alunos podem variar.

02 – O poema apresenta quatro estrofes.

03 – As respostas são as seguintes:

a) “Amor foge a dicionários”.

b) “Amor é estado de graça”..

c) “Amor é dado de graça”.

04 – Letra C.

05 – Resposta pessoal.

06 – “O amor é primo da morte”.

**ATIVIDADE 05**

01 – As possibilidades de respostas podem ser as palavras zelo, encanto, louvor, canto, pensamento e contentamento.

02 – “Que seja infinito enquanto dure”.g

03 – Resposta pessoal, mas se espera que eles façam uma conexão entre o amor declarado no soneto ao amor vivido pelos jovens atualmente, em sua maioria, caracterizado por ser passageiro e superficial.

04 – Na segunda estrofe, os pares de antíteses são respectivamente: riso / pranto e pesar / contentamento.

05 – Letra B

06 – Letra C

**ATIVIDADE 06**

01 – O poema versa sobre liberdade, vontade de ser dono(a) de si. Os títulos sugeridos pelos alunos podem variar, mas devem se relacionar ao tema principal do poema.

02 – Através de pistas textuais (dona, namorado), percebe-se que se trata de uma adolescente menor de idade.

03 – Nota-se no texto que o eu-lírico é uma jovem adolescente, que se sente revoltada pela falta de liberdade e atenção por parte dos pais..

04 – A expressão do verso é sinônima de um dia terei liberdade.

05 – Letra A

06 – Letra D

07 – Letra C.

**ATIVIDADE 07**

01 – Seu Lunga é caracterizado como uma pessoa rabugenta, irritada, irônica e estressada. Geralmente ele se comporta dessa maneira devido a perguntas que ele considera inúteis ou óbvias.

02 – Respostas possíveis: João Grilo, Lampião, Maria Bonita e Padre Cícero.

03 – Resposta pessoa, mas se espera que os alunos escrevam da importância da divulgação da literatura popular como meio de valorização da cultura, da linguagem e dos símbolos que muitos deles possuem.

04 – Importante que além da correção, haja a análise de expressões regionais dentro do poema,

a) um cabra.

b) lero-lero.

05 – I. (F), II. (V), III. (V), IV. (F), V. (V), VI. (F), VII. (F) e VIII. (V).

**ATIVIDADE 08**

01 – Letra D. É importante após a correção dessa questão, reforçar que o gênero cordel foi e ainda é bastante utilizado como denúncia de problemas políticos e sociais.

02 – Letra A.

03 – Importância e valorização da leitura. A resposta pode variar, mas se espera que seja relacionada à prática da leitura.

04 – Resposta pessoa.

05 – Letra C.

**ATIVIDADE 09**

01 – Por se tratar de soneto, o poema apresenta 14 versos e 4 estrofes (dois quartetos e dois tercetos respectivamente).

02 – as possibilidades de respostas podem ser versos presentes principalmente na primeira e na segunda estrofe.

03 – Espera-se que o aluno possa reconhecer a diferença entre o soneto de Camões aos temas, aos registros de linguagem e caráter popular dos Cordéis.

Todas as questões são de cunho pessoa, mas esperamos que os alunos possam refletir sobre a importância da literatura na sua formação enquanto leitor. Da mesma forma, é importante que as preferências de temas e leituras dos alunos sejam levadas em contas em futuros planejamentos. Assim, o trabalho com a leitura suscitará maior motivação a eles.

**ATIVIDADE 10**

Todas as questões são de cunho pessoa, mas esperamos que os alunos possam refletir sobre a importância da literatura na sua formação enquanto leitor. Da mesma forma, é importante que as preferências de temas e leituras dos alunos sejam levadas em contas em futuros planejamentos. Assim, o trabalho com a leitura suscitará maior motivação a eles.

