



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

ÁUREA CRISTINA BEZERRA DA SILVA PINHO

**OS CÍRCULOS DE LEITURA COMO DISPOSITIVO PARA FORMAÇÃO DE
LEITORES CRÍTICOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

FORTALEZA

2024

ÁUREA CRISTINA BEZERRA DA SILVA PINHO

OS CÍRCULOS DE LEITURA COMO DISPOSITIVO PARA FORMAÇÃO DE
LEITORES CRÍTICOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

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

- P724c Pinho, Áurea Cristina Bezerra da Silva.
Os círculos de leitura como dispositivo para formação de leitores críticos nos anos finais do ensino fundamental / Áurea Cristina Bezerra da Silva Pinho. – 2024.
168 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.
1. Letramento literário. 2. Sequência Básica. 3. ISD. 4. aula interativa de leitura. 5. Ensino Fundamental. I. Título.

CDD 400

ÁUREA CRISTINA BEZERRA DA SILVA PINHO

OS CÍRCULOS DE LEITURA COMO DISPOSITIVO PARA FORMAÇÃO DE
LEITORES CRÍTICOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

Aprovada em: 07/06/24

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Carlos Héric Silva Oliveira
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof.^a Dra. Meire Celedônio da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À minha segunda metade, Samuel. À minha fadinha, Ísis, e aos meus pilares Graça, Arimateia, Eliene e Sales.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me ajudar nas boas escolhas em minha vida e a iluminar meu caminho.

À minha segunda metade, Samuel, por toda paciência e companheirismo em toda nossa vida juntos.

Ao meu pequeno pedaço de gente, Ísis. Minha vida, minha alegria.

A meus pais, Graça e Arimatea, e a meus sogros, Eliene e Sales, que sempre me apoiam e me cuidam.

À professora Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, minha grande orientadora e profissional ímpar.

Ao prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves e prof.^a Dra. Meire Celedônio da Silva, por terem contribuído em minha banca de qualificação e me ajudado a aprimorar meu projeto para esta dissertação.

Ao prof. Dr. Carlos Héric Silva Oliveira e à prof.^a Dra. Meire Celedônio da Silva, integrantes da banca examinadora, pelo aceite, disponibilidade e valiosas contribuições para melhoria deste trabalho.

A UFC, pela oportunidade de participar do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

A CAPES, pelo incentivo aos(às) professores(as) da rede pública e à pesquisa acadêmica.

A Ana Cristina, secretária tão empenhada e cuidadosa com os discentes e professores.

Aos colegas da Turma 8 – PROFLETRAS, por todos os momentos de partilha.

Aos meus queridos alunos, força e energia do meu trabalho.

A E.E.I.E.F. César Nildo Gondim Pamplona, local de minha pesquisa, onde me tornei professora e tive a honra de fazer parte de um grupo de trabalho além de dedicado, bastante companheiro e alegre.

“A literatura não é uma experiência separada da vida; a literatura, a poesia e a arte estão também na vida; é preciso prestar atenção.”

(Petit, 2009, local. 151)

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o letramento literário e sua delimitação são os círculos de leitura como promoção de letramento literário para alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Caucaia, Ceará. Esta investigação justifica-se pela necessidade de utilizar a escola como espaço em contribuir para a formação de leitores críticos conforme Cosson (2018), Kleiman (2007), Bortoni-Ricardo (2008) entre outros, visto ser esse o espaço em que os estudantes aprendem de modo sistematizado, já que em seus lares, em geral, esse aprendizado não é possível, ainda que tenham acesso a ferramentas tecnológicas, a presença do professor é necessária para essa sistematização do conhecimento. Para alcançar os objetivos e responder aos questionamentos de pesquisa, buscou-se documentos educacionais que respaldassem este trabalho como os PCN, a BNCC, o DCRC, além de um aporte teórico-metodológico para um embasamento adequado como da pesquisa-ação (Thiollent, 2011). O principal objetivo se deu na sistematização de círculos de leitura, no que diz respeito ao letramento literário, por meio da Sequência Básica proposta por Cosson (2018) e na análise das camadas do texto à luz do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD, proposto por Bronckart (2012). A isso somamos a aula interativa de leitura, proposta por Leurquin (2014), para analisar, especificamente, as categorias de produção textual e os mecanismos enunciativos, especialmente, as vozes que emanam do texto a partir da obra literária “Extraordinário”, de R. J. Palacio disponibilizada pelo último PNLD Literário, de 2019. Em Braggio (1992), esta pesquisa encontra as concepções de leitura as quais se filia: a interacionista, em que o leitor é ativo e utiliza seus conhecimentos já adquiridos e os conhecimentos advindos do texto, sendo a prática de leitura com foco entre o leitor e o autor do texto; e a sociopsicolinguística, em que a prática de leitura tem foco em um novo evento de ressignificação entre leitor e texto. Nas discussões sobre leitura e formação de leitores, enfatiza-se a relevância dos trabalhos desenvolvidos por Petit (2019), quanto a importância da leitura, além do letramento literário; Kleiman (1995; 2002; 2007; 2008) na perspectiva da Linguística Aplicada; Soares (2003; 2009), na perspectiva da Educação; e Smith (1989) para compreender uma análise psicolinguística da leitura voltada para intervenção pedagógica do professor na aprendizagem. Para análise dos resultados dessa investigação, optou-se pelas técnicas de observação a partir da participação dos alunos, descrição e análise reflexiva dos dados gerados por meio do material didático desenvolvido pela pesquisadora e que culminou em um caderno pedagógico voltado para o(a) professor(a). Pondera-se que este trabalho de pesquisa foi satisfatório, ainda que não solucione todos os problemas relativos à leitura, ele contribuiu de maneira significativa quanto à experiência dos estudantes em folhear cada página de uma obra literária, caracterizada por eles como extensa, além de podê-la analisá-la coletivamente, produzir os sentidos do texto de forma expressiva e transpor esses saberes em uma peça teatral. Com isso, os discentes puderam perpassar pelo letramento literário e perceber que a leitura pode suscitar a imaginação, o prazer e a reflexão sobre suas próprias vidas e o meio em que vivem.

Palavras-chave: Letramento literário; Sequência Básica; ISD; aula interativa de leitura; Ensino Fundamental; Anos Finais.

ABSTRACT

This research's theme is literary literacy and its delimitation is reading circles as a promotion of literary literacy for students in the 7th grade of elementary school at a municipal public school in Caucaia, Ceará. This investigation is justified by the need to use school as a space to contribute to the formation of critical readers according to Cosson (2018), Kleiman (2007), Bortoni-Ricardo (2008) among others, as this is the space in which students they learn in a systematized way, since in their homes, in general, this learning is not possible, even if they have access to technological tools, the presence of the teacher is necessary for this systematization of knowledge. To achieve the objectives and answer the research questions, we sought educational documents that supported this work, such as the PCN, the BNCC, the DCRC, in addition to a theoretical-methodological contribution for an adequate basis such as action research (Thiollent, 2011). The main objective was to systematize reading circles, with regard to literary literacy, through the Basic Sequence proposed by Cosson (2018) and in the analysis of the layers of the text in the light of Sociodiscursive Interactionism – ISD, proposed by Bronckart (2012). To this we add the interactive reading class, proposed by Leurquin (2014), to specifically analyze the categories of textual production and enunciative mechanisms, especially the voices that emanate from the text from the literary work “Extraordinário”, by R. J. Palacio made available by the latest PNLD Literary, from 2019. In Braggio (1992), this research finds the conceptions of reading to which it is affiliated: the interactionist, in which the reader is active and uses their already acquired knowledge and the knowledge arising from the text, being the practice of reading with a focus between the reader and the author of the text; and sociopsycholinguistics, in which the practice of reading focuses on a new event of resignification between reader and text. In discussions about reading and reader training, the relevance of the work developed by Petit (2019) is emphasized, regarding the importance of reading, in addition to literary literacy; Kleiman (1995; 2002; 2007; 2008) from the perspective of Applied Linguistics; Soares (2003; 2009), from the perspective of Education; and Smith (1989) to understand a psycholinguistic analysis of reading aimed at the teacher's pedagogical intervention in learning. To analyze the results of this investigation, we opted for observation techniques based on student participation, description and reflective analysis of the data collected through teaching material developed by the researcher and which culminated in a pedagogical notebook aimed at the teacher (The). It is considered that this research work was satisfactory, even though it does not solve all the problems related to reading, it contributed in a significant in terms of the students' experience in leafing through each page of a literary work, considered extensive by them, in addition to being able to analyze it collectively, produce the meanings of the text in an expressive way and transpose this knowledge into a theatrical piece. With this, students were able to go through literary literacy and realize that reading can spark imagination, pleasure and reflection on their own lives and the environment in which they live.

Keywords: Literary literacy; Basic Sequence; ISD; interactive reading class; Elementary School; Final Years.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo mecanicista de leitura	29
Figura 2 – Modelo psicolinguístico de leitura	34
Figura 3 – Tipos de memória	40
Figura 4 – Modelo interacionista de leitura II	45
Figura 5 – Modelo sociopsicolinguística de leitura	51
Figura 6 – Esquema da aula interativa de leitura (Leurquin, 2014)	72
Figura 7 – Questionário socioeconômico e de práticas de leitura dos aprendizes	81
Figura 8 – Slide 1: capa do livro “Extraordinário”	90
Figura 9 – Slide 2: Refletindo	91
Figura 10 – Slide 3 – Vocês já viram esse homem?	91
Figura 11 – Slide 4 - Stephen Hawking	92
Figura 12 – Slide 5 – Respondam	92
Figura 13 – Slide 6 – Fábula “A coruja e a águia”	93
Figura 14 – Slide 7 – Bullying	94
Figura 15 – Slide 8 - "Quando tiver que escolher entre estar certo e ser gentil, escolha ser gentil"	94
Figura 16 – Slide 9 - Dinâmica dos sonhos	95
Figura 17 – Slide 10 – Alunos em dinâmica	96
Figura 18 – Slide 11 - Ações e cronograma	96
Figura 19 – Slide 12 – Resumo para os alunos	98
Figura 20 – Slide 13 – Leitura	98
Figura 21 – Foto da turma em leitura	100
Figura 22 – Compartilhamento da leitura do dia	102
Figura 23 – Cartaz: Iluminador de passagens	105
Figura 24 – Cartaz: Vocabularista	107

Figura 25 – Cartaz: Detetive da obra	108
Figura 26 – Cartaz: Pescador de personagens	109
Figura 27 – Cartaz: Pesquisador do tema	110
Figura 28 – Cartaz: Grupo Poemar	111
Figura 29 – Concentração antes da apresentação	114
Figura 30 – Cenário da peça teatral e uma cena da família de August em sua casa	115
Figura 31 – Gráfico: contexto de produção e vozes	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro Norteador de Projeto - QNP	22
Quadro 2 – Etapas da sequência básica (Cosson, 2018)	57
Quadro 3 – Etapas da sequência expandida	57
Quadro 4 – Cronograma das ações	87
Quadro 5 – Transcrição do cartaz “Iluminador de passagens”	106
Quadro 6 – Transcrição do cartaz “Vocabularista”	107
Quadro 7 – Transcrição do cartaz “Detetive da obra”	108
Quadro 8 – Transcrição do cartaz “Pescador de personagens”	109
Quadro 9 – Transcrição do cartaz “Pesquisador do tema”	110
Quadro 10 – Transcrição do cartaz “Grupo poemar”	111
Quadro 11 – Questões: contexto de produção e vozes enunciativas (suprimido)	116
Quadro 12 - Questionário de avaliação dos círculos de leitura e autoavaliação	122

LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
E.E.I.E.F.	Escola de Ensino Infantil e Ensino Fundamental
GEPLA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada
GPELL	Grupo de Pesquisa do Letramento Literário
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
PROPESQ	Pró-Reitoria de Pesquisa
QNP	Quadro Norteador de Projeto
SB	Sequência Básica
TAE	Termo de Assentimento a Estudantes
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
2.1	Concepções e modelos de leitura	28
2.1.1	<i>Modelo mecanicista de leitura</i>	29
2.1.2	<i>Modelo psicolinguístico de leitura</i>	30
2.1.3	<i>Modelo interacionista de leitura I</i>	34
2.1.4	<i>Modelo interacionista de leitura II</i>	42
2.1.5	<i>Modelo sociopsicolinguístico de leitura</i>	48
2.2	Letramentos e letramento literário	54
2.3	Leitura literária e letramento literário para quê?	59
2.4	Interacionismo Sociodiscursivo – ISD	63
2.4.1	<i>As categorias de análise e as contribuições do ISD para o ensino de língua materna</i>	65
2.4.1.1	<i>Arquitetura textual</i>	66
2.4.1.2	<i>Mecanismos enunciativos (vozes)</i>	67
2.4.1.3	<i>Mecanismos enunciativos e o contexto de produção na BNCC</i>	69
2.4.1.4	<i>Aula interativa de leitura: um dispositivo didático com base no ISD</i>	71
3	METODOLOGIA	73
3.1	Delimitação do universo	75
3.2	Caracterização da pesquisa	76
3.3	A fase exploratória	80
3.4	Fase diagnóstica	82
3.4.1	<i>Questionário socioeconômico e de práticas de leitura dos estudantes</i>	83
3.4.2	<i>Descrição do corpus literário</i>	83
3.5	Fase de seminário	85
3.6	Cronograma das ações	86
4	ANÁLISE DOS MOMENTOS REALIZADOS NA PESQUISA	89
4.2.1	<i>1º momento: entendendo o projeto; motivação para leitura (2h/a)</i>	90
4.2.2	<i>2º momento: entendendo como registrar leituras (2h/a)</i>	99
4.2.3	<i>3º momento: introdução, leitura, intervalos e aula interativa de leitura (10h/a)</i>	99
4.2.4	<i>4º momento: interpretação – Parte 01: cartazes (2h/a)</i>	104
4.2.5	<i>5º momento: interpretação – Parte 02: peça teatral (10h/a)</i>	112

4.2.6	<i>6º momento: atividade escrita sobre contexto de produção e vozes discursivas (2h/a)</i>	115
4.2.7	<i>7º momento: avaliação sobre os círculos de leitura e autoavaliação (50min)</i>	121
5	CONCLUSÃO	123
	REFERÊNCIAS	127
	APÊNDICE A – CADERNO PEDAGÓGICO	134
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E PRÁTICAS DE LEITURA	158
	ANEXO A – TERMO DE ASSENTIMENTO A ESTUDANTES – TAE	162
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS	165
	ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP	168

1 INTRODUÇÃO

O mundo passou pela pandemia ocasionada pelo Covid-19, por quase dois anos – desde março de 2020 a dezembro de 2021 – causando o isolamento social. Muitos estudantes, além de terem que ficar fisicamente fora da escola, tiveram apenas como opção as aulas remotas emergenciais, em que grande parte não pôde participar delas, muitos não tinham os recursos adequados ou até mesmo motivação para isso por diversos motivos, entre eles, sentir falta de interação social. Esses fatores ainda são um dos agravantes atuais para além dos prejuízos no ensino formal, pois também afetou emocionalmente crianças e jovens como divulgado na mídia jornalística.

Os estudantes que participaram de nossa pesquisa não estão fora dessas estatísticas, tanto é que, durante as aulas remotas, tivemos pouco ou nenhum contato com a maioria deles, o que nos fez perceber no retorno das aulas presenciais, em 2022, o quanto seria necessário promovermos espaços para trabalhar habilidades sociais, principalmente de respeito ao próximo, devido a algumas práticas de *bullying*¹, além de oportunizar mais efetivamente práticas de leitura significativa, pois, nas atividades escolares diagnósticas, percebemos uma grande dificuldade de os estudantes entenderem o que liam.

Por isso, partimos do princípio de que a leitura literária possui um poder de transformar as pessoas, visto que o autor além de empregar o código linguístico em sua obra, também o transgride e assim cria a arte literária, pois

[...] o texto literário por definição, pode e deve ser subjetivo; pode inventar palavras; pode transgredir as normas oficiais da Língua; pode criar ritmos inesperados e explorar sonoridades entre palavras; pode brincar com trocadilhos e duplos sentidos; pode recorrer a metáforas, metonímias, sinédoques e ironias; pode ser simbólico; pode ser propositalmente ambíguo e até mesmo obscuro. Tal tipo de discurso tende à plurissignificação, à conotação, almeja que diferentes leitores possam chegar a diferentes interpretações. É possível dizer que quanto mais leituras um texto literário suscitar, maior será sua qualidade (Azevedo, 2004, p. 40).

Assim, escritor e leitor não são mais os mesmos ao terminar uma obra literária. O primeiro desbrava o seu território socio-histórico para verbalizar em sua escrita tudo que sua imaginação criativa concebeu, já o segundo também parte de seus conhecimentos, suas

¹ "*Bullying* é uma palavra que se originou na língua inglesa. 'Bully' significa 'valentão', e o sufixo 'ing' representa uma ação contínua. A palavra *bullying* designa um quadro de agressões contínuas, repetitivas, com características de perseguição do agressor contra a vítima, não podendo caracterizar uma agressão isolada, resultante de uma briga." Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>. Acesso em: 26 jul 2022.

vivências para desvendar e até recriar leituras desse produto cultural² tão singular e que só é possível por meio da ação humana.

Apesar desse encantamento que a literatura provoca, a obra literária só pode adentrar e transformar mentes se ela for acessada por leitores. Nesse quesito, a escola tem um papel fundamental de mediação desse acesso às obras literárias, visto ser o espaço requerido pela sociedade em que contribua para a formação de leitores (Zilberman, 2012), muitas vezes, até sendo o único local que seus leitores ou futuros leitores possuem aproximação com esse produto cultural, os livros literários.

Kleiman (2002) afirma ser a escrita patrimônio da cultura letrada e, em princípio, todo professor é representante dessa cultura, assim é necessário repensar práticas que viabilizem o contato dos estudantes com essa experiência. Embora, estejamos no século XXI, era da disseminação da informação e acesso a ela por meio de mecanismos digitais, inclusive, acesso virtual à literatura, pesquisas mostram o paradoxo entre essa disponibilidade e o baixo índice de leitura por parte dos estudantes brasileiros comparados a outros países que participaram do mais importante ranking mundial de educação, por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2022³. Exame cujas provas foram realizadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) mostram que o Brasil continua estagnado em leitura, ou seja, permanece estável em relação a 2018, tendo subido apenas cinco posições (de 57º para 52º), mas continua abaixo de outros países da OCDE, tendo notas inferiores às da Costa Rica, México e Uruguai⁴.

Além dessa estagnação nos resultados do PISA, outras dificuldades que influenciam esse baixo índice de leitura estão na forma como nosso sistema educacional se compõe sobrecarregando professores com atividades didáticas e burocráticas, ainda atribuindo ao

² “Um produto cultural é o resultado identificável de uma atividade humana, distinguindo-se, portanto, dos produtos que a própria natureza nos oferece (alimentos e insumos, por exemplo). Como nossas atividades podem se exercer tanto sobre materiais concretos quanto sobre ideias, princípios e valores, temos produtos culturais materiais (cerâmica, cestaria, adornos pessoais) e imateriais (canções, peças de teatro, romances).” Portal Escrevendo o Futuro. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/ava/mod/glossary/showentry.php?eid=22870>. Acesso em: 18 jul 2022.

³ “O PISA, sigla em inglês para Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, é uma prova aplicada em 81 países para avaliar o desempenho de alunos de 15 anos em matemática, leitura e ciências. A avaliação é realizada a cada três anos, mas a edição de 2021 foi adiada para 2022 por causa das restrições impostas pela pandemia. A última avaliação havia sido feita em 2018. O Brasil participa do PISA desde 2000.” Portal Furura. Disponível em: <https://futura.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/pisa-2022-por-que-o-brasil-esta-nas-ultimas-posicoes-em-matematica-leitura-ciencias> Acesso em: 10 mar 2023.

⁴ Portal Futura. Disponível em: <https://futura.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/pisa-2022-por-que-o-brasil-esta-nas-ultimas-posicoes-em-matematica-leitura-ciencias>. Acesso em: 10 mar 2023.

professor de Língua Portuguesa maior responsabilidade, quase que exclusivamente, quanto ao papel de ensinar a ler. Além disso, ainda há outro fator agravante que coloca o Brasil em última posição no ranking mundial de prestígio de docentes, comparado entre 35 países, conforme pesquisa realizada, em 2018, pela Varkey Foundation, entidade dedicada à melhoria da educação mundial⁵.

Inclui-se a esse baixo desempenho, em leitura nos resultados do PISA, os professores terem que lidar diariamente com um modelo educacional ainda pautado no sistema de ensino do início do século XX, quando as crianças recebiam as informações na escola, mas hoje recebem milhares de informações fora dela, entretanto a educação não prioriza a interpretação, a reflexão, assim não é à toa que tenha ocorrido uma campanha presidencial com divulgação de *Fake News*, em 2018, conforme Pilar Lacerda, diretora da Fundação SM e ex-secretária de educação básica do Ministério da Educação, em entrevista ao G1 (2019)⁶. A diretora demonstra como a escola ainda é analógica, os professores escrevem no quadro e as crianças copiam, há um livro em texto monodimensional, enquanto as crianças veem tudo de forma multidimensional.

Isso mostra o quanto a escola – principalmente pública, devido à desigualdade socioeconômica ainda existente em nosso país – enfrenta para que seus estudantes não só tenham acesso à escrita como também sejam capazes de se apropriar dela e por meio de suas leituras possam refletir, intervir no meio em que vivem enquanto cidadãos. Apesar de todas essas dificuldades que ocorrem no seio escolar, ainda é a escola o principal espaço em que se inicia a leitura dos livros, logicamente, não se encerrando nela, mas sendo o ponto de partida para entrar em um espiral infinito de leitura do mundo, para entendê-lo, para viver melhor (Lajolo, 2011).

Diante do que a leitura pode trazer a seus leitores e até mesmo a uma nação - isto é perceptível como seriam evitáveis os mecanismos de desinformação⁷ caso tivéssemos uma maior quantidade de leitores mais críticos, mais reflexivos diante do que leem sem aceitarem de forma passiva o conteúdo a que são expostos - nossa pesquisa anseia por contribuir,

⁵ Matéria completa em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/11/08/brasil-cai-para-ultimo-lugar-no-ranking-de-status-do-professor.ghml>. Acesso em 19 jul 2022.

⁶ Mesma fonte da nota acima.

⁷ “O ecossistema da desinformação”. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2020/08/20/o-ecossistema-da-desinformacao>. Acesso em: 19 jul. 2022.

principalmente, com a leitura literária a partir de um dos espaços que mais podem propiciar esse contato: a escola.

A literatura concebe a capacidade imaginativa, reflexiva, questionadora aos seres humanos, talvez, por isso Barthes (1980) tenha dito que se por algum excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas obrigatoriamente fossem expulsas do ensino, somente uma deveria ser salva, a disciplina literária, porque todas as ciências constam no monumento literário.

Portanto, a escola deveria ser o espaço mais contundente para fertilizar essa capacidade junto aos alunos, entretanto ainda é rotineiro o trabalho superficial com a literatura por meio de textos fragmentados ou atividades que requeiram uma obrigatoriedade em responder questões também superficiais sobre uma narrativa lida (Cosson, 2020).

Ao se remeter à educação, Rubem Alves (2011), de modo muito irreverente, alerta que a educação possui duas tarefas, mas as explica de maneira metafórica, sendo elas: duas caixas nas quais portamos em nossos corpos - na mão direita seria uma caixa de ferramentas, pois é a mão da destreza e do trabalho, já na esquerda, visto ser a mão do coração, seria uma caixa de brinquedos. As ferramentas seriam as melhorias para o corpo como saúde, inteligência, habilidades e coisas úteis que os humanos possam construir e substituir, já a caixa dos brinquedos seriam as coisas que nos dão prazer, que nos fazem sorrir, que nos trazem leveza à alma como ler um poema da Cecília de Meireles entre outros, que seriam coisas inúteis, afirma o autor ironicamente. Nessa alusão das caixas, ele levanta questionamentos: diante da caixa de ferramentas, o professor precisa se perguntar: o que está ensinando é ferramenta para quê? De que modo pode ser usada? Como aumenta a competência dos alunos? Caso não haja resposta, com certeza, afirma ele, não será uma ferramenta.

Defronte do que defende Cosson (2018), concordamos que trabalhar a literatura, na escola, de modo mais significativo, a partir de seus textos integrais, possa contribuir para que os estudantes desenvolvam seu letramento literário. Quanto das indagações de Rubem Alves (2011), poderíamos tomá-las para o ensino de leitura literária e em resposta teríamos uma mescla das duas caixas, pois a literatura pode ser um “brinquedo” que nos transporta para mundos que sequer sabíamos existir como também é uma “ferramenta” muito útil em que nos ajuda a construir nosso pensamento crítico, nossa leitura do mundo.

Nossa pesquisa justifica-se pela necessidade de utilizar a escola como esse espaço em contribuir para a formação de leitores críticos como defendem Cosson (2018), Kleiman (2007), Bortoni-Ricardo (2008) entre outros, visto ser esse o espaço em que os estudantes aprendem de modo sistematizado, já que em seus lares esse aprendizado nem sempre é possível, ainda que tenham acesso a ferramentas tecnológicas, a presença do professor é necessária para essa sistematização do conhecimento. Isso foi bastante explicitado durante a pandemia do Covid-19, devido ao isolamento social e conseqüentemente ao afastamento presencial da comunidade escolar tanto das escolas públicas como privadas. Sendo assim, é a partir da escola, ainda que não se encerre nela, que os estudantes têm acesso à literatura com a mediação do professor e podem não só melhorar e preencher suas lacunas de dificuldades em leitura como entenderem a si e o meio em que vivem.

Nosso interesse em realizar este trabalho, com os estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Caucaia, Ceará, fez-se a partir de um texto literário integral, mais precisamente um livro literário. A opção por trabalhar com uma obra em seu suporte original visa evitar a utilização de textos fragmentados, como expostos em livros didáticos, que não contribuem para seu entendimento global (Cosson, 2020). Além da importância do acesso ao texto literário pelos estudantes na educação básica, já que a partir da interação entre leitor e texto é possível o estímulo à criatividade, à imaginação e ao auxílio na construção de saberes diversos conforme Zilberman (2012). Assim o romance “Extraordinário”, da autora R. J. Palacio, foi uma das opções que pudemos escolher entre os livros disponíveis na biblioteca escolar e fornecido pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD Literário) voltado a avaliar e a oferecer obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio ao exercício educativo.⁸

Os livros dispostos na biblioteca escolar do nosso local de pesquisa, E.E.I.E.F. César Nildo Gondim Pamplona, são principalmente do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), muitos de 2010, sem renovação, e do PNLD Literário, que trouxe novo acervo com o edital de 2019, em que os novos livros chegaram apenas em 2021. Apesar do que afirma o portal do Ministério da Educação⁹, o espaço da biblioteca de nossa escola continua

⁸ Acesso completo às incumbências do PNLD Literário no Portal Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,redes%20federal%2C%20estaduais%2C%20municipais%20e>. Acesso em: 26 jul 2022.

⁹ As ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários dos dois programas, PNBE e PNLD Literário, foram unificadas com o Decreto nº. 9.099, de 18 de julho de 2017. Além das obras didáticas e

deficitária, entretanto com o mínimo em seu acervo, o qual os estudantes podem ter acesso. As bibliotecas escolares deveriam ser mais bem fomentadas e zeladas para contribuir com a formação cidadã de nosso alunado.

Analisando como estava o nível de leitura dos estudantes, no retorno das aulas presenciais após o fim do isolamento social e percebendo a lacuna ocasionada por esse período, devido tanto ao afastamento físico dos alunos como pela falta de participação da maioria deles durante as aulas remotas emergenciais, decidimos contribuir com nossos estudantes e servirmos de andaime¹⁰ para que pudessem se tornar leitores com maior criticidade.

Desse modo, percebemos o tema da nossa pesquisa como letramento literário e o delimitamos em círculos de leitura como ampliação de letramento literário para alunos do 7º ano do ensino fundamental. A partir dessa delimitação, levantamos como questionamento central: como contribuir para o desenvolvimento de leitores críticos por meio do letramento literário nos anos finais do ensino fundamental? Além desse questionamento central, levantamos outras indagações de pesquisa: i) de que forma a participação dos alunos em círculos de leitura literária pode contribuir para sua formação leitora crítica?; ii) de que forma o contexto de produção de uma obra literária pode contribuir para ampliar o letramento literário dos estudantes?; iii) como os mecanismos enunciativos, em especial as vozes discursivas em uma obra literária, podem ser importantes para o letramento literário do estudante?

Além dessas questões, também elencamos a seguinte hipótese geral para nosso trabalho: o desenvolvimento de leitores críticos a partir do letramento literário de alunos nos anos finais do ensino fundamental torna-se possível por meio da participação efetiva em círculos de leitura literária. Dessa forma, chegamos às hipóteses secundárias: i) a promoção de círculos de leitura de forma sistematizada pode levar os estudantes a refletirem sobre como uma obra literária contribui em sua formação leitora crítica; ii) a compreensão do contexto de produção de uma obra literária contribui para a o letramento literário dos

literárias, também seriam fornecidos às escolas obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

¹⁰ “Na tradição do discurso de sala de aula, os andaimes são associados às iniciações de um evento de fala pelo professor e a suas avaliações das respostas dos alunos. Uma característica básica do processo de andaimes é o estabelecimento de uma atmosfera positiva entre professor e alunos, por meio de ações simples, como a de se ouvirem e se ratificarem mutuamente, como aprendemos na pedagogia de Paulo Freire. Cf., entre outros livros de Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*, de 1996” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 44).

estudantes; iii) as vozes discursivas em uma obra literária precisam ser identificadas para a ampliação do letramento literário do estudante.

Todos esses nossos questionamentos, hipóteses e objetivos foram organizados a partir do quadro a seguir:

Quadro 1 – Quadro Norteador de Projeto - QNP¹¹

PROBLEMA GERAL	HIPÓTESE GERAL	OBJETIVO GERAL
Como contribuir para o desenvolvimento de leitores críticos a partir do letramento literário nos anos finais do ensino fundamental?	O desenvolvimento de leitores críticos a partir do letramento literário de alunos nos anos finais do ensino fundamental torna-se possível por meio da participação efetiva em círculos de leitura literária.	Promover a formação do leitor crítico a partir do letramento literário em uma turma dos anos finais do ensino fundamental.
DESDOBRAMENTOS		
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	HIPÓTESES ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1) De que forma a participação dos alunos em círculos de leitura literária pode contribuir para sua formação leitora crítica?	1) A promoção de círculos de leitura de forma sistematizada pode levar os estudantes a refletirem sobre como uma obra literária contribui em sua formação leitora crítica.	1) Promover os círculos de leitura como metodologia para sistematização de grupos de leitura no intuito de alcançar a formação do leitor crítico a partir do letramento literário.
2) De que forma o contexto de produção de uma obra literária pode contribuir para ampliar o letramento literário dos estudantes?	2) A compreensão do contexto de produção de uma obra literária contribui para o letramento literário dos estudantes.	2) Explorar o contexto de produção das obras lidas no círculo de leitura como estratégia para ampliar o letramento literário.
3) Como os mecanismos enunciativos, em especial as vozes discursivas em uma obra literária, podem ser importantes para o letramento literário do estudante?	3) As vozes discursivas em uma obra literária precisam ser identificadas para a ampliação do letramento literário do estudante.	3) Analisar os mecanismos de enunciação, em especial, as vozes discursivas como dispositivos de ampliação do letramento literário a partir do círculo de leitura.

Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora.

Sendo assim, para solucionar nossos questionamentos levantados e alcançar nossos objetivos, fomos em busca de documentos e teorias que pudessem embasar nossa pesquisa. A partir de então, buscamos os documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois esses dois documentos dialogam quanto à perspectiva enunciativo-discursiva

¹¹ O Quadro Norteador de Projetos – QNP foi elaborado na disciplina de Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional do PROFLETRAS-UFC, na turma 8, ministrada pelas professoras Áurea Suely Zavam de Stefani e Sâmia Araújo dos Santos.

de linguagem, visam à centralidade do texto como uma unidade de trabalho a ser realizada de modo significativo, levando em consideração tanto seus contextos de produção como o desenvolvimento de habilidades que levem os discentes a utilizarem a linguagem de forma significativa em atividades de leitura, escuta e produção textual em variadas mídias e semioses (BNCC, 2018). Este mesmo documento também ressalta que cabe ao componente de Língua Portuguesa prestar aos alunos experiências que promovam a ampliação dos letramentos, de modo a possibilitar o envolvimento nas diversas práticas sociais perpassadas pela oralidade, pela escrita e por outras modalidades da língua.

Outro documento que também trata da educação é o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Nele, também, encontramos a importância do trabalho de modo significativo com o texto, como também que o tratamento dado à literatura segue o posicionamento da BNCC. A literatura é tida como um objeto de ensino, por isso, esse documento regional propõe desenvolver habilidades para que o estudante possa interagir no Campo artístico-literário. No DCRC, a literatura tem a função de fruição e de representatividade cultural e linguística significativa.

Visto nossa pesquisa se desenvolver no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e este se inserir nas duas grandes áreas Linguística e Literatura, encaixamo-nos na primeira e nos circunscrevemos na subárea de Linguística Aplicada, já que trabalhamos com ensino e nos preocupamos com a língua em funcionamento nas práticas sociais, além de estarmos dentro de uma discussão mais ampla sobre formação do leitor crítico por meio de textos literários. Também nos ancoramos em uma Linguística do texto e do discurso. Optamos por trabalhar com o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (2012) para analisar os mecanismos enunciativos dos textos literários, em particular, as vozes discursivas.

No que diz respeito ao letramento literário, que faz parte de nossa proposta, ancoramo-nos nos estudos desenvolvidos por Cosson (2018, 2020, 2021), pois o plano que o autor elege atende aos objetivos de nossa proposta de intervenção em sala de aula, bem como em Paulino (2010) e Machado (2015). No tocante ao ISD para trabalharmos as entradas nos níveis do contexto de produção e mecanismos enunciativos, especificamente as vozes, afiliamo-nos à proposta de Leurquin (2014), que defende a aula interativa de leitura.

Em Braggio (1992), encontramos as concepções de leitura que embasam nosso trabalho: a interacionista. Nesta concepção, o leitor é ativo e utiliza seus conhecimentos já

adquiridos e os conhecimentos advindos do texto, sendo a prática de leitura com foco entre o leitor e o autor do texto; e a sociopsicolinguística, em que o modelo de leitura se concretiza na interação do leitor com o autor do texto, sob a mediação do professor, que assume o papel de um formador de leitor e não apenas como um leitor (Leurquin, 2014), sendo a prática de leitura com foco em um novo evento de ressignificação que parte do confronto de conhecimentos socializados entre professores e alunos, conforme Braggio (1992).

Nas discussões sobre leitura e formação de leitores, enfatizamos a relevância dos trabalhos desenvolvidos por Petit (2019), quanto a importância da leitura, além do letramento literário; Kleiman (1995; 2002; 2007; 2008) na perspectiva da Linguística Aplicada; Soares (2003; 2009), na perspectiva da Educação; e Smith (1989) para compreender uma análise psicolinguística da leitura voltada para intervenção pedagógica do professor na aprendizagem. Com vistas a refletir sobre nosso agir professoral, fomos em busca de uma proposta de aula interativa e formação do leitor crítico. Para tanto, ancoramos em Leurquin (2001; 2014) para desenvolver nossa pesquisa e apresentar nossa proposta de atividades de leitura. A partir do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, proposto por Bronckart (2012), conduzimos os estudantes a entender o contexto de produção e a identificar um dos mecanismos enunciativos, as vozes discursivas, que faz parte do terceiro nível do folhado textual apresentado por esse teórico¹², sendo as vozes definidas como entidades que assumem ou às quais são atribuídas a responsabilidade do que é enunciado, a qual adentraremos na seção de Fundamentação Teórica.

Além desse aporte teórico, também nos valemos de numerosos trabalhos relevantes que têm o intuito de promover o letramento literário por meio de círculos de leitura ou de outro modo de acesso à leitura literária nas escolas públicas brasileiras como as pesquisas realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada – GEPLA, da UFC, em que também há trabalhos realizados a partir da problemática da formação de leitores de textos literários ou letramento literário. Isso mostra como nossa pesquisa também pode contribuir junto a essas produções, visto que as estatísticas já elencadas denunciam a necessidade de termos leitores críticos e consequentemente cidadãos que tenham habilidade de interpretar para além do que está explícito em um texto e até mesmo se situarem e se

¹² Segundo Bronckart (2012), todo texto é organizado em três níveis superpostos e em parte interativos que definem o que chamamos de folhado textual: (i) a infraestrutura geral do texto; (ii) os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal, coesão verbal); e (iii) os mecanismos enunciativos (vozes discursivas e modalizações).

posicionarem no meio em que vivem. A seguir, delineamos apenas alguns dos tantos trabalhos que pesquisamos e tratam acerca do nosso tema, letramento literário, além de, em seguida, mostrarmos a diferença de nossa pesquisa em relação as demais.

Pinho (2021) discorre sobre suas vivências em círculos de leitura em uma turma do 7º ano de uma escola pública de Caucaia, Ceará. Possui fundamentação teórica em Kleiman (1995) e Cosson (2020) entre outros. Aproxima-se de nosso trabalho por tentar promover o letramento literário por meio de obras literárias integrais em busca de uma leitura significativa, inclusive, na mesma escola de nossa pesquisa. Entretanto, nosso trabalho se difere por ser uma pesquisa-ação, enquanto o de Pinho (2021) mostra seus relatos de experiências vivenciados nessa escola.

Freitas (2021), em sua pesquisa “Práticas de letramento literário a partir do gênero cordel”, realizada no âmbito do GEPLA, trabalha com uma turma do 1º ano do Ensino Médio e apresenta como aporte teórico para o letramento literário as premissas de Kleiman (1995), Soares (2003), Cosson (2006), Paulino (1998) e Colomer (2007). Alguns teóricos na pesquisa de Freitas (2021) são os mesmos que sustentam nossa pesquisa referente ao letramento literário, contudo difere quanto à escolha do gênero textual, uma vez que a autora se utiliza do cordel para promover esse tipo de letramento, enquanto este trabalho pretende um romance para tal fim.

A. Oliveira (2020), em sua tese de doutorado, “Letramento literário e escolarização: limites e possibilidades”, analisa os processos de escolarização da leitura literária e suas possibilidades que asseguram ou garantem uma ampliação das condições que definem o letramento literário. Esse trabalho tem relevância para nossa pesquisa por tratar de experiências que envolvem o letramento literário. Nele, A. Oliveira (2020) analisa as práticas de letramento literário em aulas de Literatura e em eventos promovidos pelo projeto extracurricular, “Projeto Mergulhando na Leitura e na Escrita”, em uma escola de tempo integral do Ensino Médio. Alguns teóricos ressaltados pela autora, sobre esse tipo de letramento, também são os mesmos de nossa pesquisa, como Cosson (2011, 2009, 2014) e Soares (2003), entretanto se difere deste trabalho por realizar uma pesquisa descritiva, enquanto nosso trabalho é interventivo, pois parte de uma pesquisa-ação.

A dissertação de E. Oliveira (2020), “Uma proposta de círculo de leitura a partir das obras ‘A marca de uma lágrima’ e ‘Mariana’, de Pedro Bandeira”, dialoga com este trabalho, pois também trata do letramento literário tendo em sua metodologia a realização de círculos

de leitura. A autora se apropria dos conhecimentos de alguns teóricos que também embasam nosso trabalho quanto ao letramento literário, como Cosson (2009, 2017), todavia sua pesquisa se difere quanto à sequência expandida adotada e seu interesse em analisar diários de leitura, enquanto esta pesquisa utiliza-se da sequência básica do mesmo autor, além de uma abordagem interacionista sociodiscursiva.

A pesquisa E. Silva (2019), “Círculos de leitura no ensino médio: uma análise a partir da estética da recepção”, também trata dos círculos de leitura propostos por Cosson (2016, 2017) e Yunes (1995, 1999, 2002, 2014). Mostra como é possível formar espaços e comunidades de leitores dentro da escola a partir da escuta dos anseios dos estudantes, tendo a autora a ideia de promover uma sequência didática, “Mala de leitura”, em que tanto ela como os estudantes escolheram livros de seu acervo pessoal para contribuírem com o acervo da biblioteca e assim possuírem variadas opções de escolha a critério dos próprios estudantes. Apesar de a autora também trabalhar com os círculos de leitura de Cosson, esta pesquisa se difere quanto à metodologia, enquanto a autora promove leituras de variadas obras literárias e coleta dados por meio de entrevistas narrativas, diário de campo e observação, a nossa promove a leitura de uma obra literária e aprofunda essa leitura com os estudantes por meio da sequência básica de Cosson (2018), conforme seção 4, e de atividades para análise dos mecanismos enunciativos do texto, no caso as vozes discursivas.

A dissertação de N. Gonçalves (2019), “A formação do leitor crítico no ensino fundamental: uma proposta de ressignificação metodológica”, trabalha com 15 professores de Língua Portuguesa por meio de entrevistas com questionários semiestruturados e junto aos profissionais promove atividades de leitura tendo como gêneros textuais um conto e uma prosa ficcional. Em sua metodologia aborda premissas de estratégias de leitura propostas por Solé (1998), entre outros autores, além de trabalhar com uma sequência didática de Schneuwly e Dolz (2010) e com a sequência básica de Cosson (2006). Mostra reflexões do fazer professoral na formação de leitores críticos em suas aulas, entretanto se difere deste trabalho por ser uma pesquisa colaborativa com professores que realizaram as atividades propostas com seus alunos, enquanto a nossa realiza uma pesquisa-ação.

A dissertação de D. Silva (2019), “Práticas de letramento literário em uma turma de 7º ano”, é um trabalho que tanto auxiliou no trabalho de Pinho (2021) como nesta pesquisa, visto ressaltar aulas voltadas para o letramento literário por meio da sequência básica de Cosson (2009, 2010, 2011 e 2018), os círculos de leitura e diários de leitura almejando um

leitor ativo e transformador, entretanto esta pesquisa diferencia-se da de D. Silva por trazer além do que foi proposto por ela, uma atividade de análise dos elementos enunciativos: as vozes que aparecem nas obras literárias lidas por nossos estudantes.

Esta pesquisa também se aproxima do trabalho de Pereira (2018) devido à sistematização de círculos de leitura e sensibilização dos estudantes para a leitura literária, entretanto nossa pesquisa diferencia-se do trabalho da autora por não objetivar apenas a leitura de autores locais como ela propõe, mas partir de uma obra literária traduzida.

A nossa se diferencia das pesquisas já apresentadas, porque, além de tentar promover o letramento literário, também utiliza a linguagem cênica, por meio do teatro, oralidade, escrita e ainda faz isso em um período que impacta negativamente tanto a vida escolar como pessoal seja dos estudantes, seja dos profissionais escolares. Já que as consequências da pandemia ocasionada pelo Covid-19 tanto ceifaram muitas vidas como também escancararam os graves problemas educacionais e sociais que nosso país enfrenta. Também registramos a particularidade do quadro teórico, o contexto da investigação, os participantes da pesquisa, nossos objetivos e questões levantadas

Esta pesquisa se estruturou em cinco partes, sendo a primeira a introdução, contendo a justificativa, hipóteses, questões e objetivos desta pesquisa. Em seguida, temos a seção da fundamentação teórica que irá discorrer sobre as concepções de leitura, letramentos e Interacionismo Sociodiscursivo. Na terceira seção, consta a metodologia que mostrará de modo detalhado como ocorreu a nossa intervenção em sala de aula. Na quarta, a análise dos dados gerados, por fim traremos as conclusões sobre nossa intervenção didática.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, ressaltamos as concepções de leitura e aquisição da linguagem incluindo seus modelos de leitura propostos por Braggio (1992), bem como os termos letramentos, multiletramentos e letramento literário, Interacionismo Sociodiscursivo – ISD e suas contribuições ao ensino de língua materna.

2.1 Concepções e modelos de leitura

A leitura é inegavelmente um dos patrimônios imateriais da construção humana. É por meio dela que também nos apropriamos de saberes desde os mais triviais aos mais complexos de nossa espécie, assim experienciamos por meio das palavras escritas e tantas semioses um compartilhamento do acervo da humanidade.

Dentre os mais variados contextos que podem ser lidos, não podemos deixar de abordar sobre a leitura sem o desenvolvimento da escrita, pois, naturalmente, se há a escrita é porque há pessoas com habilidade de ler e vice e versa, entretanto se pensarmos em civilizações ágrafas, ou seja, que não possuem a técnica da escrita, visto privilegiarem a oralidade - como alguns povos africanos ou até mesmo os Incas, que apesar de fazerem parte da Idade Moderna, não deixaram registros escritos - podemos perceber que é somente graças à colaboração de diversas ciências como a antropologia, arqueologia e paleontologia a partir de estudos por meios dos indícios do passado deixados por essas civilizações como imagens, ossos, vestígios, artefatos *etc.* que se pôde registrar essas pesquisas por meio da escrita e assim termos acesso a esse saber. Desse modo a escrita e, conseqüentemente, a leitura revolucionaram a humanidade.

Com os avanços das pesquisas, observamos alguns estudos perpassando, cientificamente, entre diversas áreas como a psicologia, a linguística, a linguística cognitiva e a pedagogia com intuito de se entender o processo da leitura e aquisição da linguagem, assim chegamos a cinco modelos de leitura que transparecem sua postura em relação ao homem e à sociedade intrinsecamente a eles relacionados, além de mostrar uma concepção sobre o processo educacional com foco na prática de sala de aula. São eles: modelo mecanicista de leitura, modelo psicolinguística de leitura, modelo interacionista de leitura I, modelo interacionista de leitura II e modelo sociopsicolinguística, conforme Braggio (1992).

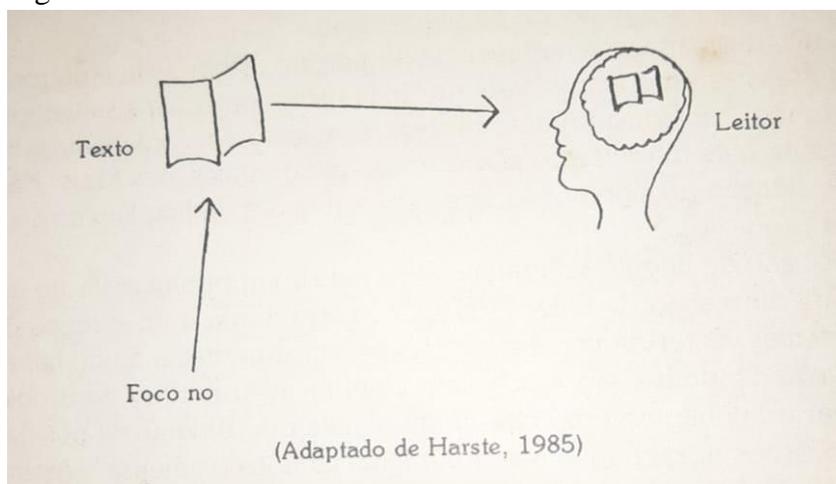
2.1.1 Modelo mecanicista de leitura

Com o linguista Roman Jakobson, a partir da Teoria da Comunicação, no século XX, predominou a concepção estruturalista em que entendia o processo de leitura como um esforço de decodificação do leitor a partir de três elementos: um emissor/escritor, uma mensagem/texto e um receptor/leitor, sendo assim esse receptor/leitor se envolve num processo de decodificação da mensagem/texto. Nessa perspectiva, o leitor teria um processo linear, passivo, mecânico em receber uma mensagem, ou seja, ler e decodificar o que o seu emissor/escritor lançou.

Ainda nessa vertente estruturalista, temos outro linguista, Bloomfield, que defendia uma concepção comportamentalista, advinda do Behaviorismo, em que a decodificação mecânica da linguagem escrita a partir da “consciência do fonema” e de uma “habilidade para segmentar a fala em fonemas” seria um pré-requisito para que uma criança obtivesse sucesso em leitura, desvinculando os sentidos, ou seja, a semântica do texto, pois as crianças deveriam aprender “que as palavras são escritas colocando as letras no papel da esquerda para a direita, e que são lidas na mesma direção” (Flesch, 1955 *apud* Braggio, 1992, p. 10). Nesta concepção, não se levava em conta as variedades linguísticas, assim as crianças deveriam ler “como pessoas educadas em sua própria parte do país” (Bloomfield, 1942 *apud* Braggio, 1992, p. 10).

O modelo mecanicista de leitura poderia ser esquematizado do seguinte modo:

Figura 1 – Modelo mecanicista de leitura



Fonte: Braggio (1992, p. 10).

O processo de leitura e escrita é tratado como a mera aquisição da técnica de ler e escrever, com foco no componente grafofônico da língua, com um fim em si mesmo, reduzido à sala de aula. Essas premissas que embasam a prática de sala de aula e os materiais didáticos, influenciam o professor, aluno e os instrumentos/objetos do processo educativo, além de influenciá-los como próprios seres humanos no mundo em que atuam (Braggio, 1992).

Assim, em sala de aula:

- a) existe um controle de aprendizagem, isto é, decide-se quando a criança deve aprender e como deve aprender;
- b) ensina-se primeiramente os padrões de som/letra considerados “regulares” (tais como P, B, D, etc.), “mais fáceis”. Uma vez adquiridos estes padrões, introduzem-se os “irregulares”, considerados “difíceis”, através da explicitação ou não de regras fonológicas (o fonema /s/ passa a /z/ quando no interior da palavra, em começo de sílaba, ou seja, a letra s tem o som [z] nesta situação);
- c) expõe-se a criança a fragmentos de língua – sons e letras isoladas, sentenças descontextualizadas;
- d) enfatiza-se a gramática e deixa-se de lado o componente semântico/pragmático, o significado no contexto, o discurso (ensina-se desde o início divisão silábica, feminino e plural de nomes, etc.);
- e) não se permite à criança que ela escreva sem ser da esquerda para a direita e que vá e volte no texto à medida que lê;
- f) espera-se que ela fale, leia e escreva “corretamente” a despeito da variedade linguística que domina;
- g) pretende-se que, para aprender a ler e a escrever, a criança deve possuir determinados “pré-requisitos” para que esteja pronta para a tarefa: domínio de conceitos lateralidade, espaço, discriminação perceptivo-visual, etc. (chega-se a afirmar que, se a criança não souber distinguir entre direita e esquerda, ela não está apta/pronta para ler e escrever); e
- h) cerceia-se a interação verbal e não-verbal entre criança/criança e criança/professor, além de muitos outros aspectos que vêm principalmente embutidos nos materiais didáticos. (Braggio, 1992, p. 11-12).

Esse tipo de instrução prevê um modelo fechado e empacotado de alfabetização por meio da máquina institucionalizada do livro didático tornando o professor um repassador passivo e acrítico desse método e as crianças meras receptoras, que devem seguir de forma acrítica e passiva os programas de leitura que a elas são destinados.

2.1.2 Modelo psicolinguístico de leitura

Em meados dos anos 1950, vários pesquisadores e teóricos começam a rejeitar a concepção comportamentalista e mecanicista, pois

as atenções se voltam para a psicologia cognitiva, que mantém que a aprendizagem resulta de uma interação entre ambiente e estruturas cognitivas pré-existentes do indivíduo, que é visto não como um recipiente passivo de estímulos do ambiente, mas um processador da informação ativo e seletivo... na linguística a gramática

gerativo-transformacional começa a ganhar aceitação como sucessor do estruturalismo... (Altwerger, 1981 *apud* Braggio, 1992, p. 16).

O linguista expoente dessa concepção cognitiva é Chomsky, que se opõe aos pós-bloomfieldianos no tocante ao uso do empirismo na descrição linguística e na concepção behaviorista da aquisição da linguagem. Ele “adota uma concepção racionalista para explicar os dados linguísticos e, conseqüentemente, uma versão inatista sobre a aquisição da linguagem” (Braggio, 1992, p. 16). Ainda conforme Braggio, essa concepção se chama Modelo psicolinguístico de leitura.

Em 1965, Chomsky lança os principais fundamentos da teoria gerativo-transformacional e diferentemente do que acreditava Bloomfield e seus seguidores, na diversidade estrutural das línguas, o linguista gerativo-transformacional estava interessado no que as línguas têm em comum: “as propriedades universais da linguagem ou universais linguísticos, ou seja, propriedades formais complexas que, de acordo com o autor, seriam encontradas em todas as línguas” (Chomsky, 1964, *apud* Braggio, 1992, p. 16).

Enquanto os behavioristas tinham uma concepção de aquisição da linguagem por meio da imitação, Chomsky alegava o papel da criatividade:

a capacidade de que as crianças têm de produzir e entender um número indefinidamente grande de enunciados, com o quais não tiveram experiência anterior, dado o caráter produtivo das línguas humanas. Ou seja, a capacidade de operar com a língua independentemente de estímulos, a qual se manifesta, todavia, dentro dos limites estabelecidos pela produtividade do sistema linguístico, regida por regras de adequação gramatical, cujas propriedades formais seriam características da estrutura da mente humana. (Braggio, 1992, p. 17).

A partir dessa corrente teórica, percebe-se a mudança de foco no paradigma racionalista chomskyano, visto o que predomina a partir de então é o sujeito (não mais o objeto como no empirismo) e sua atividade mental. Assim, há uma divisão nas perspectivas teóricas de aquisição da linguagem em que surgem os estruturalistas racionalistas em oposição aos estruturalistas empiristas como explica Braggio (1992)

de acordo com Dale (1976), a diferença fundamental entre estruturalistas americanos e transformacionalistas está exatamente no modo como ambos abordam a aquisição da linguagem, empírica e racionalisticamente, respectivamente. Para os empiristas, os únicos fatos que poderiam ser levados em conta para explicar a aquisição da linguagem são aqueles que são diretamente observáveis e fisicamente mensuráveis. Logo, como apresentada anteriormente, a linguagem é adquirida através da experiência. As crianças são vistas como tábulas rasas que aprendem a linguagem através de princípios gerais de aprendizagem. Ou como diz Slobin (1979), eles acreditam que a aquisição da linguagem é ‘somente outra forma de comportamento humano que poderia ser reduzida às leis do condicionamento.’ Os empiristas mantêm que muito pouca estrutura psicológica é inatamente especificada. Eles somente admitem habilidades inatas como aquelas

relativamente simples, tais como habilidade de fazer associações entre estímulos. (Braggio 1992, p. 17).

Em contraposição ao estruturalistas empiristas, os estruturalistas racionalistas apontam a existência da mente para explicar fatos da língua e, “embora não neguem o papel da experiência da aquisição da linguagem, acreditam que todo ser humano nasce com uma capacidade biologicamente inata para adquirir a linguagem” (Braggio, 1992, p. 17). Desse modo, para Chomsky (1969 *apud* Braggio, 1992), todas as crianças independentemente da sua raça ou status socioeconômico, possui a mesma habilidade para adquirir a linguagem e possui “independência de controle de estímulos que a linguagem pode servir como instrumento do pensamento e auto-expressão” (Braggio, 1992, p. 18), isso não somente para crianças dotadas de talento, mas para qualquer ser “humano normal” (Braggio, 1992, p. 18). Desta maneira, “a criança não imita um modelo, mas dá novas interpretações às demonstrações do ambiente. A aquisição da linguagem é vista como um processo ativo de criação construtiva” (Braggio, 1992, p. 18).

Essa concepção racionalista americana também segue a dicotomia do estruturalismo europeu, pensada conforme o período positivista da época¹³, enquanto para este o objeto da Linguística seria a língua a partir do paradigma língua versus fala, sendo esta relegada a segundo plano, visto ser multiforme, heteróclita, acessória e residual, não podendo ser isolada em sua unidade, “a língua, enquanto objeto de estudo, pode ser desvinculada da realidade social que lhe dá fundamento, do seu contexto histórico e dos processos psicológicos através dos quais é adquirida e atualizada na fala (Braggio, 1992, p. 19). Assim, ainda que Chomsky tenha elaborado uma concepção mais psicológica, ele segue o mesmo paradigma do estruturalismo europeu da época, contrapondo competência *versus* desempenho, em que este pode ser considerado como a fala o é para os positivistas da época, ou seja, com caráter acessório.

Desta forma, a teoria chomskyana, que dá origem ao modelo psicolinguístico da leitura, deixa de fora de seu foco de análise os aspectos socio-históricos da linguagem. Assim, apesar de colocar o sujeito como ser racional no centro do processo de aquisição da linguagem se contrapondo ao behaviorismo em linguística, Chomsky ainda deixa permanecer em sua teoria gerativo-transformacional alguns pressupostos que a torna alvo de

¹³ O texto de Braggio foi publicado em 1992, na época, os estudos consideravam Saussure como um dos principais expoentes do estruturalismo europeu, mas com a evolução das pesquisas, confirmou-se que o linguista não foi um estruturalista. Seus escritos foram compilados e interpretados por seus alunos por meio da publicação póstuma de o “Curso” em um contexto positivista e teve interpretações estruturalistas subsequentes. (Bez; Aquino, 2011).

várias críticas, visto ainda carregarem herança do estruturalismo americano, outros do estruturalismo europeu e outros da sua própria concepção racionalista sobre a linguagem. (Braggio, 1992).

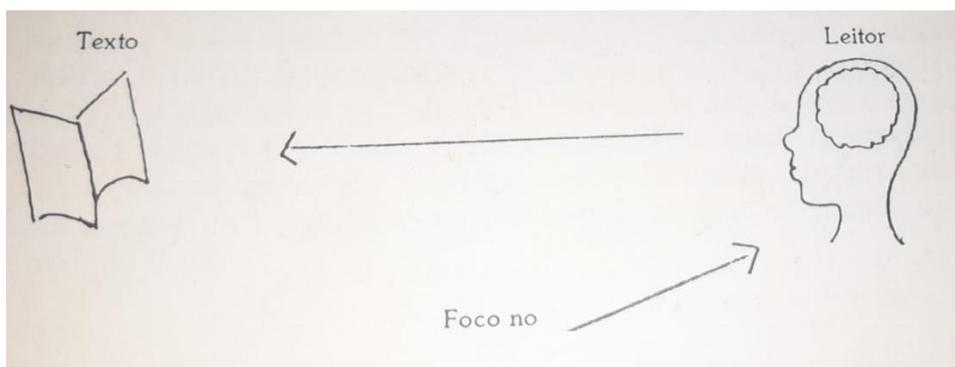
Em suma, por mais paradoxal que pareça, “a mesma teoria que corrói os alicerces da psicologia behaviorista e da influência desta na linguística e na educação nos E.U.A. impõe a si mesma limites difíceis de serem ultrapassados” (Braggio, 1992, p. 21). Entretanto, é a partir destes limites que se vai “iluminar e pavimentar o caminho para uma nova visão sobre o processo de aquisição da linguagem escrita” (Braggio, 1992, p. 21). Nessas pesquisas, a partir da teoria gerativo-transformacional, com os escritos de Goodman (1967-1970, 1974), há uma mudança radical com respeito ao ato de ler e escrever.

Para Goodman, tanto ao falar como ao escrever, o significado na mente do falante/escritor cria uma estrutura profunda de base e ativa aquele conjunto de regras que transformam a estrutura e geram as formas de superfície, a fala ou a escrita. O significado, afirma o autor, ‘... cria uma cadeia automática de eventos os quais resultam no código da língua [falado ou escrito]’ (1970), e por ele deve ser reconstruído com base nas suas experiências prévias com a língua. A habilidade de cada um em recriar o significado depende, segundo Goodman, da sua capacidade em associar aquelas experiências e os conceitos que formou através delas com a linguagem. Portanto, a reconstrução do significado não seria como uma imagem no espelho, isto é, idêntica, mas aquela onde nem todos os fatos são tomados como relevantes para a compreensão, portanto, seletiva. Ou seja, o conhecimento que o indivíduo tem da estrutura da língua (por exemplo, em português, a marcação do plural em: Os meninos chutam bola, seria redundante em menino-s e chuta-m, já que o plural é marcado em O-s, o qual antecede as outras formas) o capacita a selecionar as deixas linguísticas mais produtivas, a predizer e antecipar o significado (Braggio, 1992, p. 24).

De acordo com Goodman (1970), a percepção da língua “deve ser entendida em relação à estrutura gramatical da linguagem e a estrutura do significado que está sendo comunicado” (Goodman 1970 *apud* Braggio, 1992, p. 24), ou seja, na enunciação completa e não em suas partes, como os sons ou as letras. As premissas do modelo de Goodman nos levam a uma concepção de leitura totalmente diferente da concebida por Bloomfield. Ainda segundo o autor, “o único objetivo ao se ler é a compreensão. Tudo o mais é ou uma habilidade a ser usada para se alcançar a compreensão (por exemplo, selecionar deixas gráficas-chave), uma subcategoria da compreensão (por exemplo, leitura crítica), ou um uso a ser feito da compreensão (i.e., apreciação da literatura)” (Goodman, 1970).

Assim, conforme o autor, o leitor está no centro do processamento de leitura em uma imagem como essa a seguir:

Figura 2 – Modelo psicolinguístico de leitura



Fonte: Braggio (1992, p. 25).

Apesar de colocar o sujeito no centro do processo de aquisição da linguagem e leitura, o modelo de Goodman ainda é psicolinguístico, pois há unidirecionalidade do sujeito para o objeto com a concepção isolada do contexto de produção, embora considere que é no contexto social onde um ato de leitura ocorre, este contexto não é incorporado e ressalta que seu modelo

é psicolinguístico, já que trata como a linguagem e o pensamento se interacionam. Mas opera dentro de um contexto sociolinguístico. A linguagem é social e é através da linguagem que as pessoas se comunicam. A leitura, como qualquer linguagem, opera num contexto social que inclui leitores e escritores. (Goodman, 1974, *apud* Braggio, 1992).

Goodman foi promissor ao se distanciar da versão de leitura racionalista existente e deu subsídios contundentes para uma outra instrução no processo de alfabetização. Além disso, ele também afirma que seu modelo é passível de transformações, assim é partir de um cenário de mudanças em relação às concepções de linguagem, homem e sociedade que seu modelo se redimensiona, conforme Braggio (1992).

2.1.3 Modelo interacionista de leitura I

A partir dos anos 1960, aumenta o interesse de linguistas e psicólogos pelo que ocorre no nosso cérebro e os primeiros se debruçaram também sobre os aspectos sociais constitutivos da linguagem, passando a analisar a fala e a colocando como seu objeto de estudo, ponto crucial dos estudos linguísticos. Desse modo, surge outra concepção de leitura e aquisição da linguagem, a interacionista, que percebe o leitor não como um mero receptor

e decodificador, mas como alguém que precisa se debruçar sobre o texto para recuperar seus sentidos, as intenções e desígnios que o escritor introduziu na tessitura textual.

Braggio (1992) ressalta que os novos estudos da linguística e da psicologia ampliam e redimensionam o que é entendido hoje por linguagem escrita: “sua aquisição, estruturação, função. Não se aceita mais torná-la como ‘uma imagem em espelho da linguagem oral’, nem como um objeto fragmentável desprovido de funções sociais. Seu enfoque ultrapassa estes limites” (Braggio, 1992, p. 27).