## ANEXO A – MATRIZ LÍNGUA PORTUGUESA NONO ANO SPAECE

### I. Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal.

| DESCRITOR   |
|---|
| D1 – Localizar informação explícita.  |
| D2 – Inferir informação em texto verbal.  |
| D3 – Inferir o sentido de palavra ou expressão.   |
| D4 – Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais. |
| D5 – Identificar o tema ou assunto de um texto.   |
| D6 – Distinguir fato de opinião relativa ao fato.   |
| D7 – Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.                        |
| D8 – Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.  |

### II. Quanto aos gêneros associados às sequências discursivas básicas.

| DESCRITOR   |
|---|
| D9 – Reconhecer gênero discursivo.  |
| D10 – Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.             |
| D11 – Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador. |

### III. Quanto às relações entre textos.

| DESCRITOR   |
|---|
| D12 – Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos         |
| D13 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema. |

### IV. . Quanto às relações de coesão e coerência.

| DESCRITOR  |
|--|
| D14 – Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade |
| D15 – Identificar a tese de um texto.  |
| D16 – Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.  |
| D17 – Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.                             |
| D18 – Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas.   |

### V. Quanto aos recursos expressivos utilizados no texto.

| DESCRITOR   |
|---|
| D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões. |
| D20 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações     |
| D21 – Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfosintáticos    |
| D22 – Reconhecer efeitos de humor e ironia.   |

### VI. . Quanto aos aspectos sociais da linguagem.

| DESCRITOR  |
|--|
| D23 – Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor. |

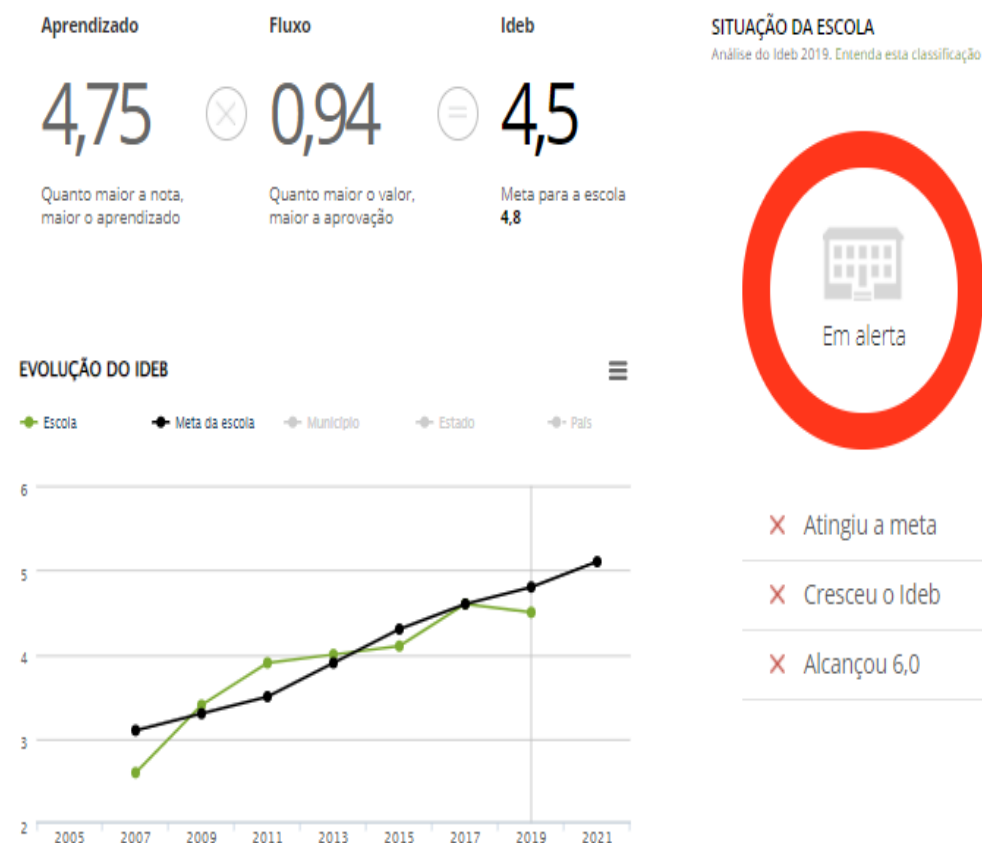
Fonte: <http://www.spaece.caeduff.net/wp-content/uploads/2014/11/SPAECE-RP-LP-9EF-WEB.pdf>

## ANEXO B – DADOS IDEB: CAIC RAIMUNDO GOMES DE CARVALHO

### RAIMUNDO GOMES DE CARVALHO CAIC

O Ideb 2019 nos anos finais da rede estadual não atingiu a meta, teve queda e não alcançou 6,0.

Precisa melhorar a sua situação para garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019).

Fonte: Ideb 2019. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/65460-ramundo-gomes-de-carvalho-caic/ideb>. Acesso em: 22 abr. 2021.