Desse modo, na linguística, iniciam contrapontos aos aspectos considerados críticos nas concepções estruturalistas e gerativo-transformacionais. Ainda que haja predomínio nas análises que têm por objeto de estudo a competência linguística preconizada por Chomsky, há os estudos que se desenvolvem e se consolidam nas análises da linguagem em seu contexto real de uso, na sua função de comunicação. Assim,

à noção de competência linguística universal, contrapõem-se a competência comunicativa diferencial, as funções da linguagem; à noção de comunidade homogênea de fala, contrapõe-se a comunidade heterogênea de fala; à suposta imutabilidade e normatividade da língua, contrapõem-se a variação e mudança linguísticas; ao falante-ouvinte ideal, contrapõe-se o falante-ouvinte real (Braggio, 1992, p. 27).

Despontam, neste cenário, a sociolinguística, a linguística do texto e a psicolinguística para uma outra compreensão da natureza da linguagem, do falante e de sua comunidade em que se alargam os estudos para uma melhor compreensão do fenômeno linguístico escrito. Braggio (1992) chama essa concepção de Modelo interacionista de leitura I.

Nesse modelo, a sociolinguística tem seu foco em análise de dados de fala real, relacionado à organização social do comportamento linguístico, com falantes reais em seu uso concreto da língua em comunidades de fala heterogêneas. Dell Hymes é um de seus expoentes ao analisar a proposta de competência linguística ou gramatical de Chomsky e a partir da sua incompletude, propor uma competência comunicativa, que considera o contexto social do sujeito e por isso não pode ser universal. A competência

consiste não apenas no saber sobre a língua, mas no como usar esse saber em situações reais de comunicação. Essa competência é influenciada pelo status dos interlocutores, pelo contexto do ato de fala, pela mensagem veiculada, e pela forma como se produz esse ato, incluindo aí os gestos, os tópicos e as pressuposições (Lourquin, 2001, p. 41).

A noção de competência comunicativa de Hymes tem implicações para a alfabetização das crianças das classes minoritárias, pois não aceita a notação de “fluência ideal”, assim pressiona o currículo escolar a aceitar e a respeitar os usos e variedades de língua utilizadas por essas crianças que, muitas vezes, não combinam com os usos e variedades utilizados na escola. Hymes (1972), em Braggio (1992, p. 32) propõe o uso da “etnografia da fala”, que requer que o pesquisador tenha informação sobre:

- o status dos interlocutores
- o contexto do ato de fala
- a mensagem do ato de fala
- a forma (incluindo gestos) do ato de fala
- o tópico do ato de fala
- as pressuposições do ato de fala

A abordagem etnográfica da fala enfoca como “as pessoas realmente falam, isto é, como elas mantêm uma conversação e o que acontece durante esta conversação” (Braggio, 1992, p. 32).

Ainda nos estudos sociolinguísticos, o britânico Halliday destaca em sua abordagem o caráter funcional da linguagem a partir de estudos etnográficos da fala. Para o autor, “a criança sabe o que é a linguagem porque ela sabe o que a linguagem faz. Isto é, a criança sabe que a linguagem tem uma função, que a linguagem tem um papel na comunicação” (Braggio, 1992, p. 32). Ainda segundo o autor, as crianças adquirem as funções da linguagem antes mesmo das formas da linguagem, pois ao usarem a linguagem, fazem-na com determinada função, antes mesmo que sua forma seja completamente adquirida. Para ele, as crianças adquirem essas funções da linguagem muito antes de chegarem à escola e as apresentam nesta sequência:

- a) *Instrumental*: uso da linguagem para obter coisas. Pode ser representada por “Eu quero”.
- b) *Regulatória*: uso da linguagem para regular o comportamento de outros. Pode ser representado por “Faça como eu digo”.
- c) *Interacional*: uso da linguagem na interação entre o eu e os outros. Representado por “Você e eu”.
- d) *Pessoal*: refere-se ao conhecimento pela criança da linguagem como uma forma de expressar sua própria individualidade. É representado por: “Aqui, estou eu”.
- e) *Heurística*: uso da linguagem como meio de investigar a realidade, como um meio de aprender sobre as coisas. Representado por: “Diga-me por quê.”
- f) *Imaginária*: uso da linguagem pela criança para criar seu próprio ambiente, para fazer coisas da maneira como ela se sente inclinada. Representada por “Vamos fingir”.
- g) *Informacional*: uso da linguagem como meio de comunicar sobre alguma coisa, para falar sobre idéias. Representado por “Tenho algo para dizer-lhe” (Braggio, 1992, p. 33-34).

Outro sociolinguista que irá se contrapor à noção de sociedades homogêneas de fala, seus pressupostos e à psicologia behaviorista é Labov, sendo um dos mais respeitados da sociolinguística. A partir dele, essa ciência adquire metodologia e teoria próprias e é “com ele que se aprofundam os estudos das relações entre linguagem e sociedade e a possibilidade de se sistematizar a variação existente na linguagem oral” (Braggio, 1992, p. 34).

Graças as suas contribuições, é relegada a teoria de que as variedades linguísticas são incorretas, assistemáticas e não governada por regras internas e mais ainda de que as pessoas que as falam possuam deficiências linguístico-cognitivas (Leurquin, 2001).

Searle (1965) também é um dos estudiosos que se preocupa de forma holística com a linguagem e “com o papel do significado no processo de compreensão da interação verbal” (Braggio, 1992, p. 37). Ele também contribuiu significativamente para uma melhor compreensão da leitura e da escrita. “Para esse autor, no processo comunicacional, há uma intenção do falante quando ele se comunica. Dessa forma, ele pode persuadir ou convencer, quando argumenta; assustar ou alarmar, quando alerta; fazer algo, quando pede e convencer, quando informa” (Leurquin, 2001, p. 43).

Dessa maneira, conforme o autor, “para uma ordem ser tomada como válida, o ouvinte deve acreditar que o falante acredita que” (Wooton, 1975; Peñalosa, 1981 *apud* Braggio, 1992, p. 37):

- a) algo deve ser feito;
- b) o ouvinte tem habilidade para fazê-lo;
- c) o ouvinte tem obrigação de fazê-lo;
- d) o falante tem o direito de dizer ao ouvinte para fazê-lo.

Assim como a sociolinguística, a psicologia também contribuiu com a construção do Modelo interacionista de leitura I, visto tratar da teoria dos esquemas, que são blocos de construção do conhecimento, e preocupa-se na organização de como esses conhecimentos são armazenados na memória, assim “representa uma tentativa de formular uma categorização global do conhecimento” (Clark e Clark, 1977, 1977 *apud* Braggio, 1992, p. 42).

Um dos expoentes dessa teoria é Rumelhart (1981). Em suas pesquisas ele explica como “o conhecimento é adquirido, organizado armazenado e representado na memória a longo-tempo” (Leurquin, 2001, p. 44). Por meio dessa concepção, o ato de ler não é visto como uma resposta passiva ao *input* gráfico, pois a “compreensão da língua escrita é interacional, isto é, a leitura torna-se vista como um ato construtivo, onde os leitores

elaboram sobre as ideias selecionadas de um texto, construindo um significado para ele” (Braggio, 1992, p. 43).

Desse modo, a construção de significado por meio da leitura ocorre da interação entre leitor e texto, em que ele se utiliza dos seus conhecimentos prévios, de sua cultura para compreender o que lê e retirar do texto informações adequadas, assim os esquemas do leitor são influenciados pela cultura na qual ele ativamente participa. Tanto é que estudos de Steffensen e outros (1979) apontaram que experiências passadas ou conhecimento anterior podem causar diferenças na compreensão leitora, visto que uma pessoa de outra cultura, por exemplo, um americano ao ler um relato de cerimônia de casamento de um indiano e vice versa terá sua interpretação afetada por sua cultura, já que possui diferentes esquemas.

Essa constatação implica diretamente nas práticas de sala de aula, pois mostra que o texto para ser compreendido, aprendido e memorizado depende significativamente dos esquemas adquiridos pelo indivíduo dentro de determinada cultura. Assim, crianças advindas de camadas populares que se defrontam na escola com a cultura da classe majoritária e mostram, muitas vezes, dificuldades em leitura, devido às desigualdades entre subculturas e cultura dominante, provam que, na maioria das vezes, os “problemas” de compreensão, “não são senão a não-congruência entre os esquemas da criança leitora e aqueles valores transmitidos através dos textos, os quais na sua maioria, refletem os da cultura majoritária.” (Braggio, 1992, p. 44).

Esses estudos ainda mostram que além do conhecimento da língua e do conhecimento de mundo, a criança utiliza estratégias cognitivas no ato de ler. A estratégia de maior relevo para a teoria dos esquemas trata-se do processo de inferenciamento. Segundo Trabasso (1980), ao fazer uma inferência, o leitor encontra relações semânticas e/ou lógicas entre a tessitura do texto evocando tanto o que é explícito por meio do seu significado e coerência como infere o que não está explícito a fim de estabelecer conexões entre as relações causais e proposicionais.

Conforme Trabasso (1980 *apud* Braggio, 1992, p. 45-46), o processo de inferenciamento complementa quatro funções:

- a) Para resolver ambiguidade lexical, isto é, para decidir sobre o significado;
- b) Para resolver referências anafóricas, isto é, para remeter uma expressão referencial ao seu referente;
- c) Para resolver sobre o tópico ou tema; e
- d) Para o estabelecimento de um esquema mais amplo de interpretação.

No tocante à linguagem escrita, numa concepção interacionista de leitura, o papel de inferenciamento assume papel preponderante, pois “muitas outras teorias contemporâneas acreditam que a compreensão da leitura ocorre como resultado de inferências que o leitor faz durante o processamento do discurso” (Tierney, Vaughan e Bridge, 1980).

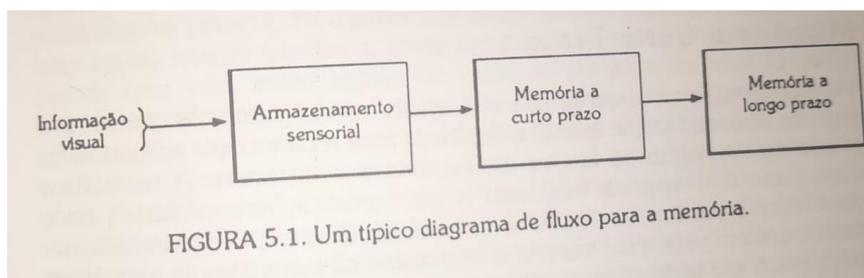
A partir da teoria dos esquemas, duas premissas se destacam e ganham relevo na prática de ensino. A primeira é de que toda criança chega à escola com esquemas baseados em suas experiências culturais, que estão prontos para serem ativados, modificados e expandidos (Fitzgerald, 1985; Brewer, 1985). Assim, uma criança que tenha tido contato com a escrita, poderá alargar seus esquemas existentes a partir de novos textos. A segunda é de que todo texto, seja ele na forma que for, deve ser “o material por excelência a ser usado desde a alfabetização, visto que fragmentos de língua dificultam o processo de inferenciamento” (Braggio, 1992, p. 45).

A partir dessas duas premissas e de outras, a teoria dos esquemas propõe que a criança:

- seja exposta e interaja com os mais diferentes tipos de textos, contextualizados e descontextualizados;
- seja inteirada de normas culturais que não as suas;
- seja esclarecida sobre as relações de causa e efeito dos eventos no texto;
- seja incentivada a usar seu conhecimento anterior na construção do significado do texto;
- seja esclarecida sobre assuntos desconhecidos a serem tratados nos textos;
- seja incentivada a usar seu conhecimento anterior (linguístico e não-linguístico) na produção de textos;
- seja exposta a uma prática de ensino, onde ela sempre seja incentivada a fazer inferências (Trabasso, 1980 *apud* Braggio, 1992, p. 45-4).

Essas sugestões devem fazer parte do programa do professor. Ainda relacionados à teoria de esquemas e o papel do texto no processo de alfabetização, encontramos os estudos sobre a memória. Smith (1989) preocupa-se como o significado é armazenado na memória e distingue três tipos de memória: armazenamento sensorial, memória a curto prazo e memória a longo prazo, que partem da esquerda para a direita conforme a imagem a seguir:

Figura 3 – Tipos de memória



Fonte: Smith (1989, p. 113).

O armazenamento sensorial é o primeiro aspecto da memória e tem a ver com o sistema visual. Apesar de possuir interesse teórico, apresenta pouca significância para a instrução da leitura, já que não há nada o que ser feito com ele. “O que faz diferença na leitura é a efetividade do cérebro para utilizar o que já sabe (a informação não-visual) para extrair sentido da informação recebida (informação visual) mantida por curto espaço de tempo no armazenamento sensorial” (Smith, 1989, p. 114).

A memória a curto prazo tem um menor tempo de retenção, já a memória a longo prazo é onde se armazena o significado, sendo assim a memorização da informação textual depende da construção desse significado, logo se a ênfase da leitura é dada à decodificação e ao processo grafofônico da língua escrita, a compreensão leitora fica altamente comprometida. Essa situação fica clara quando uma criança decodifica palavras, frases e até textos sem apreender-lhes o significado, já o inverso quando se compreende e se constrói o significado do que se lê ou ouve, a memória de longo prazo se reorganiza de modo tão eficiente e sem esforço que isso não nos é notado quando aprendemos (Smith, 1989).

Assim, conforme as pesquisas sobre a memória, é a proposição a unidade básica da memória de longo prazo, isso implica que a leitura de letras, sílabas e frases descontextualizadas dificilmente serão armazenadas na memória de longo prazo. Para fins educacionais, conclui-se que:

- a) o texto deve ser o elemento básico da instrução; e
- b) a criança deve ser incentivada a colocar o foco da leitura na procura do significado, na sua construção, já que se ela é instruída a ignorar o significado, provavelmente não se lembrará do que leu mais tarde (Bobrow e Bower, 1969 *apud* Braggio, 1992, p. 47).

Para Smith (1989), ocorre a visão de túnel quando uma criança decodifica cada letra de uma palavra, isso gera o processamento de muita informação visual e provoca sobrecarga

na memória de curto prazo, não possibilitando a criança organizar as letras de modo a captar uma compreensão. O autor ainda alega que ao corrigirmos uma criança na pronúncia de uma palavra enquanto ela lê, interrompemos seu fluxo de construção do significado e que foi para a memória é apagado, isso foi relevante para nossa pesquisa durante a leitura oralizada pelos alunos.

Como podemos perceber, o texto é fundamental para o processo de aquisição da linguagem escrita. Desta maneira, é para o texto que os estudiosos da teoria de esquemas como a linguística do texto voltam seus olhares (Braggio, 1992). Com uma preocupação holística da linguagem e o processo de sua aquisição e retenção da linguagem escrita, o texto e/ou discurso narrativo foi o foco de estudos de linguistas e psicólogos.

Dentre os estudos de teorias da aquisição da linguagem escrita, temos Rumelhart, Thorndyke, Mandler e Johnson com sua “gramática de histórias” e De Beaugrande e Dressler. Estes dois últimos se destacam na linguística textual e afirmam que o texto é uma ocorrência comunicativa que possui sete padrões de textualidade ou princípios constitutivos, assim esses padrões corroboram para um texto unificado:

- a) *Coesão* é manifestada no que é visto ou ouvido. Ela se apóia na dependência gramatical (conjunções, substituições, elipse);
- b) *Coerência* constitui as relações subjacentes dos conceitos e suas relações. Frequentemente, estas relações não são explícitas, e o leitor adiciona então seu próprio conhecimento à decorrência na forma de inferenciamento.
- c) *Intencionalidade* é a contribuição feita pelo escritor para distribuir conhecimento ou para atingir um objetivo.
- d) *Aceitabilidade* leva em consideração o papel do leitor, onde este assume que o texto terá alguma relevância para ele;
- e) *Informatividade* se o texto não é informativo para o leitor, pode resultar em cansaço ou rejeição do mesmo;
- f) *Situacionalidade* é aquele padrão que representa a adequação social do texto;
- g) *Intertextualidade* diz respeito a fatores que tornam o conhecimento de um texto dependente do conhecimento de outros textos. (De Beaugrand e Dressler, 1983, *apud* Braggio, 1992, p. 47-48).

Segundo esses autores, caso falte alguns desses princípios, a compreensão textual será dificultada.

O modelo interacionista I de leitura mostra estudos e reflexões acerca da importância da construção do significado pelo leitor por meio de textos que vão levar em conta os padrões citados acima, além de considerar a cultura de que esse leitor adveio, visto que ela forma seus esquemas mentais, que podem ser alargados em sala de aula por meio de outros textos,

assim como sua variedade de fala também influencia nesse processo de aquisição da linguagem escrita e leitura.

2.1.4 *Modelo interacionista de leitura II*

A partir de 1976, com os escritos de Goodman e Goodman, a linguística contemporânea coloca em voga as palavras-chave *comunicação* e *função* no que concerne ao ato de ler e escrever.

Influenciados por Halliday, os Goodman acreditam que função precede forma no desenvolvimento da linguagem escrita, visto que as crianças em sociedades letradas encontram e interagem com a linguagem escrita muito antes de terem necessidade de se manifestarem por meio dela. Assim, antes mesmo de chegarem à escola, elas percebem que a linguagem escrita desempenha variadas funções no processo de comunicação entre as pessoas. Desse modo, para os Goodman (1976a *apud* Braggio, 1992, p. 57),

as crianças aprendem a ler e escrever do mesmo modo e pela mesma razão que elas aprendem a falar e a ouvir. O *modo*... [o como]... é encontrar a linguagem em uso como um veículo de comunicação do significado. A *razão*... [o porquê]... é a necessidade. A aprendizagem da linguagem oral ou escrita é motivada pela necessidade de se comunicar, entender e ser entendido.

A partir da premissa de que as crianças estão sempre em busca do significado e são motivadas pela necessidade de compreender e de se comunicar, elas percebem que a linguagem escrita pode preencher variadas funções no processo de comunicação. Conforme os Goodman, essa necessidade de comunicação pode ser preenchida pelos papéis sociais que a linguagem escrita pode desempenhar nas comunidades letradas (Braggio, 1992).

Assim, os Goodman (1976a e 1976b) assumem que a escola precisa iniciar de onde os alunos estão, desse modo é preciso determinar o que as crianças já sabem em relação à linguagem escrita, como cada comunidade as introduzem nessa linguagem, que estratégias as crianças usam para abordá-la, quais usos se fazem dela nas comunidades, além de expandir a consciência das crianças para o que serve a linguagem escrita na sociedade, pois é a partir do uso efetivo da língua que as crianças a aprenderão.

Os autores estabelecem que a sala de aula e a escola devem embasar seus programas de alfabetização, desde o início, no uso funcional da linguagem escrita. Atacam os programas de alfabetização vigentes, principalmente, na sua ênfase nos pré-requisitos e na aquisição da técnica de ler e escrever reduzidas apenas à sala de aula. Partem das funções de Halliday como sugestão para iniciar o processo de alfabetização a partir das funções que as crianças já conhecem como a instrumental, a regulatória e a pessoal.

Abaixo seguem as sugestões de Goodman para o processo de alfabetização (1976a *apud* Braggio, 1992, p. 58-59):

<i>Função</i>	Experiência e atividades
Instrumental Eu quero	Brincar de loja, estação de trem/ônibus, posto de gasolina, etc. Trabalhar com latas, caixas, <i>posters</i> , moedas, papel-moeda, selos, etc. Colagens com figuras com títulos, por exemplo. Trabalhar com listas de atividades do dia, centros de interesse, etc. Ordens para suprir materiais na classe: coisas que eu preciso, etc.
<i>Regulatória</i> Faça como eu digo	Sinais. Direções. Regras para tomar conta de animais, plantas, etc.
<i>Pessoal</i> Aqui estou eu	Livros sobre a criança e a família, fotografias com títulos para serem arranjados. Histórias da experiência da criança ditadas ao professor com personagem para se identificar, escritas pelo aluno (na escrita que ele tiver) e comentadas pelo professor, diários, etc.
<i>Heurística</i> Diga-me porque	Caixa de questões Livros sobre conceitos diversos. Experimentos de ciência. Receitas. Instruções para fazer coisas, etc.
<i>Imaginativa</i> Vamos fingir	Contar histórias. Dramatizar as histórias lidas. Criar histórias e dramatizar. Ler revistinhas, livros de história com discos. Escrita “inventada”, etc.
<i>Informacional</i> Tenho algo para dizer-lhe	Mensagens no quadro. Boletins, notas aos alunos, assemelhando-se às notas enviadas aos pais, livros de conceitos para pesquisa, jornalzinho da classe, jornal do tempo, etc.

Os autores além de enfatizarem os aspectos funcionais, também se preocupam com as diferenças entre a linguagem oral e a escrita, não só quanto aos seus usos e funções, mas também no quesito da variedade linguística trazida pelo aluno. Assim, significado e função são conceitos-chave para nortear os programas de alfabetização e a partir do respeito da variedade linguística da criança, os aspectos que antes eram considerados problemas passam a ser necessários na construção da linguagem escrita pela criança.

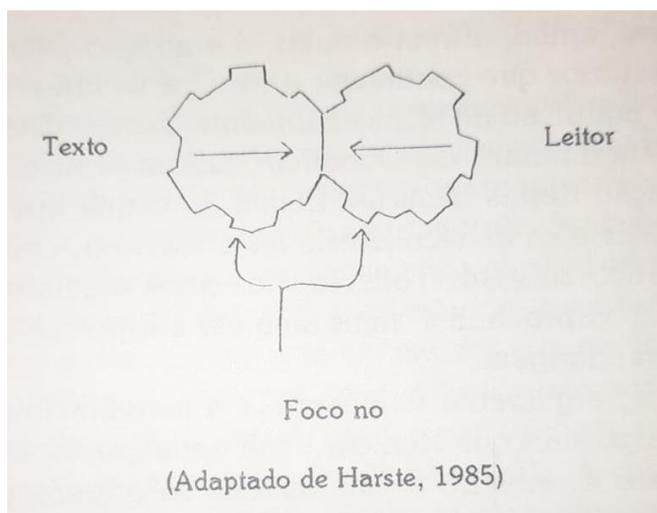
A partir de 1977, a palavra interação, antes apenas esboçada, agora ganha força nos estudos de Goodman. O autor define leitura como o processo de interação entre leitor e autor por meio do texto para construir significado. Ele ressalta não só o conhecimento prévio do leitor como seu nível de confiança na compreensão, como também as características do texto lido e assume que se esse texto for fragmentado, restringido, controlado, afetará negativamente o processo de leitura. (Braggio, 1992).

Assim, Goodman afasta-se das abordagens de leitura *top-down*, do todo para a parte, e *bottom-up*, da parte para o todo, pois para ele no “processamento dos ciclos e estratégias requeridas no ato de ler é simultâneo, todos interagindo ao mesmo tempo” (Braggio, 1992, p. 60) e deixa claro que não acredita na concepção de leitura com foco apenas no leitor, *inside-out view*, de dentro para fora, nem somente no texto, *outside-out view*, de fora para dentro, mas reafirma que a leitura é um processo interacional, em que o leitor interage com o texto.

O autor também constata que “a teoria dos esquemas se coaduna com a sua visão de estratégias utilizadas na leitura – mapeamento, predição, confirmação e correção, salvo por alguns pequenos detalhes.” (Braggio, 1992, p. 60). Assim, “o conceito de esquemas é altamente compatível com a minha visão de leitura e útil em relacionar a compreensão de cada texto por cada leitor a uma interação do que o leitor traz para o texto, da interação das características do texto e das que o leitor trouxe-lhe” (1979 *apud* Braggio, 1992, p. 60).

Essa concepção de leitura, segundo o autor, seria conforme a imagem a seguir:

Figura 4 – Modelo interacionista de leitura II



Fonte: Braggio (1992, p. 61).

Nesta ótica, temos:

- a) o texto é visto como a unidade básica da língua, onde esta é tomada holisticamente;
- b) o significado está no texto e na cabeça do leitor;
- c) a leitura é um processo destes dois sistemas de significado interagindo; e
- d) os “erros” são vistos como tentativas de chegar ao significado, à leitura/escrita convencional (Braggio, 1992, p. 61).

Os autores ampliam sua concepção de leitura e apresentam uma nova versão de seu modelo a partir de 1984. Goodman toma como desafio a promessa de igual oportunidade educacional para todas as crianças americanas, assim coloca como ponto crucial que “a educação deve começar onde os aprendizes estão, partindo das questões quem eles são, de onde eles vêm, para onde eles estão indo” (Braggio, 1992, p. 61).

Ainda segundo ele, a escola deve se ajustar à criança e não o contrário, visto as escolas não estarem preparadas para receber crianças de classes e etnias menos privilegiadas, pois “o currículo, métodos, materiais e professores não estavam plenamente abertos a diferenças na língua, na cultura, nos valores e experiências representados por seus novos alunos” (Goodman, 1980 *apud* Braggio, 1992, p. 61).

Assim, conforme o autor, é contundente, quando se trata de alfabetização, que se leve em consideração o uso da linguagem escrita realmente significativa, que se aceite a variedade linguística da criança e o seu contexto socioeconômico e cultural.

Nessa perspectiva,

o professor tem o papel de facilitador, guia, monitor da aprendizagem. Quanto aos materiais, sugere Goodman, eles devem estar ligados ao mundo real, incluindo a comunidade, com textos mais úteis, interessantes e relevantes para os aprendizes. As salas devem ser organizadas de forma a facilitar a interação entre os alunos, onde a aprendizagem seja relevante para cada um deles. A avaliação deve ser feita com relação ao próprio aluno, sem preocupação com recompensas e punições, mas sim com vistas a perceber onde os aprendizes estão, a fim de que os professores possam saber das suas necessidades e facilitar sua aprendizagem (Braggio, 1992, p. 63).

Quanto à escrita, a sua aquisição e seu desenvolvimento, permanecem nessa nova versão muitos dos pressupostos de leitura. Desse modo, acredita-se que as crianças aprendem a escrever por meio das explorações sobre a forma e as funções da escrita em seus contextos socioculturais, do mesmo modo como aprendem a falar, a partir da necessidade de comunicação. Elas chegam à escola com conhecimentos prévios por meio das suas hipóteses em que formulam e reformulam escolhendo as mais produtivas com relação à forma em que escrita se apresenta, além de observarem seus usos e funções a partir da interação com essa linguagem, visto estarem inseridas em comunidades letradas.

Segundo Yetta Goodman (1987), à medida que vão adquirindo a escrita, as crianças desenvolvem princípios significativos imprescindíveis para sua apropriação. Conforme a autora, esses princípios que regem o desenvolvimento da escrita são classificados em: funcionais, linguísticos e relacionais.

Os princípios funcionais indicam as decisões que a criança deve tomar em como escrever e para que escrever com base na significação da escrita em sua vida e na necessidade que sinte em se apropriar da escrita. Ainda conforme Yetta Goodman, é por meio dos eventos de lectoescrita dos quais participa que as crianças desenvolvem sua escrita, visto a partir desses eventos depreenderem tanto as funções que a escrita possui numa sociedade como os usos que dela faz, além de perceberem as atitudes dos membros dessa sociedade letrada com relação à escrita. Essas funções são basicamente as mesmas propostas por Halliday e Brice-Heath em sua pesquisa na Carolina do Norte, conforme Braggio (1992).

Os princípios linguísticos se relacionam com a organização da escrita, “isto é, à forma como a linguagem escrita está organizada para extrair significados na cultura” (Goodman, Y., 1987, 1987 *apud* Braggio, 1992, p. 64), incluindo as regras grafofônicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas da escrita. A partir desse período, as crianças se dão conta das

diferenças entre linguagem oral e escrita, em que esta possui suas convenções ortográficas, as marcações de início de frase, a entonação, as pausas *etc.* da linguagem oral. Para a autora, as regras ortográficas são desenvolvidas naturalmente pelas crianças sem a necessidade de instrução específica.

Os princípios relacionais estão ligados “à compreensão da criança da significação da linguagem escrita numa determinada cultura, como elemento representativo das idéias e conceitos” (Braggio, 1992, p. 64). As crianças relacionam a escrita a um objeto e o significado desse objeto pode ser representado pela linguagem oral e por meio da percepção visual da ortografia e com a inter-relação de todas essas coisas. A exemplo da relação entre escrita com o objeto e seu significado, a autora cita o caso de Ali, que usava a letra A para representar não só a si mesmo como seu nome.

A partir desses princípios, que são desenvolvidos muito cedo por crianças em comunidades letradas, a autora Y. Goodman ressaltava que eles devem ser conhecidos, entendidos e desenvolvidos pela escola: “a instrução deve constituir-se sobre os princípios que a própria criança já vinha desenvolvendo como parte de sua experiência de vida.” (Braggio, 1992, p. 64).

Segundo os Goodman (1983 *apud* Braggio, 1992, p. 65), as inter-relações entre leitura e escrita são importantes para levarmos em consideração na nossa prática e destacam duas delas:

- 1) à medida que aprende a ler, leitores desenvolvem uma noção das formas, convenções e restrições culturais dos textos escritos e, a menos que eles sejam motivados a produzir semelhantes tipos de textos, dificilmente eles levarão aquela noção para o ato de escrever; e
- 2) os leitores não precisam escrever à medida que lêem, mas precisam fazê-lo à medida que escrevem, já que a escrita pressupõe uma determinada audiência. Logo ao escrever e desenvolver a escrita através de seus usos e funções, desenvolver-se-á também a leitura, já que **os esquemas utilizados na leitura e na escrita são essencialmente os mesmos** (grifo próprio).

Assim, em sala de aula, um evento de escrita vai além da aquisição da técnica de escrever. Desse modo, o professor deve evitar que a escrita seja independente dos propósitos do escritor, das suas características e do seu público-alvo, sendo feita geralmente no intuito de satisfazer uma tarefa solicitada com objetivo apenas de avaliar a escrita, sem um propósito real.

Esse modelo serviu para uma mudança positiva na perspectiva de ensino, pois facilitou para a que o modelo sociopsicolinguístico de leitura, explanado adiante, levasse em consideração o sujeito e seu contexto socioeconômico.

2.1.5 Modelo sociopsicolinguístico de leitura

Considerando o percurso de concepções de leitura e aquisição da linguagem, percebemos grandes mudanças do modelo behaviorista ao interacionista, entretanto desta concepção à sociopsicolinguística não teremos diferenças abruptas, visto os autores serem quase todos os mesmos e apenas redimensionarem suas posições, postulando uma versão transacional de seus modelos de processamento da leitura e escrita (Leurquin, 2001).

É ainda em Goodman (1984) que encontramos uma versão mais detalhada do modelo sociopsicolinguístico. Além dele, sobressaem-se Haste *et al.* (1978, 1984) e Rosenblat (1978), este se debruça sobre o tema em questão desde o início dos anos 1960, conforme Braggio (1992). Apesar de um novo modelo, não há uma suplantação dos demais, ao contrário, esses modelos que postulam sobre a linguagem, leitura e aprendizagem podem se complementar até hoje, inclusive, nas práticas de alguns professores.

No modelo interacionista de leitura, o leitor e texto interagem, mas terminado o ato da leitura, ambos seguem caminhos separados. “Na concepção sociopsicolinguística, leitor e texto não apenas se tocam, mas, no processo, se transformam” (Braggio, 1992, p. 69), esse processo é chamado de transacional.

Desse modo, o ato de ler deve ser visto como “um evento envolvendo um indivíduo e um texto em particular, acontecendo num momento específico, sob circunstâncias específicas, num contexto social e cultural específico, como parte da vida envolvente do indivíduo e do grupo” (Rosenblat, 1978 *apud* Braggio, 1992, p. 69).

O foco desse modo de entender a leitura é centrado no encontro entre o leitor e o texto, ou seja, desse encontro resulta um novo evento, que não pode ser explicado apenas na visão do leitor ou do texto lido, visto que o processo de leitura transforma ambos e o significado é uma relação entre o texto e o contexto socio-histórico-cultural.

Segundo Goodman (1984), nessa concepção, o processo de leitura é multidisciplinar e transacional, visto que tanto o escritor como o leitor transformam o texto a partir dos seus esquemas, ou seja, modos de organização do conhecimento. Ainda conforme o autor, a fala e escrita são processos produtivos que na interação entre falante/escritor e ouvinte/leitor passam por processos transacionais.

Nessa perspectiva,

o evento de alfabetização (*literacy event*), ou o evento de leitura e escrita, é visto não só no contexto de sua realização como também leva em conta as intenções dos participantes neste ato, a disposição do leitor/escritor num dado momento sócio-histórico-cultural. Além do mais, o evento da leitura e da escrita é visto como a contraparte do ato de fala no que diz respeito à linguagem escrita, aquele onde “o escritor e/ou leitor transacionam com e através de um texto num contexto específico com intenções específicas” (Goodman, *apud* Braggio, 1992, p. 70).

Na visão sociopsicolinguística, o ato de ler e escrever é tido como flexível, pois ele variará conforme “o objetivo do escritor/leitor, com a audiência, a proficiência, a língua, a visão de mundo, o momento sócio-histórico do sujeito e do grupo, o que implica na diversidade da unidade” (Braggio, 1992, p. 70), ou seja, ele varia conforme a situação na qual é produzido. Ao se levar em consideração a representação do significado no texto (escrita) e a sua construção (leitura), há delimitações, restrições (*constraints*) que não podem ser ignoradas, já que elas moldam o processo de ler/escrever.

O modelo sociopsicolinguístico de leitura desenvolvido por Goodman pressupõe que toda criança é dotada com habilidade de que necessita para ler e escrever, ela apenas precisa aprender as regras particulares que se aplicam a essa aprendizagem. Segundo ele, os processos para se aprender falar e aprender a ler/escrever são tentativas para descobrir essas regras. Assim, a forma como a linguagem escrita é compreendida não é diferente da forma como a linguagem oral é compreendida. “A leitura eficiente resulta da habilidade em selecionar os aspectos mais produtivos, necessários para produzir e testar hipóteses sobre a linguagem escrita.” (Braggio, 1992, p. 70).

Nesse processo transacional de leitura, o leitor utiliza três sistemas linguísticos: o grafofônico (composto pelos sistemas ortográfico, fonológico e fônico), o sintático (as unidades simbólicas podem representar o significado) e o semântico, incluindo o significado pragmático (a língua pode representar significado pessoal e social altamente complexos).

Assim, para a significação pragmática, o leitor precisa usar os esquemas cognitivos e selecionar as deixas grafofônicas, sintáticas e semânticas que se encontram tanto no texto como no próprio leitor para suplementar as deixas apropriadas a um texto específico. Para Goodman, além dessas estratégias, o processo de ler também envolve os ciclos ótico, perceptual, sintático e semântico:

uma vez que a decisão de ler é tomada, o texto é processado óticamente e perceptualmente transformado para que os sistemas da língua possam ser utilizados. À medida que os processamentos perceptual e linguístico ocorrem, eles afetam a qualidade da informação ótica, já que esta informação é dirigida pelo cérebro. Então, de acordo com Goodman, a leitura é um processo psicolinguístico cíclico, onde o processamento perceptual depende do *input* ótico, o processamento sintático opera sobre o *input* perceptual e o processamento semântico opera sobre o *input* sintático. Cada ciclo mistura-se ao outro e é tentativo e parcial, já que inferências e predições possibilitam ir em direção ao significado sem completar amplamente os ciclos. (Goodman, 1984, *apud* Braggio, p. 72).

Ainda conforme Goodman, no processo, é importante tanto a intenção e objetivos do leitor no ato de ler como a intenção e objetivo do escritor na sua compreensão e construção do significado para o texto. Assim, quando a leitura é requerida pelo professor em sala de aula para testar conhecimentos, mas a intenção do leitor é diferente, esse desencontro de intenções e objetivos afetam a compreensão do aluno. Além disso, tanto as características do escritor como as do texto também devem ser levadas em consideração. Assim, em nosso trabalho tentamos estabelecer essa afinidade entre leitor, autor e texto durante as discussões sobre a leitura da obra escopo de nossa pesquisa.

O autor também informa que em todo evento de leitura e escrita há um contrato oculto entre escritor e leitor. Assim, o escritor deve produzir textos coerentes e conforme cada audiência, intenção e situação comunicacional tendo espaço suficiente para desenvolver voz e estilos próprios, a partir de então cabe ao leitor construir uma interpretação significativa do texto, não necessitando mais se concentrar apenas em letras ou palavras.

Conforme Smith (1989), é preciso contar com o conhecimento prévio no ato da leitura, pois o conjunto do processo da informação visual pelo cérebro é limitado. Assim, o ato de ler é transacional em que o significado está na mente do leitor e autor em que o texto possui potencial para ter significado evocado, mas não possui significado em si mesmo. “O significado é o contato do leitor com o texto, num contexto específico” (Braggio, 1992, p. 75).

Numa visão sociopsicolinguística de leitura podemos ter um esquema conforme a imagem a seguir:

Figura 5 – Modelo sociopsicolinguístico de leitura



Fonte: Braggio (1992, p. 76).

Braggio (1992) denuncia a ineficácia dos métodos de alfabetização existentes e como são nocivos, visto que operam contrariamente à relação de construção que a criança faz com a linguagem em sua comunidade. Assim sendo, qualquer prática instrucional deve levar em consideração do contexto situacional e linguístico em que o evento de leitura/escrita ocorre. A gramática internalizada, natural do aluno deve ser amplamente utilizada e aproveitada.

A linguagem do aluno, a sua cultura, o seu meio social são respeitados, sendo incorporados à instrução através da discussão oral, ou de atividades escritas. Respeita-se o nível de desenvolvimento de cada aluno, além de incentivá-lo a usar o que ele já sabe sobre a linguagem escrita. Não se testa, observa-se o desenvolvimento do aluno como um feedback para a instrução e para o próprio aluno. Trabalham-se áreas do currículo integradamente. A linguagem escrita é oferecida na sua plenitude, integrando-se seus aspectos grafofônicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. O trabalho é feito individual e cooperativamente (Braggio, 1992, p. 80).

Desse modo, a autora afirma que por meio de atividades altamente significativas, a criança desde cedo perceberá que a linguagem escrita é intrinsecamente funcional e que ao se apropriar dela de modo crítico terá uma ferramenta que em nossa sociedade atua como instrumento de poder. Apesar de estarmos tratando de alfabetização, o modelo sociopsicolinguístico de leitura pode ser utilizado com os alunos do ensino fundamental, anos finais, com as devidas adaptações ao contexto deles.

Braggio (1992) também alega que ao contrário dos métodos de aquisição da linguagem escrita, quando uma criança é exposta a atividades altamente significativas é possível constatar que:

- a) Uma vez dadas as condições à criança para que ela desenvolva seu próprio processo de aquisição da linguagem escrita, ela o faz de acordo com o que vinha anteriormente construindo;
- b) A criança utiliza tudo o que ela sabe sobre a linguagem escrita e todo o seu conhecimento do mundo, experiências e crenças, quando lê ou escreve, os quais se manifestam nas suas histórias escritas;
- c) A criança não escreve por escrever; toda vez que escreve; ela tenta comunicar alguma coisa, mesmo que sua escrita seja representada por “rabiscos”, que a criança lê como portadores de significado.
- d) A criança não se detém em escrever letras, sílabas e palavras isoladas, mas parte diretamente de uma estrutura em forma de texto, de discurso, que se refina à medida que ela acumula sua interiorização da estrutura do texto e as especificidades da linguagem escrita.
- e) A criança parte sempre da escrita não-convencional, “rabiscos”, num *continuum*, para a convencional à medida que formula suas hipóteses com relação à correspondência som/letra e a disposição das palavras no texto e no papel.
- f) Cada criança tem seu próprio ritmo de aprendizagem, o qual é flexível e dinâmico, na formulação e reformulação das hipóteses testadas tanto na leitura quanto na escrita. (Braggio, 1992, p. 81-82).

Assim, numa sala de aula, onde ocorre o contexto da linguagem com contextos de produção de linguagem altamente significativos para que a criança se desenvolva, deve-se partir de onde ela está, conforme Goodman (1980).

O modelo sociopsicolinguístico de leitura ressalta o conhecimento como inacabado em que homem e sociedade são organismos em permanente mudança, desenvolvimento e transformação, motivados “por contradições internas inerentes em todas as coisas” (Sameroff e Harris, 1980 *apud* Braggio, 1992, p. 82).

Braggio (1992) redimensiona esse modelo sociopsicolinguístico de leitura, pois alega que é necessário haver uma concepção da linguagem escrita como um instrumento formador de consciência do ser humano, “a qual o capacita a ser um leitor crítico, a pensar e refletir sobre a sua realidade e atuar nesta realidade como um agente sócio-histórico.” (Braggio, 1992, p. 82). Para a autora, as abordagens apesar de conceberem a leitura e escrita e a sua aquisição vinculadas à realidade do homem, não o remete a essa realidade como um ser crítico, transformador.

A autora busca, em Vygostky (1962; 1988), Luria (1987), Bakhtin (1986) e Freire (1980), o entrelaçamento de suas ideias para uma concepção plena de leitura e escrita. A

partir dessas teorias, amplia o sentido de que o homem humanizado pela linguagem toma consciência de si mesmo, de sua realidade, se transforma e a transforma como sujeito e como agente socio-histórico. Sob essa perspectiva, o homem é tomado como ser concreto, real que é capaz de refletir, agir e modificar sobre a realidade existente, motivado pelas contradições inerentes à sociedade.

À luz dessas teorias, o processo educacional ganha instrumentos poderosos e instigantes. Segundo John-Steiner e Elsasser (1977),

embora Freire e Vygostky tivessem vivido em tempos de hemisférios diferentes, compartilham abordagens que enfatizam a inter-relação crucial de mudança educacional e social. Enquanto Vygostky se debruça sobre a dinâmica psicológica, afirmam, Freire concentra-se no desenvolvimento de estratégias pedagógicas apropriadas (*apud* Braggio, 1992, p. 93-94)

Segundo Braggio (1992), ainda que a alfabetização e educação formal não sejam os únicos instrumentos que possibilitam a formação da consciência crítica, elas são ferramentas poderosas para hominização, na humanização.

Embora a alfabetização não seja o foco do nosso trabalho, foi importante perpassar por essas teorias de aquisição da linguagem escrita e da leitura para entendermos como houve um desenvolvimento e mudança no próprio conceito de homem e sociedade. Saímos de teorias com compreensões “uniformes, unilaterais, para serem interpretadas a partir de conexões, de redes, de transações o que redundará na formação do leitor crítico, um leitor capaz de se comunicar com variados textos de diferentes formações.” (Leurquin, 2001).

São essas conexões que buscamos alcançar com nossa pesquisa, desse modo nos filiamos ao modelo sociopsicolinguístico e interacionista de leitura para contribuir na formação de leitores críticos.

A seguir, adentraremos na secção sobre os variados tipos de letramento, entretanto nosso enfoque será no letramento literário, visto ter sido o tipo elencado para nossa pesquisa.

2.2 Letramentos e letramento literário

A partir do que percorremos sobre as concepções de leitura na secção anterior, chegamos ao entrelaçamento do modelo sociopsicolinguístico de leitura e os diferentes tipos de letramentos.

A palavra letramento é recente em nossa língua e adentrou no vocabulário da Educação e das Ciências de linguagem na segunda metade da década de 1980. Conforme Soares (2009), um dos primeiros registros está em livro da autora Mary Kato, de 1966 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Editora Ática):

a autora, logo no início do livro (p. 7), diz acreditar que a língua falada culta "é consequência do *letramento*" (grifo meu). Dois anos mais tarde, em livro de 1988 (*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Editora Pontes), Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue *alfabetização* de *letramento*: talvez seja esse o momento em que *letramento* ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. Desde então, a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figura em título de livro organizado por Ângela Kleiman: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. (Soares, 2009, p. 15).

Além de mostrar a origem dessa palavra no Brasil, a autora afirma que letramento se distingue de alfabetismo e ressalta que, no Brasil, houve equívocos em se confundir alfabetização com letramento, tendo os dois como a mesma coisa, entretanto deixa claro a importância de diferenciá-los.

A alfabetização faz referência à decodificação das palavras no aprendizado da leitura e escrita, já o letramento vai além dessa decodificação, pois o letramento ocorre por meio das interações dos diferentes gêneros e funções que a leitura e escrita desempenham, ou seja, nas práticas sociais.

Kleiman (1995) ressalta que além da escola, há outras agências de letramento como a família, a igreja, as feiras como local de trabalho e que ultrapassam as práticas de uso da língua escrita, visto que "não há apenas uma forma de usar a língua escrita – a reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, à qual poucos têm acesso –, mas há múltiplas formas de usá-la, em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas" (Kleiman, 2008, p. 490).

Devido a variadas formas de uso do saber ler e escrever socialmente, seria mais adequado o termo letramentos, no plural, para abranger a extensão desse fenômeno ou mesmo multiletramentos, que tenta abranger a complexidade dos meios de comunicação,

conforme Cazden (*et al.* 2021). Assim, é comum encontrar termos como letramento digital, letramento informacional, letramento visual *etc.*

Tanto Kleiman (2007) como Rojo (2012) mostram a importância da escola como uma instância de letramento, a segunda autora ainda destaca a necessidade de novas ferramentas para tornar os letramentos viáveis que perpassem e ultrapassem a escrita manual (papel, caneta, pincel e lousa) e a impressa (tipografia, imprensa) como meios para produção e análise crítica de textos multissemióticos, multimodais e hipermediáticos a partir de apetrechos tecnológicos como áudio, vídeo, edição de imagem, diagramação e computação em nuvem.

Dentre essa diversidade de abordagens dos letramentos, encontra-se o letramento literário, muito peculiar e singular, pois promove um contato privilegiado com a escrita, visto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Esse tipo de letramento requer necessariamente a escola para que se concretize, já que é preciso um processo educativo específico em que apenas a leitura de textos literários por si só não consegue se efetivar (Cosson; Souza, 2011). Também corrobora com essa premissa a autora Maria Zélia Versiani Machado, uma das primeiras pesquisadoras do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário - GPELL¹⁴, ao afirmar que o trabalho do professor é imprescindível para alargar, a cada etapa de escolaridade, as experiências literárias de seus alunos.

A participação dos alunos em eventos letrados próprios de instituições de prestígio como a leitura de textos literários e outros gêneros textuais é necessária para a atuação deles nessas práticas sociais (Kleiman, 2007). Isso também pode ser feito por meio das várias instâncias de escolarização da literatura, como a biblioteca, a partir de seus rituais de leitura que determina o tempo, o modo de ler, respeitando a estética textual e percebendo os sentidos atribuídos à leitura, conforme Soares (2009).

Nessa busca de promover nossos alunos a leitores literários, que concordamos com Paulino (2010), quando ela argumenta que a formação de um leitor literário “significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres” (Paulino, 2010, p. 161-162)

Para Cosson (2018), o maior objetivo do letramento literário na escola é a formação de um leitor capaz de se incluir em uma comunidade, manusear seus instrumentos

¹⁴ Entrevista com a professora Maria Zélia Versiani Machado sobre letramento literário. Disponível em <http://escritabrasil.blogspot.com/2008/07/letramento.html>. Acesso em 22 maio 2022.

culturais e a partir disso elaborar um sentido para si e para o meio em que vive. Também partilhamos dessa concepção, bem como a de Braggio (1992) e dos autores em que ela se associa quando disserta sobre o modelo sociopsicolinguístico de leitura, ao focar no encontro do leitor com o texto e que desse contato resulta um novo evento de modo que ambos são transformados no processo de leitura e o significado será uma relação entre o texto e o contexto socio-histórico-cultural.

Corrêa (2023) cita exemplos de modos de letramento literário que também utilizamos em nossa pesquisa e que precedem a leitura literária, como a simples consulta dos dados bibliográficos de uma obra literária a partir de sua ficha catalográfica. “Vejam que não estamos falando ainda da leitura literária do livro, estamos tratando de elementos do objeto livro que são de interesse daqueles que verdadeiramente se apropriam de uma obra artística” (Corrêa, 2023, p. 44-45), assim, ainda conforme o autor, o professor ou mediador de leitura pode utilizar dessa consulta para entender e conhecer o contexto de produção da obra e contribuir para que os próprios alunos partam dessa informação para outras pesquisas sobre esse contexto. Além disso, o autor ressalta a importância do contato dos alunos com o objeto livro, para que o letramento literário ocorra.

Cosson (2018), para o alcance do letramento literário, propõe uma sistematização de círculos de leitura, a qual utilizamos em nossa pesquisa. O autor sugere dois tipos de organização para esses círculos denominados sequência básica e sequência expandida. Escolhemos a sequência básica, visto ser o meio que consideramos mais apropriado para nosso trabalho, pois tornou-se suficiente para o conhecimento e análise da obra escopo.

As etapas da sequência básica de Cosson (2018) entra em consonância com as etapas do modelo interativo de leitura proposto por Leurquin (2001; 2014) também utilizado em nossa pesquisa e descrito mais adiante. A principal diferença está na particularidade da leitura literária, na forma como ela deve ser sistematizada para o letramento literário por meio da sequência básica, isso está intrinsecamente conectado a nossa pesquisa, visto nosso interesse em que os alunos tenham acesso a obras literárias de modo didático.

Cosson (2018) propõe quatro etapas para a sistematização da sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação. Abaixo consta uma tabela informando um pouco sobre cada etapa:

Quadro 2 – Etapas da sequência básica (Cosson, 2018)

ETAPAS DA SEQUÊNCIA BÁSICA (Cosson, 2018)	
Motivação	Como o próprio nome alerta é o momento para motivar e objetiva a preparação dos alunos para entrada na leitura do texto selecionado, se possível, de forma lúdica, mas também por outros meios como atividades de leitura, escrita ou oralidade.
Introdução	Momento para apresentação do autor e obra por parte do professor, mas sem se prolongar em demasia. É importante também justificar o motivo da escolha do material do livro e mostrá-lo de modo físico.
Leitura	Etapa da leitura da obra, mas sem perder de vista os objetivos a serem alcançados. Essa leitura pode ser tanto em sala como fora dela, entretanto, deve-se realizar os <i>intervalos</i> , momentos necessários com os alunos para retomadas e acompanhamento por parte do professor-mediador, mas sem ser como um vigilante, com o intuito de promover a partilha e continuidade da leitura.
Interpretação	Nessa etapa, há a construção de sentido que pode ser, como coloca o autor, <i>interior</i> , visto o encontro dos estudantes com a obra até à conclusão da leitura; e <i>exterior</i> , em que os discentes apresentam suas interpretações sobre a obra lida, seja por meio de cartazes, peça de teatro, slides, rodas de conversa ou outros.

Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora.

A sequência básica se tornou bastante pertinente para o ensino fundamental, mas pode ser utilizada em qualquer etapa de ensino. Muitos consideram que a sequência expandida é usada apenas no ensino médio, entretanto o próprio autor ressalta que essa sequência também pode ser usada em outras etapas de ensino. Isso se dá, porque ela foi elaborada para o ensino médio, visto os professores dessa etapa de ensino reconhecerem que a sequência básica trabalha com a aprendizagem da literatura, mas ainda parecia faltar a aprendizagem sobre a literatura (Cosson, 2018), assim, surgiu a necessidade de modificação da sequência básica, que finalizou na sequência expandida. Naturalmente a sequência básica está inserida na sequência expandida.

Ressaltamos que expomos a sequência expandida de Cosson (2018) para nosso leitor, que não a conhece, tenha entendimento do que se trata, mas reafirmamos que a sequência básica foi a que utilizamos em nossa pesquisa.

Abaixo constam algumas explicações sobre a sequência expandida:

Quadro 3 – Etapas da sequência expandida

ETAPAS DA SEQUÊNCIA EXPANDIDA (Cosson, 2018)	
Motivação	Do mesmo modo que na sequência básica, consiste em uma atividade de preparação e introdução dos alunos ao universo do livro escolhido.
Introdução	Também como na sequência básica, uma simples apresentação do autor e obra em conjunto com a justificativa da escolha do livro pode ser suficiente. Mas pode ir além com outras possibilidades, conforme o interesse do professor. Cosson (2018) elege três tipos de introdução para exemplificação: <i>a primeira</i> , por <i>temática</i> , que toma a motivação como eixo, por exemplo, em <i>O Cortiço</i> , pode ser feita com uma atividade relacionada à moradia do Rio de Janeiro no período final do Império por um autor crítico que mostre a organização social da época; <i>a segunda introdução</i> pode ser por aproveitamento da biblioteca, no caso de <i>O Cortiço</i> , poderia ser por meio de três ou quatro edições diferentes para verificar junto aos estudantes o que cada edição indica em relação ao conteúdo, a imagem de leitor e as condições propostas de circulação,

	<p>assim poderia ser destacado se a edição é didática pela presença de suplementos de leitura ou se é uma edição de coleção mostrada pela capa dura; já a <i>terceira</i> introdução poderia ser por meio de “leitura das primeiras páginas, em sala de aula, para apresentação das personagens principais” (Cosson, 2018, p. 80).</p>
Leitura	<p>A leitura convém ser feita prioritariamente extraclasse e os professores e alunos precisam acordar em conjunto os prazos de sua finalização, de modo que não seja tão curto para que uma parte dos estudantes não fique sem o conhecimento da obra, mas também não seja tão longo a ponto de causar dispersão. É importante também estabelecer os momentos de <i>intervalos</i>, em que haverá a partilha do conhecimento da obra que pode ser por meio de atividades que ativem a participação dos alunos como uma canção, textos ou imagens relacionadas ao livro lido.</p>
Primeira interpretação	<p>Essa etapa consiste em uma apreensão global da obra. Assim, a produção de um ensaio ou um depoimento pode ser usado como atividades para a primeira interpretação. É importante que seja feita em sala de aula e que os alunos e professor entendam que esse é o momento de resposta à obra lida, assim os alunos percebem a importância da leitura individual dentro do processo de letramento literário.</p>
Contextualização	<p>Cosson (2018) compreende que a contextualização está na própria obra literária, ou seja, mesclam-se e pode ser compreendida por meio do aprofundamento da leitura a partir de seus variados contextos que o livro traz consigo. Assim, “o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é teoricamente ilimitado.” (p. 86), mas o autor propõe sete contextualizações como sugestões para o professor: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.</p> <p><i>Contextualização teórica:</i> “procura tornar explícitas as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra” (p. 86). É possível verificar como em algumas obras determinados conceitos são fundamentais.</p> <p><i>Contextualização histórica:</i> “essa contextualização visa relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente” (p. 87). A partir disso, conforme interesse dos alunos, pode se desdobrar em várias outras como a contextualização biográfica, que mostrará a vida do autor, a contextualização editorial, que trará as condições de publicação da época.</p> <p><i>Contextualização estilística:</i> “ela está centrada nos estilos de época ou períodos literário, mas precisa ir além da identificação de traços ou características dos movimentos em recortes textuais” (p. 87). Assim, essa contextualização analisa o diálogo entre obra e período.</p> <p><i>Contextualização poética:</i> “dentro do escopo tradicional dos estudos literários, a contextualização poética responde pela estruturação ou composição da obra” (p. 87), entretanto não deve ser reduzida a uma mera lista de figuras de linguagem, no caso da poesia, ou aspectos como personagem, narrador, tempo, espaço e outros, no caso de narrativas literárias.</p> <p><i>Contextualização crítica:</i> essa contextualização “trata da recepção do texto literário” (p. 88). Pode se valer da crítica já publicada sobre determinadas obras ou escritores, além da história da edição da obra.</p> <p><i>Contextualização presentificadora:</i> “busca a correspondência da obra com o presente da leitura” (p. 89). Assim, busca atualizar o texto conforme o mundo social dos alunos.</p> <p><i>Contextualização temática:</i> conforme Cosson (2018), é preciso não se entreter apenas com o tema em si, mas sim com a repercussão dele dentro da obra. Além disso, é importante não fugir da obra em detrimento do tema, desse modo, a delimitação rigorosa do trabalho dedicado ao literário deve ser feita e o acompanhamento do tema no campo de interesse dos estudantes pode ser realizado por um professor de outra disciplina.</p> <p>O autor orienta que a contextualização é destinada a grupos de alunos e que esses grupos podem ser formados conforme seus interesses na etapa da primeira interpretação, assim terão o aprofundamento compartilhado da leitura.</p>
Segunda interpretação	<p>“Ao contrário da primeira interpretação, que busca uma apreensão global da obra, a segunda interpretação tem por objetivo a leitura aprofundada de um de seus aspectos” (Cosson, 2018, p. 92). Conforme o autor, esse enfoque pode ser centrado sobre um personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas ou outra leitura a partir da contextualização</p>

	realizada, assim as etapas de contextualização e segunda interpretação são indissociáveis.
Expansão	<p>“A expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores” (Cosson, 2018, p. 94). Assim, pode ser feito um trabalho de intertextualidade com outras obras ou mesmo filmes e séries televisas como releitura da obra escolhida para leitura, dessa maneira trabalho será de uma comparação evidenciando os contrastes a partir de seus pontos de ligação.</p> <p>A partir da expansão pode ser o fechamento ou abertura para uma nova sequência expandida ou iniciar a sequência básica.</p>

Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora.

Cosson (2018), em sua sequência expandida, demonstra a importância do contexto de produção de uma obra literária e critica a separação entre literatura e história, pois o contexto se torna apenas a história conforme o que se faz em livros didáticos por meio da introdução aos estilos de época a partir de uma síntese histórica que determina de contexto. O autor se inspira em Dominique Maingueneau ao propor “a contextualização como o movimento de ler a obra do seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim enquanto leitor” (Cosson, 2018, p. 86).

Por isso, o autor afirma que ao se ler um livro se está também lendo seu contexto, já que texto e contexto se mesclam sendo inútil sua separação. Ao invés de se estabelecer uma fronteira como delimitação de diferentes territórios, “a relação entre texto e contexto deve ser analisada como a passagem em um limiar, um espaço que pode ser estendido até o ponto em que a vibração ou o efeito deixa de ser percebido (Cosson, 2018, p. 86). Dessa maneira, alguns contextos parecem mais notórios para certos leitores do que para outros e a partir disso que determinados aspectos podem ser trabalhos em sala de aula, assim o autor elegeu sete contextualizações propostas em sua sequência expandida, conforme a tabela acima, mas deixa claro que não é necessário se restringir a elas.

Desse modo, os exemplos de Cosson (2018) e a teoria sobre letramento literário contribuem significativamente com este trabalho, principalmente, nos mecanismos de formação de círculos de leitura bem como a concepção sociopsicolinguística de leitura, já que almejamos leitores críticos.

2.3 Leitura literária e letramento literário para quê?

A leitura é importante, mas essa importância nem sempre é explicitada por parecer óbvia para muitas pessoas. Ainda assim, o contato com a palavra escrita não parece ser

importante para todos, conforme Petit (2019), em suas pesquisas no meio rural, surpreendeu-se ao constatar que ler, em certas regiões, poderia ser inseguro ou arriscado, visto que, aparentemente, não servia para nada. Essa insegurança acontecia, porque a prática da leitura não fora estabelecida nessas comunidades. A autora relata que a mulher de um agricultor escondia seus livros quando via alguém se aproximar, pois já havia ouvido “olha só, ela não move uma palha e o marido se mata de trabalhar!” (p. 38).

Petit percebeu essa mesma constatação em alguns bairros populares, onde meninas que gostavam de ler eram acusadas de preguiçosas ou egoístas e os meninos leitores, de realizarem atividades femininas. A pesquisadora também aponta os estudos de Bernard Lahire (1997, p. 145-164 *apud* Petit, 2019, p. 38) que mostrava que às mulheres era destinado o essencial dos atos cotidianos de escrita no lar e que, para os homens de meios populares, em particular, as atividades de escrita eram raras e chegavam à inexistência. Ela também aponta que as pesquisas sobre práticas culturais dos franceses mostram que 51% dos homens que viviam em uma família operária não leram um livro em 2008. E, de modo geral, as gerações sucessivas leem cada vez menos em suportes impressos, sem que a recente progressão dos meios digitais tenha compensado esse declínio. Essa realidade não parece ser muito distinta das camadas sociais menos favorecidas no Brasil atualmente.

Partindo dessa realidade, a pesquisadora levanta um questionamento: “para que serve a leitura, particularmente dos livros literários?” (Petit, 2019, p. 39). A partir dessa indagação, a autora perpassa pela leitura como utilidade social ou, muitas vezes requerida, como uma exigência vital.

Petit mostra que os resultados do PISA de 2000 e 2009¹⁵ constataram que o rendimento escolar em leitura e escrita estavam intimamente ligados ao gosto pela leitura. Tanto crianças, que têm contato com os adultos que leem em voz alta para elas, possuem melhor classificação diante daquelas que não possuem esse contato, como adolescentes que sentem prazer na leitura seja de modo impresso ou virtual, têm melhor desempenho na compreensão escrita. Segundo Éric Charbonnier (*apud* Petitt, 2019) a leitura romperia um pouco dos determinismos sociais, pois os jovens de camadas populares que se dedicam a atividade de leitura obtêm melhores resultados daqueles de camadas mais abastadas, mas que se interessam pouco pela palavra escrita. “É preciso notar que aqueles que ‘leem livros

¹⁵ Os resultados são de 2000 a 2009 conforme publicado no livro da autora, mas o PISA ocorre a cada três anos e o último realizado, até a publicação deste trabalho, aconteceu em 2022, de acordo com a nota de rodapé número 3, página 16.

de ficção por prazer’, que diversificam as leituras, assim como os que se dedicam a diversas atividades de leitura online, teriam melhor desempenho” (Petit, 2019, p. 40).

Beaud (2014 *apud* Petit, 2019) afirma que durante décadas foi destacada a contribuição da leitura para uma capacidade de elaboração e argumentação, e a partir de então, para uma cidadania ativa. Entretanto, ainda conforme a autora, o fato de muitos pais e professores verem na leitura, antes de tudo, uma garantia antifraco ou um passaporte para a cidadania tem um efeito perverso, pois faz da leitura uma obrigação e a afasta dos jovens, que a veem como algo para satisfazer os adultos, ainda mais quando estes insinuam que aqueles deveriam ler ao invés de assistirem a filmes ou séries estúpidas ou ainda se os presenteiam com livros, quando eles sonham com videogames.

Petit (2019) ainda indaga o que se passa aos olhos dos próprios leitores? Por qual motivo leem? E para que serve a leitura para eles? Segundo ela, a resposta é de que quer leiam com frequência ou só eventualmente, “para eles, ainda mais do que a utilidade escolar, profissional e social, a leitura parece basear-se em uma necessidade existencial, uma exigência vital” e ainda deixa claro que

eles se referem a algo mais amplo que as concepções acadêmicas da palavra “leitura”: os livros relidos diversas vezes, assim como outros que eles folhearam apressadamente, pescando uma frase aqui, uma imagem ali; os textos descobertos na solidão, bem como leituras orais e compartilhadas; os devaneios que acompanharam ou se seguiram a esses momentos, as lembranças que têm deles, às vezes muito tempo depois (Petit, 2019, p. 42).

A autora faz uma metáfora de o livro ser como uma cabana, um abrigo, como quando as crianças o utilizam em formato de “telhadinho” em suas cabeças, conforme os exemplos que ouviu de leitores imigrantes que comparavam os livros a lugares espaciais como “os livros eram uma terra de asilo”, “eram minha paisagem”, “eu tinha um lugar meu, meus livros, tudo isso”, “os livros eram o meu lar, eles sempre estavam lá para me acolher” (Petit, 2019, p. 43-22). Entre esses exemplos e tantos outros que discorre acerca do livro como um reduto para o leitor, mostra como ler ou ouvir a leitura em voz alta pode servir para abrir esses espaços, principalmente, para aqueles que não dispõem de nenhum território pessoal.

A autora cita o caso da periferia de Medellín, na Colômbia, em que bibliotecários desenvolveram um programa chamado “O refúgio dos contos” quando uma parte da população foi expulsa, devido aos combates que opunham grupos armados:

usando um colete à prova de balas, Consuelo Marín ia ler em voz alta para as pessoas reunidas em uma escola do bairro. Certa manhã, ela ouviu tiros que se aproximavam e quis interromper a leitura, mas os jovens ouvintes exigiram ouvir

o final da história: “Aqueles crianças que passavam noites chorando nos corredores da escola, com medo do escuro, não queriam perder o fim do conto, como uma segunda pele, a pele da alma que não se pode despir” (Petit, 2019, p. 48-49).

No Brasil, em meio ao território sendo dominado pelo tráfico de drogas, o qual invade comunidades e adentra escolas, devido a sérias omissões do poder político, também temos exemplos de resistência por meio da literatura, como o caso de um professor da rede pública municipal de Fortaleza, capital do Ceará¹⁶, que atua na comunidade periférica do bairro Bom Jardim, em Fortaleza, Ceará, munido com uma mala vermelha, cor esta imposta pelo poderio do crime organizado, mas que não esmoreceu a vontade de levar o encanto da literatura às crianças, jovens e adultos da comunidade, tendo, inclusive, levado livros e cordéis a uma ocupação¹⁷ em que constavam pessoas em extrema vulnerabilidade social.

A partir dessas reflexões sobre a importância da leitura, percebemos que ela é utilizada para variados fins, mas é na leitura literária que irrompe sentimentos que nem sempre são bem definidos pelos seus leitores, mas que evocam mundos, conhecimentos e saberes que antes nem eram imaginados e que se entrelaçam entre texto e leitor a chegar num novo evento que só ocorre depois dessa interação.

Apesar desse poder da literatura, é na escola que, muitas vezes, ela pode ser acessada, visto vivermos em um país com tantas disparidades sociais e ainda com baixos índices em leitura de nossos estudantes, inclusive, estagnados em leitura nos últimos dez anos, conforme o PISA de 2022, já citado na introdução deste trabalho.

Conforme Cosson, em entrevista à UFSC (2017)¹⁸, cabe à escola o ensino da literatura, pois não se nasce com essa habilidade e é essa instituição que tem a obrigação de sistematizá-la, ainda que seja necessária a participação da família. A partir dessa ideia podemos alinhar o papel da escola com o letramento literário, visto que Kleiman (2007) afirma que a escola é a agência de letramento por excelência da sociedade e cabe a ela proporcionar vivências de seus alunos em práticas sociais letradas que contribuam em sua formação leitora crítica.

¹⁶ Esse projeto se intitula “Mala literária”, é um projeto voluntário de leitura tendo à frente o professor João (esse nome é fictício para sua proteção) e foi mostrado pelo mesmo em uma aula da disciplina de Leitura e Ensino, ministrada pelo professor José Leite de Oliveira Júnior no PROFLETRAS-UFC.

¹⁷ O termo “ocupação” refere-se ao movimento de reivindicação de moradia por um grupo socialmente vulnerável sem garantias a direitos básicos como a função social da propriedade, que busca garantir direitos e melhorias para agrupamentos vulnerabilizados da sociedade, conforme rege Constituição Federal. Disponível em: <https://mtst.org/noticias/ocupacao-e-invasao-voce-sabe-qual-e-a-diferenca/>. Acesso em 05 fev. 2024.

¹⁸ Entrevista com Rildo Cosson à Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, via Youtube, em 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MgAEvvGK9CA&list=PLeXfHPHHNoEV7judaB1PHI4NzNkLtXkAs&index=9&t=0s>. Acesso em: 22 out. 2022.

Com base nessas discussões expostas quanto aos diferentes modelos de leitura e formas de letramento, principalmente, literário, passamos então a tratar do quadro teórico Interacionista Sociodiscursivo (ISD) que nos permitirá entender como se dão as vozes discursivas nos discursos do texto estudado, conforme a seguir.

2.4 Interacionismo Sociodiscursivo - ISD

O quadro teórico Interacionista Sociodiscursivo, doravante ISD, não se trata apenas de um quadro teórico da área de linguística, psicolinguística ou sociológica; ele parte da “ciência do humano”, como afirma seu próprio precursor, Bronckart (2012). A partir de um caráter teórico e metodológico, o ISD procura explicar tanto “questões epistemológicas, referentes às produções verbais humanas, como também fornece instrumental de análise (linguística) de tais produções.” (Veçossi, 2014, não paginado).

Essa abordagem teórica reexaminou os postulados de Suassure, quanto à análise do arbítrio do signo, Vygostky, quanto ao interacionismo social e Volóchinov, quanto à teoria do discurso. Todas essas teorias possuem em comum que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos”. (Bronckart, 2012, p. 21).

O ISD toma como centro a historicidade do ser humano e se interessa em compreender tanto “as condições sob as quais se desenvolveram formas particulares de organização social, quanto por perceber de que modo se desenvolveram formas de interação de caráter semiótico” (Bandeira, 2018, p. 50). Assim, conforme Bronckart (2012, p. 22), o interacionismo social, “trata dos processos filogenéticos – desenvolvimento da espécie – e ontogenéticos – desenvolvimento do indivíduo – pelos quais essas propriedades sociosemióticas tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos”. Essa corrente teórica partirá da problemática entre duas noções fundamentais: *atividade* e *ação* (de linguagem).

Conforme essa teoria, compreender as atividades e produções de linguagem em ambiente social é importante para entender a evolução do ser humano em sentido psicológico e físico, pois são responsáveis por desenvolver o pensamento consciente, o que difere o homem das outras espécies (Neves, 2006). Assim, a atividade de linguagem se refere às dimensões sociológica e histórica das condutas humanas.

Bronckart (2012) se inspira em Léontiev (1979) quando afirma que “a noção geral de atividade designa as organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, através das quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimento) sobre esse mesmo ambiente” (Léontiev, 1979, *apud* Bronckart, 2012, p. 31).

O autor também alega que o ISD se ocupa do papel que a linguagem desempenha, mais precisamente das práticas de linguagem ou ação de linguagem, na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas, ou seja, das capacidades relacionadas à ordem dos saberes – das condutas humanas em sua dimensão psicológica - além das capacidades praxiológicas, ou seja, as capacidades relacionadas à ordem do agir. Ainda defende que qualquer texto se constrói na e pela interação (Bronckart, 2012).

Assim, de acordo com Bronckart (2012, p. 42), “a tese central do Interacionismo Sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. Desse modo, a ação de linguagem se remete a um agente individual e suas propriedades psíquicas (Verçossi, 2014).

Bronckart, apoiado em Habermas (1991 *apud* Bronckart, 2012), defende que existem três mundos formais representados no que se refere à situação de ação de linguagem e podem influenciar na produção de texto: o mundo objetivo, o social e o subjetivo.

No *mundo objetivo*, todo texto advém de um ato realizado em um contexto físico, praticado por um agente situado em um tempo e espaço, em que esse contexto pode ser definido por quatro parâmetros precisos (lugar de produção, momento de produção, emissor e receptor):

(...) o lugar de produção: o lugar físico em que o texto é produzido; o momento de produção: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido; o emissor (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita; o receptor: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto (Bronckart, 2012, p. 93).

No *mundo social*, os conhecimentos coletivos são acumulados e a produção dos textos se liga a uma formação social, a uma prática de interação comunicativa que incide o mundo social como normas, valores e regras; e no *mundo subjetivo*, são consideradas as características próprias de cada um dos indivíduos. Na junção desses dois, temos o contexto socio-subjetivo, que pode ser decomposto em quatro parâmetros (lugar social, posição social do emissor, posição social do receptor e objetivo da interação):

o lugar social: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido (...); a posição social do emissor (que lhe dá seu estatuto de enunciador): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso (...); a posição social do receptor (que lhe dá seu estatuto de destinatário): qual é o papel atribuído ao receptor do texto (...); o objetivo (ou os objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário? (Bronckart, 2012, p. 94).

Esses três mundos são representados pelo homem em seu agir comunicativo por meio do processo de semiotização que “dá lugar ao nascimento de uma **atividade** que é propriamente **de linguagem** e que se organiza em **discursos** e em **textos**”, em que esses textos se organizam em **gêneros**. (Bronckart, 2012, p. 35).

A partir do exposto, o precursor do ISD deixa claro que as práticas de linguagem não são isoladas e que a interação social ocorre por meio da produção do discurso e este tem como produto o texto, como unidade de ação discursiva.

A seguir dissertamos a análise de texto proposta pelo ISD e suas contribuições ao ensino de língua materna.

2.4.1 As categorias de análise e as contribuições do ISD para o ensino de língua materna

O quadro teórico do ISD proposto por Bronckart (2012), como expõe Dodó e Leurquin (2020), pode ser usado amplamente no ensino de língua materna para análise de texto, pois o coloca como centro da prática de linguagem, da interação humana e informa que

o texto é compreendido como as diferentes formas de realizações da interação. Essa visão pode ser aplicada a qualquer produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (oral ou escrita). Cada texto apresenta características peculiares e está situado no contexto comunicativo no qual é produzido. Assim sendo, a noção de texto está vinculada à produção de unidade de linguagem que organiza e veicula linguisticamente uma mensagem a fim de produzir efeitos de coerência em seu(s) destinatário(s). Essa coerência é percebida quando o texto apresenta uma coesão bem articulada. Logo, essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como a “unidade comunicativa de nível superior” (Dodó e Leurquin, 2020, p. 334).

O texto, sendo uma unidade comunicativa, será produzido por um agente em situação oral ou escrita, em determinado contexto específico de produção e influenciará as escolhas linguísticas e as maneiras de construção do gênero textual usado para empreender a interação verbal entre os sujeitos do processo comunicativo. (Bronckart, 2012).

Assim, o quadro teórico do ISD tem por objetivo tratar “das condições de produção dos textos, da problemática de sua classificação e da problemática das operações em que se baseia seu funcionamento.” (Bronckart, 2012, p. 12).

O contexto de produção é um dos níveis/categorias de análise do ISD, entendido como um conjunto de parâmetros que influencia organização textual e possui relação imediata com os mundos representados, tanto o físico como o sociossubjetivo. Desse modo, o agente-produtor ao construir um texto não pode desconsiderar, conforme lembra Dodó e Leurquin,

o momento ou a circunstância em que o gênero está sendo construído; ou seja, quando escrevemos um texto, precisamos ter em mente a pessoa para quem estamos nos dirigindo, o tipo de linguagem que será utilizado na construção do gênero, as finalidades e propósitos comunicativos do texto, entre outros fatores, precisamos entender que o contexto de produção ou as condições de produção são decisivas no processo de construção dos gêneros textuais. (Dodó e Leurquin, 2020, p. 337).

Desse modo, é possível perceber que o ISD adota uma abordagem descendente, ou seja, parte do contexto social para o texto, além disso as categorias e parâmetros de análise relacionados ao contexto de produção, em que acontece a prática languageira por meio dos mundos representados (objetivo e sociossubjetivo) e ao conteúdo temático se estendem para a arquitetura do texto, em que os textos são organizados por uma arquitetura interna composta por três níveis superpostos e interativos que denominam-se *folhado textual*, que são a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Para o ISD, o texto possui essas camadas que podem ser níveis de análise textual, sendo a infraestrutura textual relacionada aos tipos de discurso e sequência textual; os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal) que marcam a progressão e a coerência temática; e os mecanismos enunciativos (vozes e modalizações) que marcam a coerência pragmática e interativa do texto.

Nas próximas subseções, trataremos apenas de dois dos elementos dessas camadas que compõem a arquitetura interna do texto, que podem ser níveis de análise textual: arquitetura textual e mecanismos enunciativos, em especial as vozes discursivas.

2.4.1.1 *Arquitetura textual*

Conforme A. Gonçalves (2007), para análise textual é preciso considerar as condições de produção de um texto, as decisões que o agente produtor tomou para a

elaboração de um texto empírico como observar a situação contextual em que está inserido, além dos mundos objetivo, social e subjetivo, bem como o conteúdo temático. Além disso, deve escolher um gênero disponível no intertexto dessa situação.

Para Bronckart (2012), após as escolhas psicológicas e conscientes acima, o agente produtor precisa fazer opções contextuais em que articulará o plano geral do texto, os tipos de discursos e os tipos de sequência. Sendo estes três últimos itens, a infraestrutura geral dos textos ou arquitetura textual, ou seja, o nível mais profundo do texto, que aliada aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos formam o folheado textual. Pelo plano geral do texto subentende-se a própria organização textual feita por um agente produtor.

Explanada a arquitetura textual, na próxima subseção abordaremos sobre os mecanismos enunciativos, outro elemento do folhado textual abordado em nosso trabalho interventivo.

2.4.1.2 Mecanismos enunciativos (vozes)

Como já mencionado, os mecanismos enunciativos (vozes e modalizações) marcam a coerência pragmática e interativa do texto. Também esclarecem os posicionamentos enunciativos e traduzem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) acerca do conteúdo temático por meio das *vozes* e das *modalizações*, que conduzem de modo mais direto a interpretação de um texto (Bandeira, 2018).

Segundo Bronckart (2012), o autor se concretiza no texto. É ele quem escolhe o conteúdo temático, o gênero, o tipo discursivo, as sequências ou outras formas de planificação, os elementos de coesão (verbal e nominal) e a conexão.

O teórico também afirma que “a ação de linguagem se traduz por uma ‘reposição em circulação’, no campo das representações sociais cristalizadas no intertexto, de representações já dialógicas, que têm sua sede no autor” (Bronckart, 2012, p. 322). Essas representações pessoais e as representações dos outros em confronto não se efetivam apenas no espaço mental do autor, pois requer a criação de um espaço mental comum ou coletivo.

Assim, os mundos discursivos podem ser variantes específicas desse espaço mental por meio de suas “coordenadas formais (conjunção ou disjunção do conteúdo temático; implicação ou não dos parâmetros materiais da ação de linguagem)” (Bronckart, 2012, p. 322) que organizam o conteúdo referencial mobilizado. O autor ainda afirma que

essas regularidades de organização dos mundos coletivos-discursivos é que são as instâncias de enunciação e que o autor transfere a essas instâncias a responsabilidade pelo que é enunciado dentro das regras de criação dos espaços mentais coletivos e de sua organização.

Desse modo, Bronckart redefine o conceito de narrador como instância enunciativa responsável pelos mundos discursivos da ordem do NARRAR; o de expositor para designar a instância de gestão dos mundos discursivos da ordem do EXPOR e como os tipos de discurso são constituintes do texto, ainda acrescenta a definição de textualizador como uma instância de gerenciamento geral, que articula os tipos de discurso, o plano geral e os mecanismos de textualização.

Além dessas definições, o autor destaca *as vozes* como outro elemento que assume responsabilidade pelo que é tematizado e “reconhece a necessidade de invocar outras instâncias (narrador/enunciador) às quais caberia a responsabilidade enunciativa de um texto.” (Bandeira, 2018, p. 55). Sendo assim, surge a necessidade de dissociar o autor, aquele que está na origem do texto, das outras vozes responsáveis pelo que é enunciado presentes tanto no mundo do discurso do narrar como do expor, ainda conforme Bandeira.

Dessa maneira, “as vozes são as formas mais concretas de realização do posicionamento enunciativo” (A. Gonçalves, 2007, p. 75). A instância discursiva pode utilizar uma ou várias vozes no momento da produção textual, isso requer que o autor empírico, ao entrar no mundo virtual criado por ele, neutralize-se e assuma a posição de um textualizador que será responsável pela articulação dos tipos discursivos em um texto ou a posição de narrador, no mundo discursivo da ordem do narrar ou a posição de expositor, no mundo discursivo da ordem do expor (Bronckart, 2012).

Assim, “as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (Bronckart, 2012, p. 326). Essas vozes podem ser de três tipos encontráveis nos textos empíricos:

a) a voz do autor empírico: provém “diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado” (Bronckart, 2012, p. 327);

b) as vozes sociais: “as vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto” (Bronckart, 2012, p. 130). Provém de “personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas que são mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo” (Bronckart, 2012, p. 327);

c) as vozes de personagens: “as vozes de pessoas ou instituições que estão diretamente implicadas no percurso temático” (Bronckart, 2012, p. 130-131). Provém de “seres humanos, ou de entidades humanizadas (por exemplo, os animais em cena em certos contos), implicados, na qualidade de agentes, nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático de um segmento de texto” (Bronckart, 2012, p. 327).

Ainda conforme Bronckart (2012), além das vozes, também faz parte dos mecanismos enunciativos as modalizações. Estas “têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos **comentários** ou **avalições** formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” (p. 330, grifos do autor), entretanto não fará parte de nossa intervenção.

Ressaltamos mais uma vez que apesar de o ISD apresentar um quadro teórico e metodológico para análise das ações de linguagem em toda produção textual, dentro dos níveis desse quadro, tivemos como recorte apenas o contexto de produção e os mecanismos enunciativos, em especial, as vozes discursivas.

Vejamos a seguir os outros dois tópicos que abordamos em nossa pesquisa.

2.4.1.3 Mecanismos enunciativos e o contexto de produção na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é o documento que rege as aprendizagens essenciais exclusivamente na educação básica do Brasil conforme consta no próprio documento:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

Essas aprendizagens essenciais devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais definidas pelo documento. Ainda segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 8), competência é definida como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.”

Essas competências são distribuídas desde o ensino infantil ao médio em áreas de conhecimento, que no nosso caso interessa a área de linguagens - regida por seis competências específicas - nos anos finais do ensino fundamental, especificamente, o componente curricular Língua Portuguesa, ainda que nessa área estejam inseridos os componentes curriculares de Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

Para o componente Língua Portuguesa, assume-se uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem bem como em outros documentos, a exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Nestes, 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, 1998, p. 20).

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

Ainda conforme a BNCC (2018, p. 67-68), cabe ao componente de Língua Portuguesa proporcionar aos estudantes “experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.”

Referente aos eixos de integração considerados na BNCC são os mesmos já consagrados nos documentos curriculares correspondentes às práticas de linguagem:

oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (Brasil, 2018, p. 71).

No eixo de leitura, são explicitadas as condições de produção e recepção dos textos de diferentes gêneros e que circulam em diferentes esferas da atividade humana bem como o termo enunciativo permeia o documento em toda o componente Língua Portuguesa apontando para o uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em diversas mídias e semioses, além da importância do letramento e multiletramentos.

A abordagem enunciativo-discursiva e contribuição nos letramentos de nossa pesquisa mostram que ela segue o que é esperado pela BNCC, pois este documento norteador

da educação deixa explícito que os professores precisam exercer essa abordagem e letramento para seus discentes.

Na próxima subseção, abordaremos sobre o dispositivo didático oriundo do ISD escolhido para este trabalho, a aula interativa de leitura reformulada por Leurquin (2014).

2.4.1.4 Aula interativa de leitura: um dispositivo didático com base no ISD

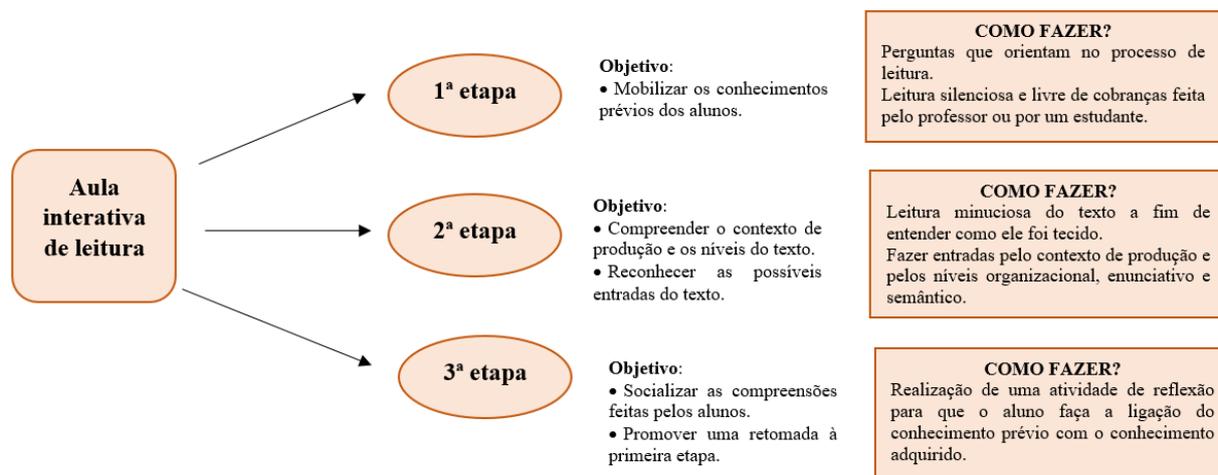
O ISD apresenta ferramentas que contribuem para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa tanto nas atividades de linguagem – leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica (Brasil, 2017) – quanto na didatização dos saberes mobilizados nessas atividades, por meio de seus dispositivos didáticos - como a Sequência Didática criada por Dolz e Schneuwly (2010), o Itinerário Didático proposto por Dolz, Lima e Zani (2020), bem como a aula interativa de leitura reformulada por Leurquin (2014) entre outros.

Dentre os exemplos, pretendemos para este trabalho o último dispositivo didático citado, a aula interativa de leitura, uma proposta elaborada por Cicurel (1991 *apud* Leurquin, 2001) e redefinida por Leurquin (2014) a partir do quadro teórico do ISD. A autora da reformulação propõe que o professor ao planejar uma aula de leitura precisa pensar sobre o texto que deseja selecionar, para que turma, quais objetivos e pensar no contexto de produção e conteúdo temático, sendo assim, essa perspectiva é coerente com o percurso que almejávamos realizar. Para alcançar esse percurso, também nos utilizamos da sequência básica de Cosson (2018) a partir dos círculos de leitura, como já ressaltado.

Assim, a forma como o ISD entende a organização de um texto como um folhado constituído de três camadas superpostas (a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos) mostra como essa composição contribui para o ensino de língua materna, já que pode ajudar na produção de materiais didáticos utilizados numa aula de leitura.

Em uma aula de leitura, o professor, conscientemente ou não, adere a uma concepção de leitura, assim Leurquin (2014) propõe três etapas em uma aula interativa de leitura e filia cada uma delas a uma concepção de leitura, conforme o quadro a seguir:

Figura 6 – Esquema da aula interativa de leitura (Leurquin, 2014)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=HVYElawkoQI&list=PLexfHPHHNoEWuIS3NbeWd1rlQgs9KJglo&index=47&t=3665s>. Acesso em: 07 jul. 23. Adaptado de

Nessa proposta, a primeira etapa seria para mobilizar os conhecimentos previamente adquiridos (a partir do título, tema etc.) se filiando a uma concepção psicolinguística de leitura. A segunda etapa seria a entrada do texto a partir dos objetivos dos alunos por meio das camadas e níveis do texto propostos pelo ISD (contexto de produção, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos/coerência pragmática ou interativa), filiando-se a uma concepção interacionista de leitura. Já a terceira e última etapa seria a reconstrução coletiva de conhecimentos dos alunos se filiando a uma concepção sociopsicolinguística de leitura.

Desse modo, enfatizamos as contribuições teóricas do ISD alinhadas à aula interativa de leitura para realização de nosso projeto, visto serem pertinentes ao ensino de língua materna.

A seguir tecemos sobre a metodologia que delineamos para a realização de nosso trabalho.

3 METODOLOGIA

Este trabalho parte da reflexão sobre nossa prática de trabalho após alguns anos de experiência, reflexão essa ainda mais aguçada pelo curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), diante de dois fatores que nos parecem preocupantes.

O primeiro seria a dificuldade que os estudantes possuem em compreender a trama complexa do texto, como entender a organização textual a partir de seu contexto de produção e seus mecanismos enunciativos, em especial as vozes: de quem é a voz enunciativa desse texto? Quais as intenções de seus dizeres? Que relações ela promove com outras vozes dentro de um texto literário mais longo, como um romance?

O outro fator seria o contato, de fato, desses alunos com uma obra literária mais extensa, como a experiência em folhear cada página e desvendar cada enunciado, observar as pistas textuais que estão dentro e no entorno dessa obra como os elementos paratextuais (ilustrações, capa, contracapa, prefácio, orelhas *etc.*), além de experienciar a leitura e discussão entre colegas de turma sobre essa mesma obra com mediação do professor por meio de círculos de leitura sistematizados.

Após a reflexão sobre esses fatores, decidimos desenvolver esta pesquisa a partir de um projeto de letramento literário por meio de narrativas mais longas como romances, por exemplo, que sejam em seu suporte original e que possam cativar os alunos conforme Cosson (2018).

Desse modo, partimos de trabalhos sobre leitura já realizados por outros pesquisadores, inclusive do PROFLETRAS, como também nos valem da sequência básica de Cosson (2018) que é uma proposta de letramento literário e contribui com a sistematização de círculos de leitura, além de nos apropriarmos da proposta de aula interativa de Leurquin (2014) em busca de trabalhos que pudessem contribuir para formação de leitores críticos.

Apesar de todas as categorias e níveis de análise propostas pelo ISD, o recorte que pretendemos para este trabalho se restringe ao contexto de produção e aos mecanismos enunciativos, especificamente, às vozes (a voz do autor empírico, a voz do narrador, as vozes sociais e as vozes de personagens), visto que almejávamos proporcionar aos alunos que percebessem quais são as instâncias que assumem o que é enunciado no texto, quais são as

vozes que nele se expressam para assim compreenderem o gerenciamento dessas vozes discursivas.

Dessa forma, quanto à contribuição de trabalhos que nos ajudaram a levar os estudantes a compreenderem a organização do texto a partir de seu contexto de produção e mecanismos enunciativos, em especial, as vozes discursivas, recorremos a Bronckart (2012), que trata no quadro teórico do ISD.

Ressaltamos ainda que em meio aos autores citados, também nos alinhamos à BNCC, documento que estabelece as diretrizes norteadoras sobre o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos e orienta tanto instituições de ensino como também gestores e professores.

Esse alinhamento à BNCC se faz devido a nossa pretensão à centralidade do texto como unidade de trabalho bem como almejar uma perspectiva enunciativo-discursiva na abordagem metodológica e ter o gênero textual como foco de modo a promover uma leitura significativa para os discentes.

A partir desses norteamentos e de experiência em projetos de leitura anteriores, buscamos realizar o projeto de letramento literário por meio de círculos de leitura e para a entrada do contexto de produção e vozes discursivas com base no ISD nos apropriamos do dispositivo aula interativa de leitura, com uma turma do 7º ano, em uma escola pública de Caucaia.

Essa turma nos ajudou, ao final das análises feitas pelas atividades que realizamos, a propor um caderno de atividades voltado para a sistematização de círculos de leitura conforme Cosson (2018) e aulas de leitura interativa norteadas pela proposta de Leurquin (2014) com base no ISD com entradas no contexto de produção e no nível enunciativo, priorizando as vozes discursivas.

Este trabalho suscita estudo do tipo qualitativo, uma vez que parte da reflexão sobre os fatos para a partir de então elaborar ações que interfiram na realidade investigada (Thiollent, 2011), por meio de um projeto de leitura realizado em uma turma do 7º ano de uma escola pública municipal. Em razão de nosso trabalho ser realizado em sala de aula, acreditamos ser adequado a pesquisa-ação, pois esse tipo de pesquisa procura intervir na prática de modo inovador durante o processo de pesquisa e não somente após a etapa final do projeto (Engel, 2000). Ainda segundo Engel, a pesquisa-ação em sala de aula é um instrumento eficiente para ampliação profissional dos próprios professores.

A seguir, faremos a delimitação do universo em que realizamos nossa pesquisa e apresentaremos os procedimentos metodológicos adiante.

3.1 Delimitação do universo

Os elementos teórico-metodológicos, ressaltados nesta pesquisa, nos levaram a uma turma escolar para o início de nossa intervenção. Os sujeitos participantes desta pesquisa estavam na faixa etária entre 11 e 15 anos, num total de 30 alunos, sendo o quantitativo masculino em maior número, 18 garotos, e 12 garotas. Esse grupo fazia parte da única turma do 7º ano, no turno matutino, em uma escola da rede pública da cidade Caucaia, região metropolitana de Fortaleza, Ceará.

A instituição denominada Escola de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Cesar Nildo Gondim Pamplona, situa-se no bairro Área Verde II. Essa região pode ser considerada *rurbana*, ou seja, nas imediações, interpenetram-se atividades rurais e urbanas.

A maior parte dos responsáveis dos estudantes possuíam o ensino fundamental incompleto, eram pescadores, comerciantes, caseiros de casas de veraneio ou trabalhavam em serviços temporários como construtores, tendo alguns destes a necessidade de que seus filhos os acompanhassem como serventes.

O bairro em que se encontra a escola e seu entorno, onde mora a maioria dos estudantes, não possuía saneamento básico, além de haver poucos equipamentos de lazer em suas proximidades, restando muitas vezes a escola como o local de maior frequência para socialização das crianças e jovens que a utilizavam. Apesar de a escola servir também como equipamento cultural para a comunidade escolar, ainda possuía diversos problemas estruturais, que a faziam ter um aspecto de abandono por parte do poder público até o momento da publicação deste trabalho.

A professora-pesquisadora lecionou na referida escola, possuía à época quatro aulas semanais em cada turma, sendo dois encontros por semana, com turmas do 6º ao 9º dos anos finais do ensino fundamental e percebeu, desde o retorno das aulas presenciais, após o período de confinamento imposto pela pandemia ocasionada pelo COVID-19, grandes dificuldades em leitura pela maioria dos estudantes, principalmente, pelo fato de grande parte não ter participado das atividades remotas durante o período emergencial e ensino remoto.

Assim, consideramos como aporte metodológico para nosso trabalho o da pesquisa-ação, que terá suas definições na próxima subseção, pois nossa pesquisa pode ser tida como qualitativa, visto termos feito uma reflexão sobre a situação abordada e ter elaborado uma proposta interventiva na realidade do universo delimitado a partir dessa reflexão conforme um dos principais teóricos desse tipo de pesquisa, Thiollent (2011).

3.2 Caracterização da pesquisa

No intuito de utilizarmos a sala de aula como espaço para esta pesquisa, nos orientamos em Bortoni-Ricardo (2008) que ressalta a importância do professor pesquisador que pode servir de andaime¹⁹ para seus alunos, uma estratégia que lhes oportuniza reconceptualizarem “o seu pensamento original, seja na dimensão cognitiva seja na dimensão formal” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 44).

Assim, partimos de uma pesquisa qualitativa, orientando-nos por meio de abordagens para uma pesquisa-ação propostas por Thiollent (2011), visto ser a mais adequada ao nosso escopo, pois

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com 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, 2011, p. 20).

Ainda sobre o campo fértil da sala de aula como ambiente de pesquisa, dado que professores e alunos estão em constante interação, o professor pode atuar como pesquisador junto aos sujeitos que delimitar como membros da pesquisa. Bortoni-Ricardo (2008) alerta para que o professor seja um pesquisador em seu espaço de trabalho e que o “objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’, no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se, ‘invisíveis’ para os atores que dela participam” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 49). Engel (2000, p. 183) também afirma que “os professores, como homens e mulheres da prática educacional, ao invés de serem apenas os consumidores da pesquisa realizada por outros, deveriam transformar suas próprias salas de aula em objetos de pesquisa.”

¹⁹ O termo “andaime” foi esclarecido na nota de rodapé número 8, página 10.

Partindo desses princípios, nos apropriamos da pesquisa qualitativa com abordagem em pesquisa-ação por exercer um papel ativo na realidade, no nosso caso, em sala de aula, a partir do problema detectado: contribuir para o desenvolvimento de leitores críticos por meio do letramento literário nos anos finais do ensino fundamental.

Segundo a autora Burns (2015, p. 187), a pesquisa-ação é um termo que abrange “um conjunto de abordagens de pesquisa que, ao mesmo tempo, investigam sistematicamente uma dada situação social e promovem mudança democrática e participação colaborativa.” Dentro desse conjunto estão termos como pesquisa-ação participativa, pesquisa-ação crítica, aprendizagem-ação, pesquisa participante, pesquisa do participante e pesquisa colaborativa. Ainda conforme a autora, todos esses tipos de pesquisa possuem as seguintes características semelhantes:

- (a) realizar pesquisas para trazer mudanças positivas e melhoria na situação social dos participantes;
- (b) gerar conhecimento teórico e prático sobre a situação;
- (c) reforçar a colegialidade, a colaboração e o envolvimento dos participantes que são atores na situação e com mais probabilidade de serem afetados pelas mudanças; e
- (d) estabelecer uma postura de mudança contínua, autodesenvolvimento e crescimento (Burns, 2015, p. 187-188).

Thiollent (2011) mostra que a pesquisa-ação se caracteriza por buscar mudanças positivas em determinado contexto sob três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência dos participantes ou produção de conhecimento que seja útil à coletividade participante da investigação. Esses aspectos podem ser alcançados individualmente ou em conjunto.

Burns (2009a, p. 289-290) afirma que pesquisa-ação

é a combinação e interação de dois modos de atividade — ação e pesquisa. A ação é localizada em processos sociais em curso, em determinados contextos sociais, sejam eles salas de aula, escolas ou organizações inteiras, e tipicamente envolve desenvolvimentos e intervenções nesses processos para trazer melhorias e mudança. A pesquisa está localizada dentro da observação e análise sistemáticas dos desenvolvimentos e mudanças que ocorrem, a fim de identificar a razão subjacente para a ação e para fazer outras mudanças necessárias, com base em descobertas e resultados.

Já Paiva (2019), em consonância com o preceito de que a pesquisa-ação é realizada em contextos sociais, demonstra que esse tipo de pesquisa elaborada em linguística aplicada é feita com a participação de professores pesquisadores ou colaborativos com o intuito de entender e melhorar o ambiente educacional. Sendo assim, ainda conforme a autora, a pesquisa-ação é essencialmente participativa, visto que tanto o coletivo almejado pela pesquisa como os pesquisadores trabalham em conjunto e são os produtores diretos do conhecimento.

Dörnyei (2007) também corrobora com a ideia de professor-pesquisador citada por Bortoni-Ricardo (2008), pois afirma que a pesquisa-ação fornece meios para que o professor seja agente e não apenas um mero recipiente de conhecimento sobre o ensino e aprendizagem.

Burns (2009b, p. 116) também repete essa ideia do professor-pesquisador ao explicar que “a pesquisa-ação oferece aos profissionais *insights* que são mais imediatamente aplicáveis e relevantes às suas salas de aula do que *workshops* ou cursos que fornecem resultados de pesquisa ou defendem abordagens de ensino de uma maneira *top-down*.”

Os professores tanto em conjunto quanto sozinhos podem identificar uma problemática a ser investigada ou uma situação a ser compreendida, assim entram nas etapas de ação e reflexão desse processo.

Enquanto alguns autores elencam três etapas denominadas ação, observação e reflexão, Sagor (1992, p. 8) nomeia outros estágios correspondentes: “pesquisa para a ação”, “pesquisa em ação” e “pesquisa da ação” que prescreve o(a)

1. Início da ação, como, por exemplo, adoção de um texto, escolha de uma estratégia alternativa de avaliação.
2. Monitoramento e ajuste da ação, como, por exemplo, verificação de como está o andamento de um projeto-piloto, avaliação dos primeiros progressos de um novo programa, melhoria de uma prática corrente.
3. Avaliação da ação, na forma de preparação de um relatório final sobre um projeto finalizado (Paiva, 2019, p. 75)

Essa sequência não deve ser rígida, conforme explicam Kemmis e McTaggart (2005), os estágios podem se misturar e o planejamento inicial abandonado a depender da experiência. Eles afirmam que “o sucesso da pesquisa não está em seguir os passos, mas na

existência de um sólido e autêntico senso de desenvolvimento e evolução das práticas, a compreensão dessas práticas e dos contextos em que elas acontecem” (p. 563).

Conforme Burns (2015), a geração de dados pode ser por meio de

observações, notas de campo, diários, gravações de aulas em áudio ou vídeo, transcrições de gravações, discussões em grupo, levantamentos de opinião dos participantes, entrevistas, grupos focais, além de documentos, entre eles planos de aula, fotografias, trabalhos de alunos e testes (Paiva, 2019, p. 76).

A implementação da pesquisa-ação pode ter um grande mérito em inserir o professor no processo e torná-lo um agente na pesquisa ao invés de um mero consumidor de dados, entretanto também pode ter entraves, conforme Burns (1999). Algumas escolas dificultam o trabalho da pesquisa, alguns professores não têm tempo suficiente para realização ou reconhecimento para o desenvolvimento da pesquisa, já outros professores podem se recusar em colaborar, pois não querem exposição (Paiva, 2019).

Assim, Burns (1999) relata sobre a ética que deve estar intrínseca à pesquisa-ação, visto que os

princípios-chave na conduta ética na pesquisa-ação são responsabilidade, confiabilidade e negociação. A confiabilidade assegura que as identidades dos envolvidos na pesquisa não venham a público, reduzindo assim a possibilidade de serem negativamente julgados pelos colegas ou supervisores. Importante também é os pesquisadores negociarem que acesso será disponibilizado, dando aos participantes da pesquisa o direito de vetar a liberação dos dados. Professores que trabalham de forma colaborativa também precisam negociar e concordar com “códigos de prática” sobre os princípios éticos que guiam sua pesquisa (p. 71).

Essa ética perpassa nosso trabalho de pesquisa, visto o termos submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ²⁰, além de termos garantido aos participantes da pesquisa os riscos mínimos e que caso não se sentissem à vontade em participar, poderiam sair a qualquer momento.

Além disso, ressaltamos mais uma vez que nos filiamos a Burns (2015), Thiollent (2011), Bortoni-Ricardo (2008), Engel (2000) e Paiva (2019) quanto a promover a sala de

²⁰ O projeto de execução de nossa pesquisa foi registrado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Ceará-UFC por meio da Plataforma Brasil, órgão vinculado ao Ministério da Saúde, sendo devidamente aprovado por meio do Parecer nº 5.456.310. O referido documento encontra-se na seção “ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA – CEP” desta dissertação.

aula como espaço de pesquisa do professor, que passa a ser um agente e não mero receptor de dados e pesquisas que nem sempre condizem com sua prática.

A partir desses norteamentos, explanaremos nas seções seguintes as etapas que propusemos e os desdobramentos dos procedimentos metodológicos pretendidos em nossa pesquisa.

3.3 A fase exploratória

Conforme Thiollent (2011), a fase exploratória, como o próprio nome indica, serve para que o pesquisador possa explorar e entender o universo delimitado para seu trabalho, assim, em seguida poderá realizar um diagnóstico da situação abordada, no nosso caso em sala de aula, e a partir das reflexões acerca do que foi observado, chegar a uma proposta de intervenção para a melhoria do coletivo.

Desse modo, a partir da delimitação do universo para nossa pesquisa, uma turma de 7º ano de uma escola pública do município de Caucaia, localizada na região metropolitana de Fortaleza, Ceará, elaboramos um questionário socioeconômico e de práticas de leitura com questões objetivas e subjetivas realizado pelos 30 sujeitos envolvidos em nossa intervenção.

As perguntas objetivavam saber sobre o contexto pessoal e socioeconômico dos estudantes, além do contexto familiar e as práticas de leitura tanto em sua vida social como em sua vida escolar.

A seguir, apresentamos as perguntas de modo comprimido para melhor visualização.

Figura 7 – Questionário socioeconômico e de práticas de leitura dos aprendizes

Questionário socioeconômico e práticas de leitura dos aprendizes		
1. Qual sua idade?	2. Você estuda nesta escola há quanto tempo?	
3. Sua família, que mora na mesma casa com você, é composta por quem? Marque todos os integrantes, se necessário acrescente na opção “outros”.		
<input type="checkbox"/> pai	<input type="checkbox"/> avô	<input type="checkbox"/> outros(indique abaixo):
<input type="checkbox"/> mãe	<input type="checkbox"/> avó	_____
<input type="checkbox"/> padrasto	<input type="checkbox"/> tio	_____
<input type="checkbox"/> madrasta	<input type="checkbox"/> tia	
<input type="checkbox"/> irmão/irmã.	<input type="checkbox"/> quantidade: ____	
4. Quem são os seus parentes que moram com você e trabalham, qual a profissão e idade deles? Caso você não lembre a idade pode colocar um número aproximado.		
Parentesco: _____	Profissão: _____	Idade: _____
Escolaridade: <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Superior		
Parentesco: _____	Profissão: _____	Idade: _____
Escolaridade: <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Superior		
Parentesco: _____	Profissão: _____	Idade: _____
Escolaridade: <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Superior		
5. Quais desses objetos ou serviços há em sua casa?		
<input type="checkbox"/> Aparelho de TV	<input type="checkbox"/> Geladeira	
<input type="checkbox"/> Canal por assinatura	<input type="checkbox"/> Freezer (atinge temperatura menor que a geladeira)	
<input type="checkbox"/> Lavadora de roupas	<input type="checkbox"/> Automóvel	
<input type="checkbox"/> Internet 4/5G ou Wi-Fi	<input type="checkbox"/> Smartphone	
<input type="checkbox"/> Notebook	<input type="checkbox"/> Ar condicionado	
<input type="checkbox"/> Moto		
6. Ordene de 1 a 5 os itens de acordo com o que você prefere fazer nas horas de lazer:		
<input type="checkbox"/> ver filmes	<input type="checkbox"/> praticar esporte	
<input type="checkbox"/> ver TV	<input type="checkbox"/> jogar jogos online	
<input type="checkbox"/> ler	<input type="checkbox"/> outros: _____	
<input type="checkbox"/> navegar na internet		
7. Que tipo de leitura é mais interessante para você (marque quantas desejar)?		
<input type="checkbox"/> romance	<input type="checkbox"/> poesia	
<input type="checkbox"/> mangá	<input type="checkbox"/> histórias em quadrinhos	
<input type="checkbox"/> terror	<input type="checkbox"/> sobre personalidades famosas	
<input type="checkbox"/> investigação policial	<input type="checkbox"/> textos bíblicos	
<input type="checkbox"/> aventura	<input type="checkbox"/> sexualidade	
<input type="checkbox"/> conto	<input type="checkbox"/> outros: _____	
<input type="checkbox"/> crônica		
8. Com que objetivo você costuma ler?		
<input type="checkbox"/> Para responder as atividades escolares	<input type="checkbox"/> Para encontrar alguma informação	
<input type="checkbox"/> Por entretenimento		
9. Qual o tipo de suporte que você utiliza com maior frequência para ler?		
<input type="checkbox"/> livro impresso	<input type="checkbox"/> tablet	
<input type="checkbox"/> revista impressa	<input type="checkbox"/> computador	
<input type="checkbox"/> celular	<input type="checkbox"/> outros: _____	
10. Você gosta de ler livros/textos literários?		
<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> mais ou menos
11. Quantos livros você já leu do ano anterior até agora?		
<input type="checkbox"/> um	<input type="checkbox"/> mais de três	
<input type="checkbox"/> de um a três	<input type="checkbox"/> nenhum	
12. Quanto tempo você dedica à leitura?		
<input type="checkbox"/> 1h por dia	<input type="checkbox"/> 1h por semana	
<input type="checkbox"/> 2h por dia	<input type="checkbox"/> outro *especifique: _____	
<input type="checkbox"/> 3h por dia		
<input type="checkbox"/> 4h por dia		

Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora.

Figura 7.1 – Continuação do questionário socioeconômico e de práticas de leitura dos aprendizes

- 13. Você leu algum livro completo nos últimos três meses? Quais?**
- 14. Se você respondeu afirmativamente à questão anterior, seu objetivo foi trabalho escolar ou interesse particular ou outra coisa?**
- 15. Qual a maior barreira para sua frequência na leitura?**
 falta de tempo lentidão na leitura
 condições financeiras outra: _____
 falta de acesso à biblioteca
 outras atividades de lazer
- 16. Você possui livros literários ou outros que goste de ler em sua casa?**
 sim não
- 17. Há alguém na sua família que lhe incentive à leitura? Quem?**
- 18. Você é cobrado por seus estudos pelos seus pais ou responsáveis?**
 sim não dificilmente
- 19. Seus pais ou responsáveis têm o hábito de ler?**
 sim não dificilmente
- 20. Compreender o que ler é difícil para você?**
 sim não um pouco
- 21. Qual a importância da leitura para você?**

Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora.

Ressaltamos que as respostas colhidas nesse questionário nos serviram para observar, entender e refletir sobre nosso público-alvo e suas práticas de leitura, além de nos ajudar na escolha do livro literário escopo para nosso trabalho conforme dissertamos na subseção adiante.

3.4 Fase diagnóstica

Na fase diagnóstica, seguindo Thiollent (2011), tivemos o objetivo de analisar quais foram as principais dificuldades na fase exploratória de nossa pesquisa. Para isso, examinamos o questionário socioeconômico e de práticas de leitura respondido pelos estudantes e elencamos os principais desafios enfrentados por eles, além de elencarmos o livro literário seguindo o que Cosson (2020) propõe para os círculos de leitura, levando em consideração nossas próprias limitações quanto a poder distribuir os exemplares para cada aluno.

A seguir, consta a descrição desses pontos principais levantados sobre o questionário e o corpus literário escopo para nossa pesquisa.

3.4.1 Questionário socioeconômico e de práticas de leitura dos estudantes

Como precisávamos conhecer o perfil dos estudantes, solicitamos que respondessem ao questionário socioeconômico e de práticas de leitura, descrito na subseção 3.2 e também disponível na seção Apêndices deste projeto.

A partir das respostas dos aprendizes, percebemos que as dificuldades em leitura estão além do ambiente escolar, visto que a maioria não tem uma rotina de estudos, nem auxílio nas atividades ou cobrança para que as realizem.

Apesar de grande parte do grupo ter acesso a bens de consumo mínimos, principalmente celular e acesso à internet em casa, o que poderia facilitar o contato com livros literários virtuais, não possuem tradição de leitura e isso influencia negativamente nos seus resultados dos estudos escolares. Outro fator notório é falta de prática em leitura dos pais ou responsáveis, talvez, essa falta de modelo a seguir seja algo que enfraqueça as atividades de leitura pelos alunos, principalmente literária. Além disso, a partir das análises, um percentual razoável acessa com mais frequência livros na escola e sob mediação do professor.

Ainda que elenquemos essa adversidade no mundo da leitura, os alunos ressaltam, massivamente, a importância da prática de leitura em suas vidas seja para serem mais criativos, adquirirem mais conhecimento ou até mesmo entenderem as atividades da escola. Um fator contraditório é que a maioria alega não ter tempo para leitura, mas em seu tempo de lazer o que mais priorizam é acessar jogos on-line.

Essas ponderações nos levaram a ratificar a importância da leitura, principalmente, literária de modo a cativar o interesse e atenção dos alunos. Assim, partilhamos de Cosson (2018) quanto a proeminência da mediação e incentivo do professor para que os aprendizes possam experimentar a transformação em folhear cada página de um livro literário.

A seguir, descrevemos o corpus literário almejado para nosso trabalho durante a fase diagnóstica.

3.4.2 Descrição do corpus literário

A partir do questionário analisado e do contexto pandêmico que ainda vivíamos, devido ao Covid-19, refletimos sobre a situação do baixo nível de leitura dos estudantes,

além de ocorrências de *bullying* na turma. Desse modo, pensamos em escolher uma obra que tratasse desse tema e houvesse em quantidade suficiente de exemplares na biblioteca escolar. Esse quesito acabou sendo ainda mais predominante, pois almejávamos trabalhar com livros literários no seu formato original, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Literário e disponíveis na biblioteca escolar para cada aluno, assim, não seria possível levar em consideração apenas as escolhas literárias dos estudantes.

Dessa maneira, chegamos ao livro “Extraordinário”, da autora norte-americana R.J. Palacio, traduzido por Rachel Agavino, fornecido pelo PNLD Literário e que muito contribuiu para a obra dos nossos círculos de leitura junto aos estudantes.

“Extraordinário” mostra a vida de um garoto chamado August Pullman, sob apelido de Auggie, que possui uma doença rara que causa deformidades no rosto, denominada “disostose bucomaxilofacial”. Apesar da linguagem técnica para se referir a essa anomalia, ela é mais conhecida como síndrome de Treacher Collins. Foi a partir do contato da autora Raquel Jaramill Palacio e de seus filhos com uma criança portadora dessa síndrome, em uma sorveteria, por volta de 2010, que deu início à história no mesmo dia, visto o impacto que sentiu ao ver a garota e refletir como deveria ser o cotidiano dela em lidar com os outros.²¹

É uma obra com linguagem fluida e com uma história cativante, capaz de despertar o interesse do leitor do início ao fim. A principal mensagem repassada é a importância da gentileza, por isso a escolha desse livro, pois a partir dele pudemos envolver os estudantes a adentrarem no mundo de August e perceberem como a gentileza e a solidariedade são fundamentais tanto na ficção como no mundo real.

O livro possui 333 páginas e é dividido em oito capítulos muito intrigantes com foco narrativo em primeira pessoa a partir de personagens variados, que narram sob seu ponto de vista as mesmas situações que outros personagens também viveram. Por seu caráter subjetivo, a obra apresenta várias versões para o mesmo acontecimento. Em cada capítulo, consta um trecho de uma música ou de um livro e contém em seu título o nome de cada narrador: “Parte um – August”: personagem principal que passa a estudar em uma escola a partir da quinta série, pela primeira vez em sua vida, aos dez anos de idade; “Parte dois – Via”: irmã de August, Olivia Pullman, adolescente, sempre protegeu o irmão, mas que passa a questionar toda a superproteção que ele recebe dos pais enquanto ela é preterida; “Parte

²¹ Link em que a autora fala sobre como iniciou a história da obra “Extraordinário”: https://www.youtube.com/watch?v=9f_uAN0kW5Y&t=94s. Acesso em: 22 out. 2022

três – Summer”: passa a ser a melhor amiga de August na escola e não se importa com o preconceito dos outros em relação a ele, sempre está junto dele. Foi a única pessoa que se sentou ao lado de August, no refeitório, no primeiro dia de aula; “Parte quatro – Jack”: Jack Will é o único garoto com quem Auggie se sentia bem ao estar próximo e o considerava como amigo, mas se sentiu traído após ouvir Jack falando impropérios a seu respeito com outros colegas; “Parte cinco – Justin”: namorado da Via. Apesar do primeiro impacto ao ver August, procura protegê-lo e é muito amoroso com Olivia. Esse capítulo é o único que está quase por completo escrito com letras minúsculas sem respeito a algumas regras de ortografia (tratamos dessa situação com os alunos); “Parte seis – August”: Auggie continua sua narrativa sob seu ponto de vista; “Parte sete – Miranda”: Miranda, adolescente, é uma grande amiga de Via, mas acaba se afastando e mudando sua personalidade por problemas familiares; “Parte oito – August”: último capítulo do livro em que Auggie contará mais algumas aventuras, alegrias e dissabores vividos na escola.

Essa obra deu origem ao filme homônimo, “Extraordinário”, lançado em 2017. Alguns estudantes já haviam visto sobre o longa-metragem, mas informamos que ele não seria suficiente e não substituiria a leitura do livro. A americana R. J. Palacio havia trabalhado como diretora de arte e designer gráfica de uma grande editora por mais de vinte anos, até estreitar com a obra literária “Extraordinário”, que alçou muito sucesso tanto em livro como em filme e isso contribuiu para despertar a atenção dos estudantes.

Explanada a fase diagnóstica de nossa pesquisa-ação, em que elencamos as principais dificuldades em leitura dos estudantes, além de ressaltar sobre o corpus literário escolhido, adiante dissertamos sobre os caminhos para o aprofundamento teórico em nossa metodologia.

3.5 Fase de seminário

Conforme Thiollent (2011), na fase de seminário, é preciso a partir das informações coletadas, no nosso caso por meio do questionário realizado pelos estudantes e suas interpretações, conversar com o coletivo almejado para a pesquisa. Assim, nosso grupo foi constituído por 30 estudantes do 7º ano do ensino fundamental. Essa escolha se deu devido a pesquisadora ser responsável por toda a carga horária na disciplina de Língua Portuguesa da equipe, isso contribuiu para o desenvolvimento do trabalho sem interrupções externas.

A partir disso, explicamos nossa proposta de intervenção e os convidamos a participar formalmente de nossa pesquisa a partir do Termo de Assentimento ao Estudante – TAE, para menores de idade, visto que para uma pesquisa-ação é necessário que o trabalho científico seja submetido ao Comitê de Ética, conforme já esclarecemos na nota de rodapé número 19, na página 79. Além disso, fizemos um convite tanto por meio da gestão escolar como pelos próprios estudantes aos responsáveis para conhecerem nossa pesquisa e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) voltado a maiores de idade.

Dessa maneira, fizemos um encontro com os pais/responsáveis, em que metade do grupo compareceu. Assim informamos a cada um sobre nossa pesquisa e a necessidade da assinatura do TCLE, além da importância da leitura literária pelos estudantes e a responsabilidade de cada responsável incentivá-los à leitura em casa. Esse encontro não ocorreu simultaneamente com todos os pais/responsáveis, pois alguns puderam comparecer no horário e outros um pouco mais tarde, de modo que nos disponibilizamos a aguardar cada um chegar conforme seu horário durante o período de planejamento da professora-pesquisadora, assim cada um ouviu os esclarecimentos e assinou os termos de consentimento.

Após a conscientização sobre nossa pesquisa, o compartilhamento e análise das dificuldades de leitura pelos estudantes que elencamos na fase diagnóstica, mostramos a seriedade de nosso trabalho e junto aos participantes propusemos uma intervenção de modo produtivo para amenizar essas dificuldades. Tanto os pais como os alunos não se opuseram a colaborar com a nossa pesquisa, além de serem informados que poderiam não continuar sua participação sem nenhum prejuízo.

A partir dessas explicações tanto aos alunos como a seus responsáveis, momento que formalizou o início de nossa pesquisa, em outro encontro, partimos para o início de nosso projeto e o iniciamos com os estudantes conforme o cronograma de ações a seguir.

3.6 Cronograma das ações

Partindo de Burns (2015), Thiollent (2011), Bortoni-Ricardo (2008), Engel (2000) e Paiva (2019), que mostram a importância de o professor usar a sala de aula como espaço de pesquisa e Thiollent (2011) que mostra passos metodológicos para realizar uma pesquisa-

ação em que é necessário definir etapas flexíveis e possíveis de ajustes ao contexto pesquisado envolvendo os membros participantes e pesquisador, delineamos nossos caminhos metodológicos para o alcance da leitura e letramento literário dos envolvidos.

Para essa trajetória, após as fases exploratória, diagnóstica e de seminário, realizamos 14 encontros com um grupo composto por 30 alunos do 7º ano em uma escola pública municipal de Caucaia, Ceará, totalizando 29 horas/aula de carga horária dentro de um bimestre.

A seguir consta o quadro de cronograma das ações realizadas durante o período da pesquisa e adiante seu detalhamento por meio dos procedimentos metodológicos:

Quadro 4 – Cronograma das ações

Momentos	Período	Ações	Instrumentos	Objetivos
1º momento: entendendo o projeto e motivação para leitura (2h/a)	1º encontro	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do projeto aos alunos. • Início da Sequência Básica (SB): Motivação. • Aula interativa de leitura: 1ª etapa (apenas perguntas que orientem no processo de leitura). 	Slides, balões, exemplares de “Extraordinário”.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o projeto de leitura aos alunos; • SB – Motivação: motivar os estudantes à temática da obra; • 1ª etapa da aula interativa de leitura: mobilizar o conhecimento prévio dos estudantes de modo oralizado.
2º momento: entendendo como registrar leituras (2h/a)	2º encontro	<ul style="list-style-type: none"> • Ornamentação dos diários de leitura²²; • Experimentação do livro “Extraordinário”. 	Slides, cadernos para se tornarem diários e exemplares de “Extraordinário”.	<ul style="list-style-type: none"> • Informar como usar um diário de leitura; • Folhear o livro “Extraordinário”.
3º momento: introdução, leitura, intervalos e aula interativa de leitura (10 h/a)	3º ao 7º encontro	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação da SB: introdução, leitura e intervalos; • Aula interativa de leitura: 1ª etapa (perguntas que orientem no processo de leitura e ler o livro “Extraordinário” de modo silencioso, sem cobranças), 2ª etapa (entender como o texto foi tecido, fazer entradas pelo contexto de produção e pelos níveis organizacional, enunciativo e semântico) e 3ª etapa (refletir sobre a história, seu contexto de 	Exemplares de “Extraordinário”, questões oralizadas sobre o livro.	<ul style="list-style-type: none"> • SB - Introdução: introduzir os estudantes à leitura do livro “Extraordinário”; • SB – Leitura e intervalos: ler a obra, mas sem perder de vista os objetivos a serem alcançados; durante os intervalos, realizar a mediação para retomadas e acompanhamento. • 1ª etapa da aula interativa de leitura: mobilizar o conhecimento

²² Os diários de leitura são um incentivo para que os estudantes possam fazer anotações sobre suas leituras conforme Cosson (2018), mas não foram analisados neste trabalho, pois não fazem parte do nosso escopo, além disso, foi combinado com eles que não os leríamos para que se sentissem à vontade em suas notas.

		produção e os mecanismos enunciativos: as vozes emergentes no texto).		prévio dos estudantes de modo oral; <ul style="list-style-type: none"> • 2ª etapa da aula interativa de leitura: compreender o contexto de produção e os níveis do texto, reconhecer as possíveis entradas do texto, de modo oralizado; • 3ª etapa da aula interativa de leitura: socializar as compreensões feitas pelos alunos, promover uma retomada à primeira etapa e avaliar o entendimento dos estudantes sobre as vozes que emergem do texto, de modo oralizado.
4º momento: interpretação – Parte 01: cartazes (2h/a)	8º encontro	<ul style="list-style-type: none"> • sequência básica: interpretação – parte 01: preparação de cartazes. 	Cartolinas, canetinhas, giz de cera e lápis de cor. Exemplares de “Extraordinário”	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar a leitura por meio de funções e cartazes.
5º momento: interpretação – Parte 02: peça teatral (10h/a)	9º ao 12º encontro	<ul style="list-style-type: none"> • sequência básica: interpretação – parte 02: preparação de uma peça de teatro como produto cultural a partir da obra “Extraordinário”. 	Roteiro da peça teatral, figurino.	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar a leitura e envolver os estudantes para culminância do projeto por meio de uma peça teatral.
6º momento: atividade escrita sobre contexto de produção e vozes discursivas (2h/a)	13º encontro	<ul style="list-style-type: none"> • Aula interativa de leitura: 3ª etapa (atividade escrita). • Realização da atividade escrita sobre contexto de produção e mecanismos enunciativos: vozes. 	Datashow/lousa digital. Slides para apresentar a atividade. Atividade impressa sobre o contexto de produção e vozes.	<ul style="list-style-type: none"> • Socializar as compreensões feitas pelos alunos. • Avaliar o entendimento dos estudantes quanto ao contexto de produção e às vozes que emergem do texto, de modo escrito.
7º momento: avaliação sobre os Círculos de leitura literária e autoavaliação (50min)	14º encontro	<ul style="list-style-type: none"> • Realização do questionário 2 – avaliação dos Círculos de Leitura Literária e autoavaliação pelos estudantes. 	Questionário 2: avaliação e autoavaliação dos estudantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o projeto; • Promover uma autoavaliação dos estudantes.

Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora.

A seguir descrevemos de modo detalhado cada momento realizado e nossas análises.

4 ANÁLISE DOS MOMENTOS REALIZADOS NA PESQUISA

Thiollent (2011) propõe uma sequência de etapas para uma pesquisa-ação, mas afirma que não deve ser seguida rigidamente, pois o importante é que as ações contribuam para o coletivo participante da pesquisa e que durante o processo sejam feitas as reformulações necessárias ao seu desenvolvimento.

Desse modo, conforme o autor, propusemos as etapas de fase exploratória, em que elaboramos um questionário para entender a vida socioeconômica e de práticas de leitura dos estudantes, assim após elencadas as principais dificuldades, partimos para a fase diagnóstica analisando esse questionário para entender a situação dos estudantes, além de descrever sobre o corpus literário escopo. Em seguida, para a fase de seminário, levantamos nossas hipóteses e realizamos o material didático interventivo. Quanto aos resultados, durante todos os encontros de leitura, observamos e analisamos a participação dos estudantes durante as atividades do projeto de letramento literário e finalmente os divulgamos neste trabalho.

A análise dos dados foi feita por meio da observação, mediante um diário de bordo com anotações da professora-pesquisadora, da Sequência Básica proposta por Cosson (2018), doravante SB, bem como da aula interativa de leitura proposta por Leurquin (2014), além do questionário “Autoavaliação e avaliação dos Círculos de leitura”, assim como as interpretações deles por meio de cartazes e observação da participação na peça teatral.

Nosso intuito foi de aproximar os alunos com a leitura literária por meio de uma experiência que fosse prazerosa, produtiva e que lhes despertasse a atenção a partir de um livro literário em seu suporte original para que tivessem o aprendizado de folhear cada página e desvendar o que ali está. Assim, elegemos o livro “Extraordinário” por tratar da temática de *bullying*, preconceito e desafios que uma criança com uma síndrome rara precisa enfrentar e que consegue superá-los por meio da sua vontade em aprender e da solidariedade da família e amigos, conforme dissertamos anteriormente.

A seguir, constam as análises das ações realizadas de forma detalhada dos momentos do projeto com seus participantes por meio de nossos instrumentos e observações.

4.2.1 1º momento: entendendo o projeto; motivação para leitura (2h/a)

No primeiro encontro, realizado em 2h/a, chamamos os estudantes da turma do 7º ano para se dirigirem à sala de vídeo e com o auxílio de apresentação em slides expostos na lousa digital dessa sala, iniciamos as explicações sobre os círculos de leitura, nossos objetivos, o que é uma pesquisa e o motivo da escolha do livro “Extraordinário”. Ressaltamos o tempo que passamos distantes fisicamente da escola e como isso se refletiu no nível de leitura de cada um deles, além de alertarmos para situações de *bullying* na turma e como isso seria ainda mais prejudicial para a saúde emocional de cada um. Assim, iniciamos o momento de motivação proposto pela SB de Cosson (2018), que alega ser o momento que pode despertar os estudantes para temática da obra e a primeira etapa da aula interativa de leitura proposto por Leurquin (2014), que consiste em mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos.

Desse modo, iniciamos com um slide sobre a importância da leitura e abrimos espaço para que os estudantes pudessem falar suas experiências com leituras de modo geral. Em seguida, perguntamos se já haviam participado de algum projeto de leitura de modo sistematizado, então lembraram de leituras voltadas para o público infantil no período dos anos iniciais do ensino fundamental. Ressaltamos nossa dificuldade em fazer os círculos de leitura durante o período de isolamento, mas a partir desse dia retornaríamos com os círculos dos anos finais do ensino fundamental que estavam parados devido a esse afastamento físico da escola.

Os estudantes demonstraram entusiasmo ao virem o slide abaixo que mostra a capa do livro “Extraordinário” e três informaram ter visto o filme, mas ninguém da turma havia lido o livro.

Figura 8 – Slide 1: capa do livro “Extraordinário”



Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora.

Ao dar continuidade com o slide a seguir, os estudantes sentiram-se tímidos com as seguintes perguntas: Como você se vê? Como você vê o outro? Como os outros veem você? Você consegue ver os outros para além de sua aparência? Nosso objetivo com essas perguntas foi motivar os estudantes a refletirem sobre como a aparência pode parecer importante, mas não pode ser colocada tão em relevo a ponto de julgar alguém e se sentir superior ou inferior, conforme as habilidades socioemocionais que devem ser trabalhadas em sala de aula preconizadas pela BNCC.

Figura 9 – Slide 2: Refletindo

PARA 7º ANO:

Refletindo...

Como você se vê?

Como você vê o outro?

Como saber como os outros nos veem?

Você consegue ver os outros para além de sua aparência?

Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora.

Dez alunos demonstraram se verem de modo negativo ou pejorativo, já outros 6 de modo positivo, uma aluna relatou que a aparência ainda importa muito e que é possível ter sucesso por meio dela, mas ao mostrar a imagem abaixo de Stephen Hawking (1942 – 2018), todos se impactaram, enquanto uma aluna falou já tê-lo visto, entretanto não sabia informar muito bem quem ele era.

Figura 10 – Slide 3 – Vocês já viram esse homem?

Vocês já viram esse homem?



Fonte: imagens do site de busca “Google”.

A partir da imagem de Hawking, mostramos que ainda diante de uma doença degenerativa, ele foi capaz de ter contribuído para a ciência na área de física.

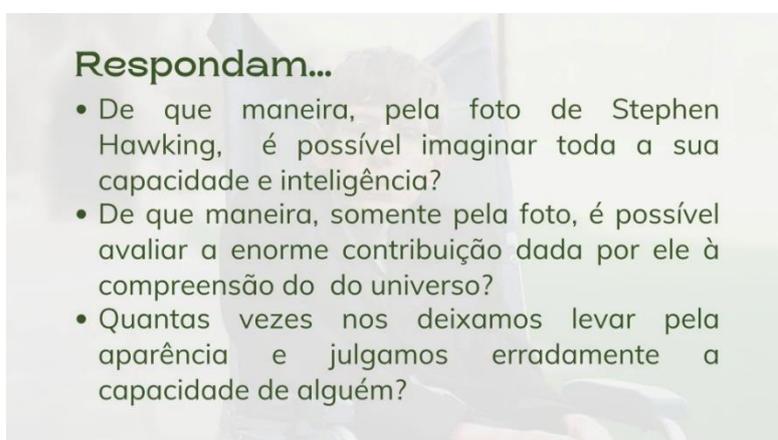
Figura 11 – Slide 4 - Stephen Hawking



Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora.

A partir desse momento demos início à sensibilização da necessidade de ver além da aparência de uma pessoa. Os alunos que não conheciam a história de Hawking ficaram impressionados como ele conseguiu fazer tanto tendo tantas limitações. Então, a partir dos questionamentos na figura a seguir, pedimos para os estudantes responderem e refletirem:

Figura 12 – Slide 5 - Respondam



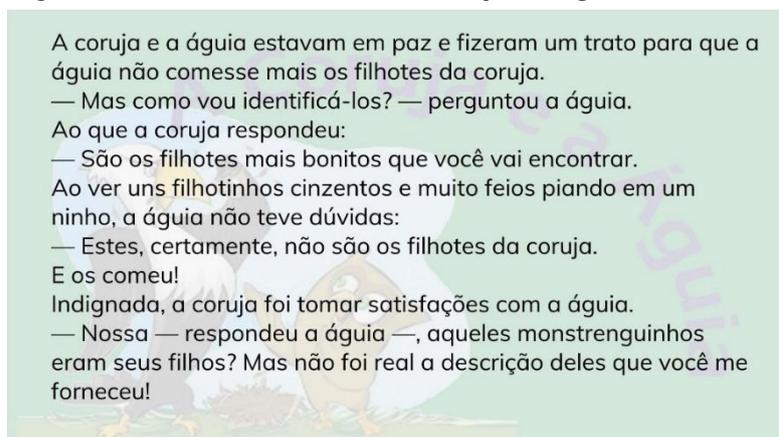
Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora.

Diante dessas indagações, alguns estudantes comentaram que na turma estava acontecendo de uns apelidarem os outros por causa da aparência e que isso se iniciou especificamente por conta de um estudante, como os ânimos começaram a ficar acirrados,

pedimos que mantivessem a calma e percebessem como essa situação causava mal-estar entre todos do grupo.

Em seguida, expomos a fábula “A coruja e a águia” – que mostra como a coruja acha seus filhotes lindos, embora a águia discorde disso – e indagamos por qual motivo a águia comeu os filhos da coruja:

Figura 13 – Slide 6 – Fábula “A coruja e a águia”

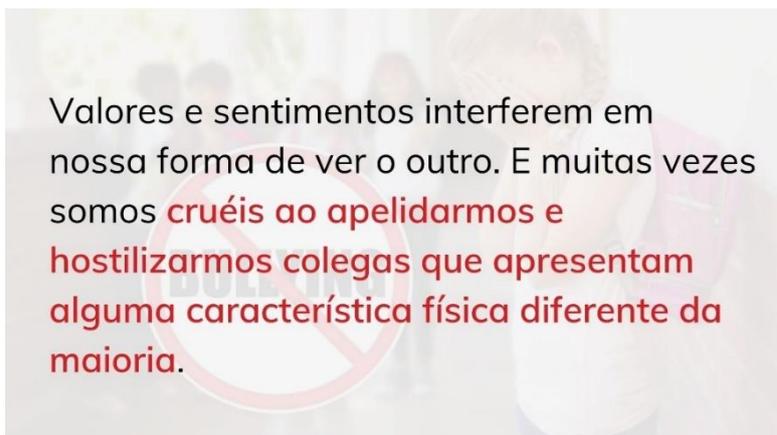


Fonte: Adaptado da fábula “A coruja e a águia”, de Monteiro Lobato.

Todo o grupo compreendeu que o motivo da águia devorar os filhotes da coruja foi devido a aparência deles, pois ao ponto de vista da ave noturna, seus pequenos eram os mais lindos, entretanto a águia não conseguia enxergá-los desse modo, visto que não os conhecia e não tinha por eles o mesmo afeto. Assim, informamos que dessa história surgiu as expressões “quem ama o feio, bonito lhe parece!” e “mãe-coruja”.

Adiante, expomos os slides que abordavam sobre *bullying* em situações que pessoas são maltratadas por possuírem características físicas diferente da maioria, correlacionamos com o personagem principal da história de “Extraordinário”, Auggie, e como podemos conhecer melhor o outro quando nós próprios nos damos chance para isso. Ressaltamos que um dos motivos da escolha desse livro, foi devido a esse tipo de situação ocorrer no grupo escopo. Também informamos que os alunos que costumam praticar isso também podem sofrer algum tipo de repressão ou serem infelizes com sua própria aparência, tornando-se tão covardes a ponto de tentar ferir outra pessoa devido sua angústia. Nesse momento, houve mais burburinhos, mas logo o grupo se tranquilizou e parece que uma pequena brecha se abriu para o entendimento de que *bullying* não tem nada de positivo e que todos acabam sendo afetados, gerando um clima ruim dentro da escola.

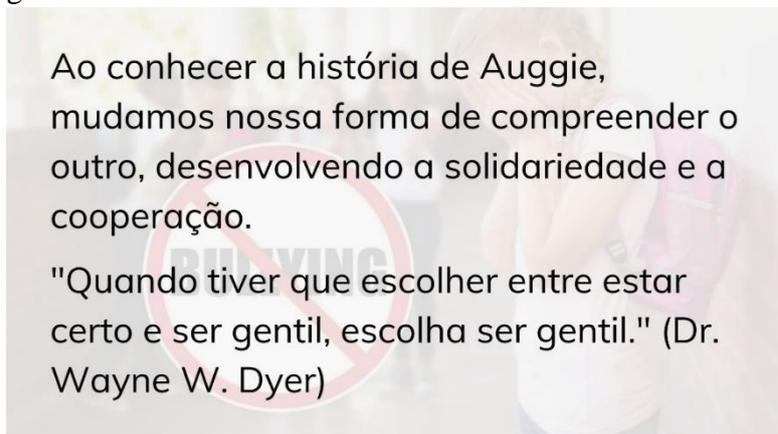
Figura 14 – Slide 7 - *Bullying*



Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora.

Com o slide seguinte antecipamos sobre o poder da solidariedade na vida de Auggie e nas nossas vidas, além de recitar uma frase que consta no livro “Extraordinário” e que muitos alunos a repetiram várias vezes em sala de aula uns para os outros: “quando tiver que escolher entre estar certo e ser gentil, escolha ser gentil”, frase de Dr. Wayne W. Dyer (PALACIO, 2018, p. 326).

Figura 15 – Slide 8 - "Quando tiver que escolher entre estar certo e ser gentil, escolha ser gentil"



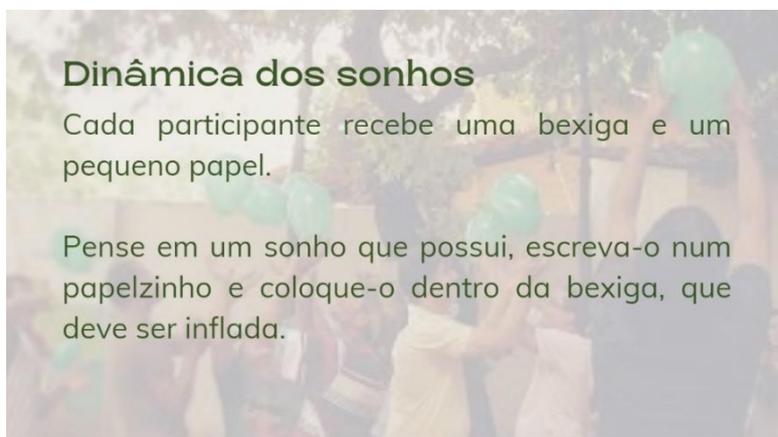
Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora a partir da obra “Extraordinário”, p.56.

Seguindo a etapa de motivação proposta por Cosson (2018), demos início a “dinâmica dos sonhos”²³. Solicitamos que cada estudante pensasse em um sonho e o

²³ A dinâmica dos sonhos consiste em solicitar para cada aluno anotar em um pequeno pedaço de papel um ou mais sonhos que tenha em sua vida e colocá-lo dentro de uma bexiga e enchê-la. Em seguida, é distribuído um palito de dente para cada estudante e solicitado para que solte seu balão no ar e cuide de seus sonhos. Alguns

escrevesse em um pequeno pedaço de papel, colocasse-o dentro da bexiga e a inflasse, posteriormente pedimos para que ficassem de pé e afastassem as cadeiras para poderem se movimentar. Demos um palito de dente a cada um e pedimos que cuidassem dos seus próprios sonhos e de seus colegas.

Figura 16 – Slide 9 - Dinâmica dos sonhos



Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora.

Essa atividade foi para fazer uma alusão como a falta de solidariedade pode atrapalhar os outros e até destruir sonhos. Os alunos informaram que era muito tentador ter um balão e um palito de dente, que sua vontade era de estourar os demais balões. Quase todos os balões foram estourados e a sala ficou repleta de papezinhos com os sonhos jogados pelo chão, assim pegamos alguns e lemos em voz alta, o que contribuiu para que o autor do sonho se revelasse.

podem estourar o balão dos seus amigos ou seu próprio balão, assim faz-se uma alusão à destruição dos seus sonhos, mas que poderia ser evitada se cada um cuidasse do seu e dos seus amigos.

Figura 17 – Slide 10 – Alunos em dinâmica



Fonte: acervo da professora-pesquisadora.

Passado esse momento de motivação e conhecimento prévio dos estudantes, antes de adentrarmos na leitura, explicamos como os alunos iriam fazer essas leituras, pois elas seriam tanto em sala como extrassala, além de apresentarmos o cronograma contendo a sequência dos nossos círculos de leitura conforme a seguir.

Figura 18 – Slide 11 - Ações e cronograma

7^o ano - como vamos fazer e cronograma:

<p>1º MOMENTO (2h/a)</p> <p>Apresentação do projeto</p> <p>Conhecendo o projeto e cronograma (dinâmica); Motivação para leitura; Checagem dos conhecimentos.</p>	<p>2º MOMENTO (2h/a)</p> <p>Livro e diários de leitura</p> <p>Experimentar o livro "Extraordinário" Ornamentação dos cadernos de leitura.</p>	<p>3º MOMENTO (10h/a)</p> <p>5 encontros</p> <p>Leitura da obra, anotações nos diários de leitura e discussão; Leitura em sala e extra-sala; Divisão das equipes e funções para pesquisa e planejamento dos cartazes.</p>	<p>4º MOMENTO (2h/a)</p> <p>Cartazes</p> <p>Confeção e afixação dos cartazes nos muros da escola conforme suas funções;</p>
<p>EXTRA-SALA</p> <p>Propostas para peça de teatro.</p> <p>Proposta tanto pelos alunos como pela professora para uma adaptação da obra para uma peça de teatro; Escolha dos personagens e ensaio.</p>	<p>5º MOMENTO (10h/a)</p> <p>4 encontros</p> <p>Definir o roteiro da peça teatral; Ensaio conforme combinado; Apresentação no Sarau literário (cada turma fará uma apresentação teatral abordando uma obra ou texto lido).</p>	<p>6º MOMENTO (2h/a)</p> <p>Atividade escrita</p> <p>Realização de uma atividade escrita sobre o livro "Extraordinário".</p>	<p>7º MOMENTO 50min</p> <p>Avaliação e autoavaliação</p> <p>Realização de um questionário sobre avaliação dos Círculos de Leitura Literária e autoavaliação pelos estudantes.</p>

Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora.

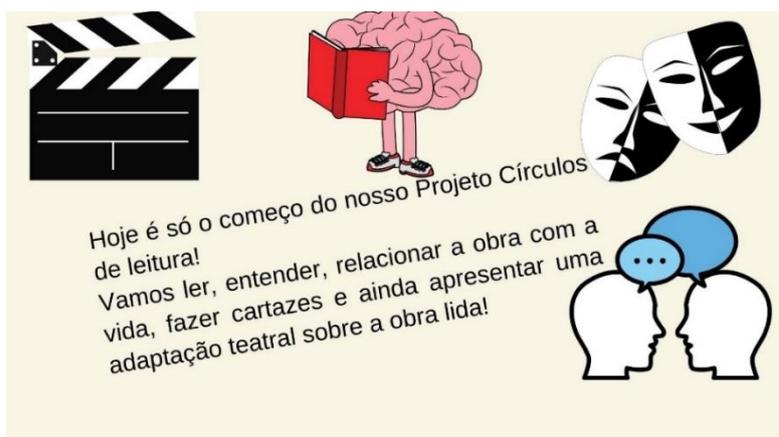
Diante do cronograma, que foi realizado no segundo bimestre de 2022, entre os meses de abril a junho, em 14 encontros, tendo a duração de 29h/a de carga horária, com 30 alunos,

estes ficaram apreensivos em encenar uma peça de teatro para todos da escola, mas após dialogarmos, entenderam que seria muito divertido.

Ancorando nosso trabalho na perspectiva sociopsicolinguística de leitura, definimos nosso cronograma em sete momentos: o 1º momento (2h/a) ocorreu no dia 19 de abril de 2022 com o objetivo de apresentar o projeto aos alunos, realizar a etapa de motivação para a leitura do livro da SB de Cosson (2018) e 1ª etapa da aula interativa de leitura, ou seja, mobilizar os conhecimentos prévios deles acerca da temática do livro; o 2º momento (2h/a), no dia 26 de abril de 2022, teve o objetivo de informar aos alunos como usar um diário de leitura e folhear o livro “Extraordinário”; o 3º momento (10h/a), nos dias 02, 03, 09, 10 e 16 de maio de 2022, teve o objetivo de realizar a etapa de introdução da SB de Cosson (2018) para introduzir os estudantes à leitura do livro “Extraordinário”, além de também realizar a etapa de leitura e intervalos da SB para a leitura do livro sem perder de vista os objetivos a serem alcançados e mediação dessa leitura para acompanhamento dos alunos. Ainda neste momento, também realizamos as 1ª, 2ª e 3ª etapas da aula interativa de leitura para mobilizar o conhecimento prévio dos estudantes, fazer com que compreendessem o contexto de produção, os níveis do texto e socializar as compreensões feitas por eles, além de promover uma retomada à primeira etapa e avaliar o entendimento dos estudantes sobre as vozes que emergem do texto; o 4º momento (2h/a), no dia 17 de maio de 2022, teve o objetivo da interpretação (1ª parte), sugerida por Cosson (2018), da leitura a partir das funções propostas por Harvey Daniels e sua concretização em cartazes; o 5º momento, nos dias 23, 24, 30 e 31 de maio de 2022, teve o objetivo de envolver os estudantes na interpretação (2ª parte) durante a culminância do nosso projeto por meio de uma peça teatral no Sarau da escola; o 6º momento (2h/a), no dia 06 de junho de 2022, teve o objetivo de socializar as compreensões feitas pelos alunos e avaliar o entendimento dos estudantes quanto ao contexto de produção e às vozes que emergem do texto e o 7º momento, no dia 07 de junho de 2022, teve o objetivo de avaliar o projeto e promover uma autoavaliação dos estudantes.

No slide seguinte, fizemos um resumo das várias situações que iríamos vivenciar.

Figura 19 – Slide 12 – Resumo para os alunos

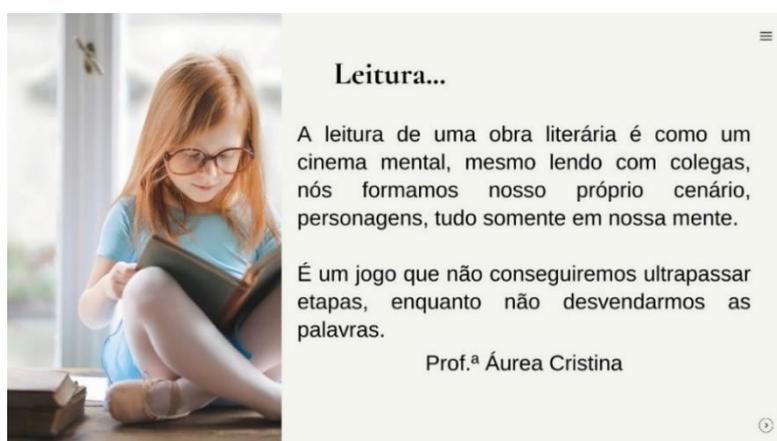


Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora.

Assim, os estudantes se apropriaram do Projeto Círculos de leitura e que iríamos ler uma obra literária de modo integral, entretanto não seria uma leitura sem nenhum acompanhamento, mas com ajuda mútua e gradativa, além de os alunos poderem demonstrar suas leituras e interpretações por meio de cartazes e de uma peça teatral.

Para encerrar esse momento, mostramos o slide seguinte contendo uma comparação entre leitura literária e um cinema “mental” na concepção da professora-pesquisadora para que os alunos pudessem compreender a importância de adentrar em uma obra literária.

Figura 20 – Slide 13 – Leitura



Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora (imagem retirada da plataforma de criação de designs “Canva”).

4.2.2 2º momento: entendendo como registrar leituras (2h/a)

Cosson (2018) sugere que os alunos registrem suas leituras, desse modo, no segundo momento com os alunos, continuamos com a apresentação sobre os círculos de leitura explicando a relevância em se fazer anotações sobre a leitura de uma obra literária, visto essa atitude facilitar tanto a assimilação do seu conteúdo como se recordar de passagens da obra.

Além de explicarmos como os estudantes poderiam assinalar suas leituras, disponibilizamos cadernos para que eles os ornamentassem e os utilizassem como seus diários de leitura e somente após esse procedimento, entregamos os exemplares da obra “Extraordinário” para que iniciassem a leitura extraclasse, devido ao tempo insuficiente para começá-la em sala de aula.

Fizemos isso, pois como afirma o autor da SB, esse processo de registrar sobre o que se lê e fazer anotações contribui para que os próprios estudantes acompanhem e recordem-se do que apontaram sobre a narrativa, entretanto não é nosso escopo analisar esses diários, inclusive reforçamos aos alunos que poderiam fazer suas anotações livremente, pois não iríamos lê-las ou interferir nelas, isso poderia ser motivo para outra pesquisa.

4.2.3 3º momento: introdução, leitura, intervalos e aula interativa de leitura (10h/a)

Seguindo a SB de Cosson (2018), realizamos a introdução, leitura e intervalos da obra em cinco encontros, além dos períodos de leitura extraclasse pelos alunos para conseguirem concluir a obra literária que propusemos, “Extraordinário”.

Durante o 3º momento, também realizamos a aula interativa de leitura proposta por Leurquin (2014). Como já informamos, utilizamos a SB para sistematização dos círculos de leitura e as aulas interativas de leitura para análise do contexto de produção e mecanismos enunciativos com foco nas vozes discursivas. As três etapas propostas pela autora foram realizadas de modo oralizado, mas apenas a última ocorreu tanto de modo oral como escrito.

Cosson (2018) propõe que a introdução seja a apresentação da obra e autor, mas que não ocupe tanto tempo e não seja enfadonha. Leurquin (2014) pretende na 1ª etapa da aula interativa de leitura que o professor trabalhe os conhecimentos prévios dos alunos.

Sendo assim, no primeiro encontro desse momento, dispostos em círculo, aproveitamos que os alunos já haviam levado o livro para casa e iniciado a leitura para

darmos início à introdução da SB e 1ª etapa da aula interativa de leitura por meio de perguntas orais sobre o que sabiam da autora R.J. Palacio e sobre o que apreenderam do livro, mas nem todos leram os elementos paratextuais (capa, contracapa, prefácio, notas sobre o autor etc) como combinamos. Assim, lemos sobre o que consta da autora no livro e perguntamos se sabiam qual a motivação dela para escrever a obra “Extraordinário”, mas nenhum aluno soube responder. Explicamos que foi a partir do momento que, junto aos seus dois filhos, cruzou o caminho de uma garotinha com a mesma síndrome de August, em frente a uma sorveteria e como isso foi impactante. Em seguida, perguntamos como reagiriam se fossem eles a vivenciar esse momento, a maioria respondeu que também demonstraria surpresa ou espanto.

Em seguida, demos início a etapa de leitura, disposta na SB, que se refere à leitura propriamente dita da história da obra. Para isso, disponibilizamos 40 minutos para que continuassem a leitura de onde pararam em casa e aqueles que não conseguiram ler extraclasse poderiam ter um tempo apropriado para isso em sala de aula.

Conforme Leurquin (2014), na 1ª etapa da aula interativa de leitura, a leitura foi incentivada sem cobranças avaliativas e foi proposta de forma silenciosa com o objetivo interativo e comunicativo, durante todos os encontros, para que cada estudante pudesse fazê-la conforme seu ritmo dentro do tempo que estipulávamos entre 40 a 60 minutos, a depender de algo que intervisse na rotina. Como havíamos feito um acordo de convivência, cada estudante respeitou esse momento e tanto leu durante esse ciclo em sala como extrassala ao seu próprio tempo até o término do nosso período de leitura, em cinco encontros de 10 horas/aula, conforme foto abaixo:

Figura 21 – Foto da turma em leitura



Fonte: acervo da autora. Sequência básica: etapa de leitura; 1ª etapa da aula interativa de leitura.

Além do momento de leitura, Cosson (2018) afirma que é importante haver os intervalos, que servem para o professor poder acompanhar os estudantes retirando suas dúvidas.

Durante esses intervalos, que ocorreram em todos os encontros após o término do tempo estipulado para leitura do dia, em discussões orais na sala de vídeo, também realizamos as três etapas da aula interativa de leitura, conforme Leurquin (2014), acionando sempre os conhecimentos prévios dos estudantes, além de fazê-los entender como o texto foi tecido, como reconhecer as entradas pelo contexto de produção e pelos níveis organizacional (progressão temática e mecanismo de textualização), enunciativo e semântico²⁴, além da socialização das compreensões feitas pelos alunos e sua reação diante do texto analisado fazendo conexões por meio dos conhecimentos. Essas etapas foram trabalhadas intensamente de forma, principalmente, oralizada durante as discussões nos intervalos de leitura, mas também havendo uma atividade escrita ao final para avaliar se os alunos compreenderam os mecanismos enunciativos referentes às vozes que emergem do texto.

Para facilitar as discussões orais sobre o livro, em que a turma disposta em forma de círculo na sala de vídeo, comentava sobre a leitura por meio de indagações que fazíamos, anotávamos as perguntas previamente sobre a leitura do dia para guiar a discussão junto aos estudantes. Essas discussões eram predominantemente de modo oralizado para facilitar o entendimento dos alunos a partir do que os próprios colegas teciam sobre a obra.

Esse momento era bastante dinâmico, os estudantes se empolgavam e muitas vezes se dispersavam, de modo que sempre pedíamos para trabalharem a habilidade social de escuta atenta, ou seja, precisavam silenciar, aguardar e prestar atenção enquanto um colega tinha que falar até também chegar ao seu momento de comentar sobre o que leu. Abaixo consta um registro desse momento:

²⁴ Relembramos que Leurquin (2014) a partir do redelineamento de Cicurel (1991 *apud* Leurquin, 2001), com base no ISD, propõe três etapas, já descritas na fundamentação teórica e metodológica deste trabalho, para uma aula interativa de leitura, entretanto em nossa pesquisa fizemos um recorte dessas etapas e as reiteramos a cada encontro de discussão sobre a obra junto aos alunos para facilitar a compreensão global do livro por eles.

Figura 22 – Compartilhamento da leitura do dia



Fonte: acervo da professora-pesquisadora. Sequência básica: intervalos e 2ª etapa da aula interativa de leitura.

Em cada encontro, a partir das nossas indagações, procuramos por meio da leitura dos alunos, fazê-los entender como a obra “Extraordinário” foi tecida por meio do nível organizacional (progressão temática e mecanismos de textualização) e do nível semântico (escolha do vocabulário e o agir dos personagens) conforme rege a 2ª etapa da aula interativa de leitura. Apesar disso, o nosso recorte, nesta pesquisa, leva em consideração apenas duas entradas do texto, que também fazem parte desta etapa: o contexto de produção e o nível enunciativo, especialmente, as vozes.

Quanto ao contexto de produção, entendido como um conjunto de parâmetros que influencia organização textual, conforme Bronckart (2012), indagávamos, para que os estudantes lembrassem, quem escreveu a obra, por qual motivo a escreveu, qual o posicionamento da autora sobre o tema, quando foi escrita, onde foi escrita, para que público é destinado, qual o gênero da obra que líamos *etc.* Devido a extensão da obra sempre retomávamos essas questões, desse modo, a rotina de perguntas facilitava com que todos fossem tecendo a leitura compartilhada e entendendo como se deu a produção da obra, já que cada um respondia a uma pergunta demandada de modo oralizado fazendo com que os demais a ouvissem e a validassem.

Referente a entrada pelo nível enunciativo, nosso foco nesta pesquisa é apenas nas vozes discursivas, assim, conforme Bronckart (2012), sempre ressaltávamos em nossas discussões que quando falamos ou escrevemos, produzimos discursos e estes são permeados de outros discursos que são imputados a uma “voz”, sendo essa voz responsável pelos diferentes julgamentos, sentimentos e opiniões dispostos nos textos. Também explicávamos que sempre há uma entidade responsável pelo que é dito e essa responsabilidade se dá por

meio dos tipos de vozes: voz neutra ou voz do narrador; voz do autor empírico; voz social de pessoas ou instituições externas ao conteúdo do texto e voz de personagens diretamente implicados no conteúdo do texto.

Desse modo, a voz que os estudantes mais identificavam era as vozes dos personagens, principalmente a do protagonista, August, pois foram entendendo seu modo de pensar e agir, de forma que compreenderam que apesar de suas dificuldades, Auggie, também era um garoto engraçado e quando os demais personagens se permitiam conhecê-lo, sentiam o mesmo.

Ainda durante os encontros de discussão, mostramos a história de Jono Lancaster²⁵, um homem com a mesma síndrome do personagem August, que atravessou o mundo para conhecer e mostrar a crianças com essa doença que é possível ter uma vida digna, com trabalho, amor e amigos. Isso ajudou os estudantes a conectarem a história do livro à realidade em que vivemos conforme preconiza Cosson (2018) para os intervalos de leitura.

Ressaltamos, que durante esses intervalos, o modo como conduzimos a tessitura do texto de forma compartilhada com os estudantes foi feita oralmente, pois facilitava para que os discentes pudessem interagir mais rapidamente e pudessem assimilar o que estavam lendo (COSSON, 2018).

No último dia proposto para finalizar a leitura, sétimo encontro, apenas cinco estudantes a haviam concluído, pois os demais precisaram de mais tempo para conclusão. Assim, solicitamos que levassem seus livros e terminassem suas leituras em casa, pois para os próximos encontros, passaríamos para o momento de confecção dos cartazes e adaptação da obra para uma peça de teatro como etapa de interpretação conforme sugere Cosson (2018).

Ainda neste encontro, dividimos as equipes e orientamos sobre as funções em que cada grupo iria atuar para produção dos cartazes no encontro seguinte a partir do 4º momento descrito adiante.

²⁵ Notícia sobre Jono Lancaster, portador da mesma síndrome de August, que atravessa o mundo para encontrar crianças com essa mesma doença e servir de inspiração para elas. Disponível em: <https://oamor.com.br/homem-com-sindrome-rara-atraversa-o-planeta-para-conhecer-menino-com-mesmo-caso/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

4.2.4 4º momento: interpretação – Parte 01: cartazes (2h/a)

No 4º momento, oitavo encontro, partimos para a etapa de interpretação da leitura da obra “Extraordinário”, conforme a sequência básica (Cosson, 2018) para a sistematização dos círculos de leitura.

Para isso, já havíamos combinado com os estudantes que confeccionassem cartazes a partir de funções pré-definidas e escolhidas pelos grupos. Além disso, eles também fariam uma adaptação da obra “Extraordinário” a partir de uma peça teatral.

Ao final do último encontro do 3º momento, pedimos para que os estudantes escolhessem seus grupos e função que cada equipe iria exercer. Também pedimos para que levassem os exemplares para casa e procurassem fazer anotações sobre o que a função escolhida requeria.

Essas funções foram elaboradas a partir da proposta de Harvey Daniels, que conforme Cosson (2018), contribui para interpretação de textos literários. As fichas de função propostas por Harvey são criadas pelo professor para que os estudantes tenham funções pré-definidas e façam seus registros mais relevantes sobre a obra lida.

As funções propostas para que cada grupo escolhesse foram:

1. *Iluminador de passagens*: verifica passagens do livro que são importantes para apresentar à turma e anota a página;
2. *Vocabularista*: anota palavras ou expressões que considera importante e pesquisa seu significado;
3. *Detetive da obra*: procura comunicar-se com o(a) autor(a) ou pesquisa quem mostre sobre a obra;
4. *Pescador de personagens*: anota sobre os personagens e as páginas em que aparecem, descreve seus perfis;
5. *Pesquisador do tema*: pesquisa sobre o tema abordado e faz relação com algo da vida atual, também pesquisa algum vídeo, música ou poema relacionado a esse tema.

Dessa maneira, cada equipe recebeu os materiais para socializarem e confeccionarem seus cartazes de interpretação da obra, confirmamos cada equipe e função, além de os

lembrarmos que utilizassem seus tablets²⁶ para o que fosse necessário de pesquisa na elaboração dos seus cartazes. Entretanto, como é muito comum na escola em que trabalhamos haver infreqüência de alguns estudantes, dois desses alunos faltaram ao encontro de divisão dos grupos e escolha das funções, mas compareceram no dia da confecção dos mesmos, assim para não deixá-los de fora e motivá-los a participar, propusemos uma nova função, que seria o título da equipe deles: grupo Poemar.

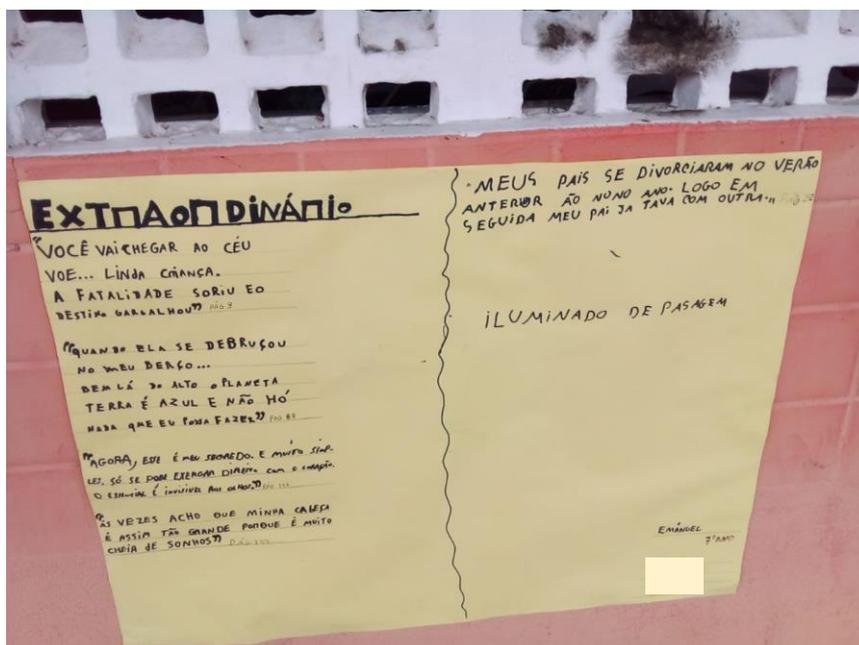
Ressaltamos que nosso intuito não é analisar erros ortográficos ou qualidade estética dos cartazes, mas sim o processo pelo qual os estudantes passaram até chegar ao seu produto.

Abaixo constam as análises conforme cada função:

1. Iluminador de passagens

A função da equipe consistia em verificar excertos da obra “Extraordinário” que desejassem compartilhar para colocá-los em seus cartazes.

Figura 23 – Cartaz: Iluminador de passagens



Fonte: acervo da professora-pesquisadora.

Os cinco estudantes dessa equipe escolheram principalmente os excertos relacionados a trechos de músicas que constam na capa de cada capítulo e que algumas delas

²⁶ Os tablets foram fornecidos pela prefeitura de Caucaia após o isolamento social imposto pelo Covid-19. Apensar de nem todos os estudantes terem recebido, foi possível formar grupos em que cada um tivesse pelo menos um aparelho.

fizeram parte da peça teatral realizada pela turma. Abaixo constam os excertos completos de cada página retirada do livro “Extraordinário”:

Quadro 5 – Transcrição do cartaz “Iluminador de passagens”

<p>“Você vai chegar ao céu Voe... linda criança” (Eurythmics, “Beautiful Child”). Excerto da capa da “Parte oito: August”, p. 263.</p> <p>“A fatalidade sorriu e o destino gargalhou quando ela se debruçou no meu berço...” (Natalie Merchant, “Wonder”). Excerto da capa da “Parte um: August”, p. 9.</p> <p>“Bem lá do alto O planeta Terra é azul E não há nada que eu possa fazer” (David Bowie, “Space Oddity”). Excerto da capa da “Parte dois: Via”, p. 89.</p> <p>“Agora, esse é seu segredo. É muito simples. Só se pode enxergar direito com o coração. O essencial é invisível aos olhos.” (Antoine de Saint-Exupéry, “O Pequeno Príncipe”). Excerto da capa da “Parte quatro: Jack”, p. 145.</p> <p>“As vezes acho que a minha cabeça é assim tão grande porque é muito cheia de sonhos.” (John Merrick, em “O homem elefante”, de Bernard Pomerance). Excerto da capa da “Parte cinco: Justin”, p. 199.</p> <p>“Meus pais se divorciaram no verão anterior ao nono ano. Logo em seguida meu pai já estava com outra.” Excerto do subcapítulo “Mentiras de acampamento”, p. 251.</p>

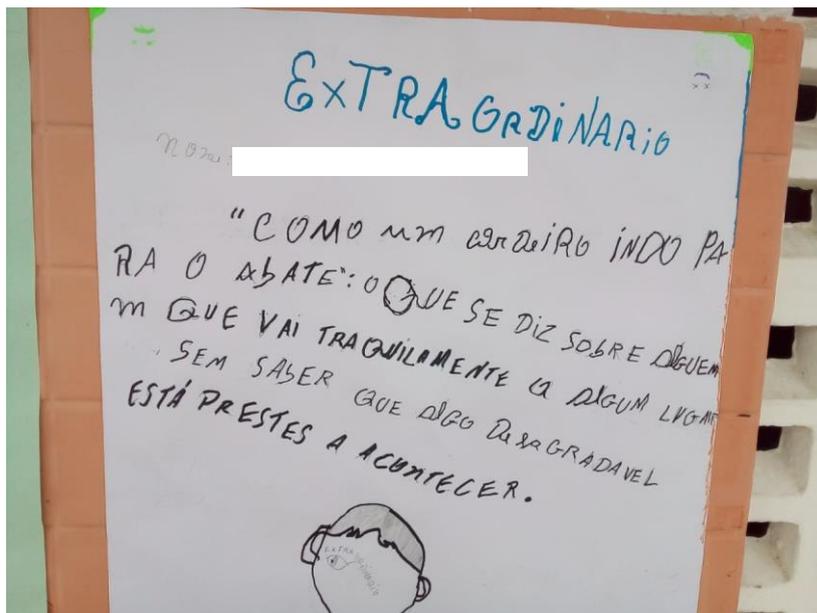
Fonte: transcrito pela professora-pesquisadora.

A equipe escolheu os excertos acima, pois alguns deles também seriam utilizados na apresentação teatral e gostariam que fosse publicado em seu cartaz.

2. Vocabularista

O grupo responsável pela função vocabularista deveria escolher palavras ou expressões que considerasse importante no texto e expor aquela que mais gostaria de compartilhar.

Figura 24 – Cartaz: Vocabularista



Fonte: acervo da professora-pesquisadora.

Essa equipe foi composta por dois alunos, que apresentavam bastante dificuldade em leitura, mas que demonstraram avanços com o passar das discussões sobre a obra.

O trecho escolhido foi:

Quadro 6 – Transcrição do cartaz “Vocabularista”

“como um cordeiro indo para o abate”: o que se diz sobre alguém que vai tranquilamente a algum lugar sem saber que algo desagradável está prestes a acontecer.” (p. 51)

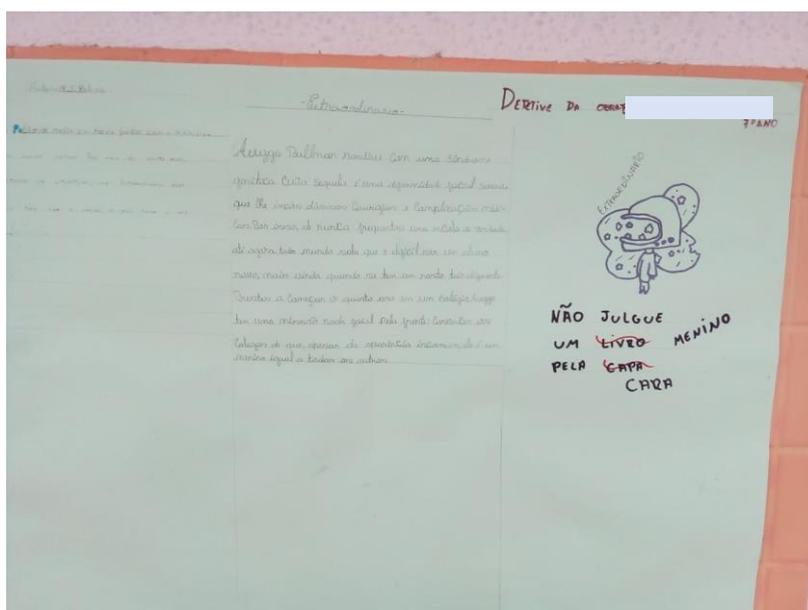
Fonte: transcrito pela professora-pesquisadora.

Esse trecho mostra a primeira vez em que August teve um dia de aula com uma turma dentro de uma escola, ou seja, aos dez anos de idade. A mensagem transmite tanto o receio que seu pai sentia ao deixá-lo ir à escola como o próprio sentimento de Auggie ao ter que se apresentar diante da sala para outras crianças.

3. Detetive da obra

Esse grupo ficou responsável por mostrar sobre a obra e sobre a autora.

Figura 25 – Cartaz: Detetive da obra



Fonte: acervo da professora-pesquisadora.

O grupo formado por quatro estudantes utilizou os próprios elementos paratextuais para pesquisar sobre a autora e a obra, eles perceberam que não era necessário pesquisar em outros locais, pois o próprio livro já consta sobre esses elementos.

A equipe escreveu os seguintes trechos sobre a autora R. J. Palacio e a obra “Extraordinário”:

Quadro 7 – Transcrição do cartaz “Detetive da obra”

“R. J. Palacio mora em Nova York com o marido, os dois filhos e dois cachorros. É designer gráfica de uma grande editora por mais de vinte anos, até estreitar na literatura, com ‘Extraordinário’.” (p. 333)

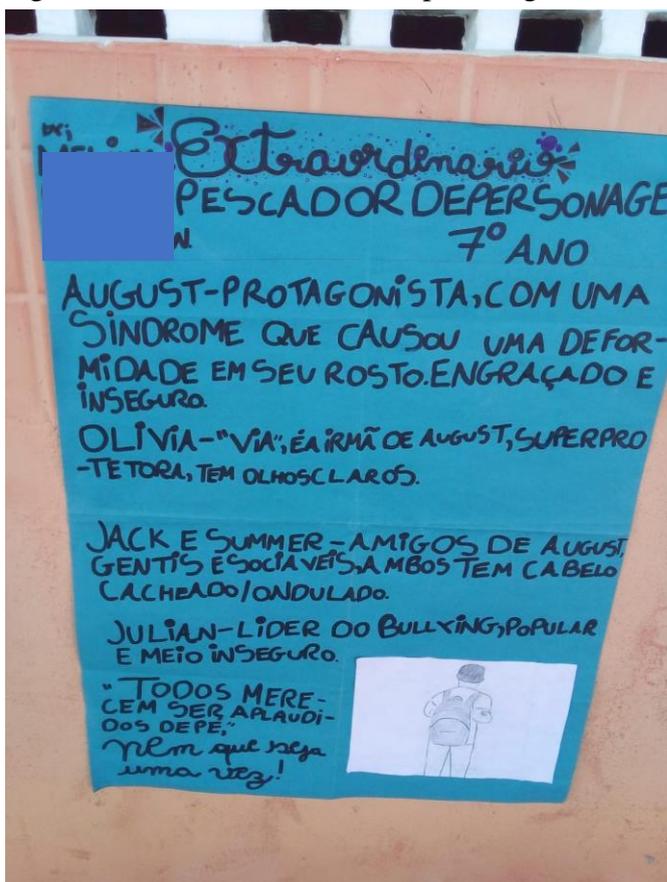
“Auggie Pullman nasceu com uma síndrome genética cuja seqüela é uma deformidade facial severa, que lhe impôs diversas cirurgias e complicações médicas. Por isso, ele nunca frequentou uma escola de verdade... até agora. Todo mundo sabe que é difícil ser um aluno novo, mais ainda quando se tem um rosto tão diferente. Prestes a começar o quinto ano em um colégio, Auggie tem uma missão nada fácil pela frente: convencer os colegas de que, apesar da aparência incomum, ele é um menino igual a todos os outros.” (p. 5).

Fonte: transcrito pela professora-pesquisadora.

4. Pescador de personagens

Essa equipe ficou responsável por anotar sobre os personagens e as páginas em que aparecem e descrever os perfis de cada um que mais desejou compartilhar em seu cartaz.

Figura 26 – Cartaz: Pescador de personagens



Fonte: acervo da professora-pesquisadora.

O grupo foi composto por quatro estudantes. Os personagens escolhidos e seus perfis descritos pelo grupo foram:

Quadro 8 – Transcrição do cartaz “Pescador de personagens”

"August: protagonista com uma síndrome que causou uma deformidade em seu rosto. Engraçado e inseguro."
 "Olivia: "Via", é a irmã de August, superprotetora, tem olhos claros."
 "Jack e Summer: amigos de August, gentis e sociáveis, ambos tem cabelo cacheado/ondulado."
 "Julian: líder do bullying, popular e meio inseguro."
 "Todos merecem ser aplaudidos de pé, nem que seja uma vez!"

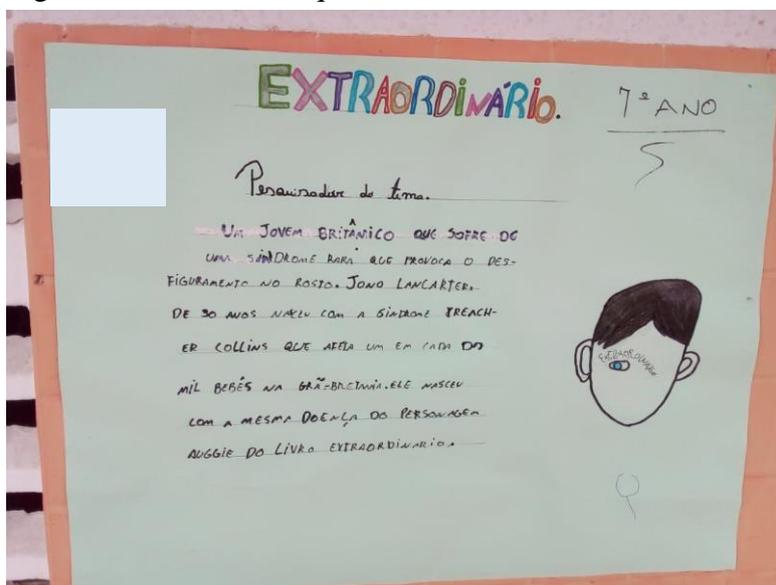
Fonte: transcrito pela professora-pesquisadora.

Essa equipe escolheu cinco personagens que participam ativamente da história. Além disso, descreveram cada personagem a partir de sua criação por meio da leitura que fizeram, assim não copiaram esses perfis do livro. Também acrescentaram uma frase que foi dita pelo August no filme, o que demonstra que assistiram ao longa-metragem homônimo, “Extraordinário”.

5. Pesquisador do tema

Os pesquisadores do tema ficaram responsáveis por pesquisar sobre algum tema abordado na obra, além de fazerem uma relação desse tema com a realidade atual. Essa equipe foi composta por cinco estudantes.

Figura 27 – Cartaz: Pesquisador do tema



Fonte: acervo da professora-pesquisadora.

Abaixo segue o excerto da pesquisa do grupo:

Quadro 9 – Transcrição do cartaz “Pesquisador do tema”

"Um jovem britânico que sofre de uma síndrome rara que provoca o desfiguramento no rosto. Jono Lancaster, de 30 anos, nasceu com a síndrome Treacher Collins que afeta um em cada mil bebês na Grã-Bretanha. Ele nasceu com a mesma doença do personagem Auggie do livro Extraordinário"

Fonte: transcrito pela professora-pesquisadora.

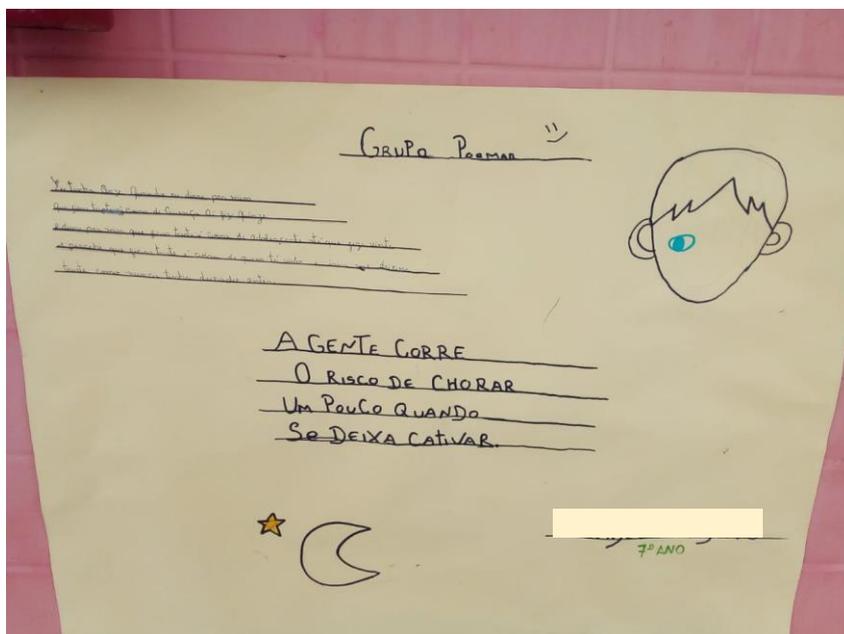
A escolha do grupo foi recorrer a um dos casos que mostramos durante os intervalos de leitura, Jono Lancaster. Esse personagem surpreendeu os estudantes, pois apesar de ter essa síndrome, possui uma vida comum com trabalho, amigos e uma namorada.

6. Grupo Poemar

Essa equipe foi composta por dois estudantes que tinham uma alta infreqüência, algo muito comum na escola em que trabalhamos, pois não havia acompanhamento e incentivo de algumas famílias para que seus filhos frequentassem a escola e não havia uma cobrança ou consequência por parte da Secretaria de Educação Municipal. Assim, como essa função foi deixada nas mãos do professor, tivemos que contorná-la de modo que os estudantes

pudessem participar do momento de confecção dos cartazes, ainda que devido à baixa frequência nos círculos de leitura, por isso criamos uma outra função chamada “Poemar” para que os estudantes pudessem pesquisar uma música ou poema relacionado ao tema da obra “Extraordinário”.

Figura 28 – Cartaz: Grupo Poemar



Fonte: acervo da professora-pesquisadora.

Os trechos que escolheram foram retirados da obra “O Pequeno Príncipe” e de uma página do Facebook chamada “Textos para você”:

Quadro 10 – Transcrição do cartaz “Grupo poemar”

“A gente corre o risco de chorar um pouco quando se deixa cativar.” (Antoine Exupery, “O Pequeno Príncipe”).

“Eu tinha onze
quando eu disse pra mim
que ficar triste é coisa de criança
até que fiz quinze e disse pra mim que
ficar triste é coisa de adolescente
até que cheguei aos vinte
e percebi que
ficar triste é coisa de quem tá vivo
e isso me deixou triste
como tudo tinha deixado antes.
Espetando o coração com uma agulha” — Ramai

Fonte: <https://www.facebook.com/751152818331819/posts/2147554438691643/>. Acesso em 20 maio 2022.

Fonte: transcrito pela professora-pesquisadora.

O grupo conseguiu escolher trechos que estão ligados a momentos de tristeza que August passou na história. Ainda que esses alunos tenham tido baixa frequência, conseguiram concluir a leitura do livro, extrassala, e conectar os trechos escolhidos à narrativa.

Esse momento mostra como as equipes socializaram suas aprendizagens e compartilharam de suas interpretações da obra proposta. Até mesmo os estudantes com maior dificuldade em leitura conseguiram entender sobre a obra devido às discussões com os próprios colegas acerca da história.

Cada equipe afixou seu cartaz nos corredores da escola. A intenção de publicizar essas produções com a comunidade escolar, foi de socializar sobre essa leitura e motivar os demais a conhecerem um pouco da história antes da apresentação teatral no Sarau literário.

4.2.5 5º momento: interpretação – Parte 02: peça teatral (10h/a)

Concluída a leitura da obra “Extraordinário”, a confecção e publicização dos cartazes para a comunidade escolar, demos início ao planejamento para nossa peça de teatro para o Sarau literário da escola, assim, chegamos à etapa final da SB de Cosson (2018).

Esse momento teve como objetivo realizar uma segunda interpretação da obra “Extraordinário” por meio de uma peça teatral e atribuir um caráter lúdico, como sugere Cosson (2018), para a prática de pós-leitura, assim ela é importante à nossa pesquisa, pois estimula a sociabilidade entre os discentes e sua participação ativa demonstrando o que compreenderam sobre o texto. Esse momento também se relaciona à nossa concepção interacionista e sociopsicolinguística de leitura para que os alunos compartilhem seus conhecimentos e consigam realizar conexões entre o texto lido e suas vidas.

Assim, dispusemos de quatro encontros, do 9º ao 12º encontro, sendo o nono para socializarmos a peça teatral que criamos²⁷, quais ajustes deveríamos fazer com os estudantes e deixá-los à vontade para escolherem os personagens que desejassem representar; o décimo e o décimo primeiro encontros foram para ensaios e o último tanto para finalização dos ensaios como para a apresentação da peça no Sarau Literário da escola.

No nono encontro, apresentamos, por meio da lousa digital na sala de vídeo, os personagens para atuação e deixamos a critério dos estudantes a escolha de cada um. Em

²⁷ O roteiro da peça teatral inspirado na obra “Extraordinário” consta no caderno pedagógico elaborado para professores nos Apêndices.

seguida, explicamos que a peça teatral é uma adaptação da obra, sendo assim precisaríamos montar um cenário, usar o figurino adequado e utilizar utensílios que pudéssemos para compor a peça. Em seguida, apresentamos o roteiro, perguntamos se desejariam fazer ajustes e percebemos que seria impossível encenar conforme esse roteiro, pois ele estava muito longo, com doze atos, tanto que não houve tempo suficiente para ensaiá-lo por completo, desse modo, reduzimos para seis atos e combinamos de revê-lo no dia seguinte e dar início aos ensaios.

No décimo encontro, reduzimos a peça e a partir desse momento seria possível ensaiá-la até o Sarau literário. Já com os personagens escolhidos, demos início aos ensaios por meio do novo roteiro, na sala de vídeo, utilizando a lousa digital, visto não termos cópias dos roteiros naquele momento. Não foi possível concluir o ensaio de toda a peça, pois precisamos repetir algumas vezes os atos iniciais de modo que os estudantes fixassem como interpretá-los. Também combinamos que a professora de Matemática/Ciências havia se disponibilizado a ajudar com alguns ensaios durante algumas de suas aulas – posteriormente entregamos os roteiros impressos à professora para que facilitasse nas encenações com os estudantes.

No décimo primeiro encontro, penúltimo dia para ensaiarmos, tivemos tempo chuvoso e dificuldades de ensaios na área descoberta, então nos dirigimos a única parte possível de ensaio, ao lado da cozinha da escola, em área coberta. Esse fator foi motivo de dispersão, pois alguns estudantes estavam muito agitados e não contribuíram para a fluência da atividade o que influenciou em não conseguirmos concluir todos os atos.

No décimo segundo encontro, dia do Sarau literário, combinamos quem ficaria responsável pela composição do cenário, além de fazermos ajustes de trocas e substituições de personagens, devido à falta de alguns estudantes, em seguida, distribuímos os figurinos para os alunos que precisavam de trajés diversos do fardamento.

Apesar das dificuldades encontradas, foi possível o ensaio de todos os atos e a apresentação da peça. Todos os alunos participaram²⁸ ativamente e a escola estava em ritmo de apresentações, pois ocorreu o Sarau Literário em que todas as turmas do infantil ao fundamental se apresentaram, sendo por isso o encontro mais longo de modo que cada turma pudesse prestigiar a encenação uma da outra durante todo o turno escolar.

²⁸ Filmamos a peça teatral e a disponibilizamos no link a seguir. Não foi possível fazer edições antes da publicação, de modo que constam todos os pormenores gravados: <https://youtu.be/DMkdfponT2k>. Acesso em 31 maio 2022.

Consideramos que o momento da culminância do projeto por meio de uma adaptação da obra em uma peça teatral também contribuiu para a etapa de interpretação. Até chegar a esse momento foram 12 encontros envolvendo leitura, trocas de experiências, confecção de cartazes, ensaios e isso contribuiu para o envolvimento da turma ao longo do bimestre.

Esses momentos foram bastante proveitosos, pois os estudantes estavam entusiasmados para participarem do Sarau, visto que toda a escola estaria em clima de apresentações e ele só ocorreu por ideia do nosso projeto de círculos de leitura, assim motivamos as outras turmas durante o bimestre a também lerem obras literárias, interpretá-las e mostrá-las por meio dessa culminância.

Figura 29 – Concentração antes da apresentação



Fonte: acervo da professora- pesquisadora.

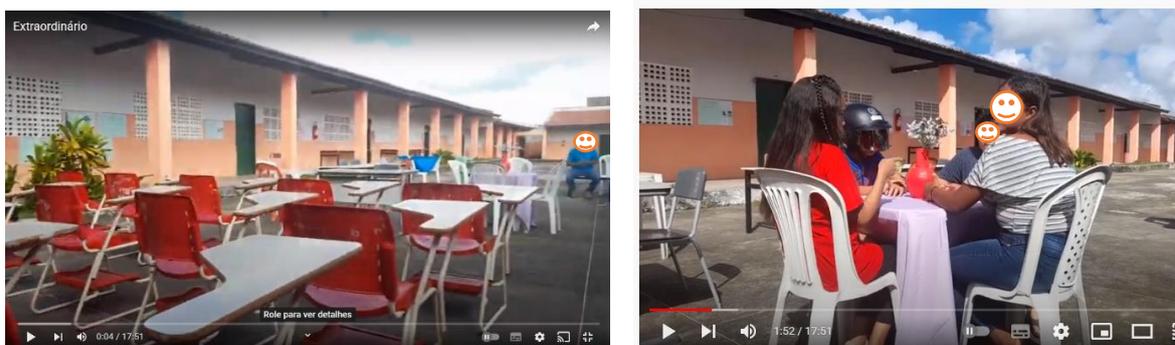
A peça teatral apresentada pela turma escopo, 7º ano, foi realizada em um total de 17 minutos e 52 segundos, em seis atos. Por motivo de a quadra estar interditada e gerando risco de vida aos alunos, devido a sérios problemas em sua infraestrutura, realizamos o Sarau no maior espaço que ainda era seguro reunir os estudantes, o pátio aberto de frente para as salas de aula.

A turma de nossa intervenção empenhou-se em sua apresentação. O figurino da maioria foi o próprio fardamento, exceto alguns alunos que deveriam fazer os papéis de “alunos maus”, professor, pais e irmã de August, já para este, o protagonista, disponibilizamos um capacete e preenchemos o rosto dele com bandagens para representar

as deformidades de suas feições. Esse momento foi de muita euforia por parte dos estudantes, pois estavam vendo se concretizar as experiências de leitura ao longo do bimestre.

Para o cenário dispusemos as próprias cadeiras da sala de aula no pátio e utilizamos algumas mesas para representar o ambiente da coordenação escolar e da cozinha de August, além de improvisarmos uma barraca para representar o acampamento que a turma de Auggie havia feito em um passeio escolar, conforme imagem abaixo.

Figura 30 – Cenário da peça teatral e uma cena da família de August em sua casa



Fonte: disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=DMkdfponT2k>. Acesso em 07 fev. 24.

A seguir dissertamos sobre a última atividade ainda envolvendo a obra “Extraordinário”.

4.2.6 6º momento: atividade escrita sobre contexto de produção e vozes discursivas (2h/a)

Após todo esse percurso de leitura, discussões, confecção de cartazes e apresentação teatral, desenvolvemos uma atividade escrita para analisar os aprendizados dos estudantes acerca do contexto de produção e vozes enunciativas da obra literária lida. Assim, tanto elaboramos slides para lembrar sobre o que lemos como ajudar na compreensão pelos estudantes da atividade escrita.

Para este momento, utilizamos a segunda e a terceira etapas da aula interativa de leitura proposta por Leurquin (2014) – em que a segunda diz respeito ao contexto de produção, estudo das vozes e modalizações, entretanto nosso foco é apenas nas vozes enunciativas e a terceira é destinada à socialização das compreensões realizadas pelos alunos, além de uma retomada à primeira etapa. Dessa maneira, no penúltimo encontro,

realizamos a atividade escrita contendo 12 questões sobre contexto de produção e vozes discursivas. Essa atividade está disponível nos Apêndices, por meio do caderno pedagógico.

A seguir constam somente as questões de modo resumido trabalhadas com os alunos para melhor visualização:

Quadro 11 – Questões: contexto de produção e vozes enunciativas (suprimido)

CONTEXTO DE PRODUÇÃO
<p>“10 curiosidades sobre Extraordinário”: https://www.intrinseca.com.br/blog/2017/12/10-curiosidades-sobre-extraordinario/</p> <p>1. Após ter lido o <i>blog</i> “Intrinseca” e visto o vídeo em que mostra a autora falando sobre o livro, no mesmo site, qual das curiosidades relata o motivo de R. J. Palacio ter escrito o livro “Extraordinário”?</p> <p>2. Após conhecer a história de “Extraordinário”, se fosse você ao cruzar com alguém que possui essa doença rara, como reagiria? Agora, observe o site oficial do livro: http://www.extraordinariolivro.com.br/ e responda às questões 3 a 8:</p> <p>3. Quais são as novidades que você percebeu no site?</p> <p>4. Verifique qual o ano de lançamento do livro no site oficial. Procure nas referências bibliográficas, do livro que você leu, e informe quando o livro foi publicado, qual o número da sua edição. Que diferença notou entre os períodos de publicação?</p> <p>5. Quem o escreveu e quem o traduziu?</p> <p>6. Já que o livro “Extraordinário” é uma tradução, pelo que nós lemos, qual é o seu país de origem? Quais diferenças você notou entre a escola de Auggie e a sua?</p> <p>7. A que público é destinado esse livro?</p> <p>8. Qual a sequência textual a que esse texto, predominantemente, pertence: narração, descrição, texto expositivo, texto argumentativo, injuntivo ou dialogal?</p>
SOBRE AS VOZES ENUNCIATIVAS
<p>9. Observe as falas dos personagens abaixo e identifique quem é o personagem responsável por cada uma.</p> <p>(I) August (II) Pai de August</p> <p>() “Para mim, o Halloween é a melhor festa do mundo.” (p. 82). () “- Auggie, vamos agora!”; “- Tenho uma reunião e não posso me atrasar!”. (p. 83). () “Tenho foto com todas as minhas fantasias de Halloween.” (p. 82). () “Achei que você ia de Jango Fett.” (p. 84).</p> <p>10. Quem é o(a) narrador desse capítulo “Fantasias”? Como você consegue perceber quem ele(a) é?</p> <p>11. Escolha qualquer outro capítulo, identifique a voz dos(das) personagens, escreva o nome desse(a) personagem, transcreva um trecho que representa a voz dele(a) e indique o número da página. Na página 185, Charlotte fala que a mãe dela acha a mãe do Julian uma idiota, pois pessoas como a mãe dele são mais preocupadas com uma foto bonita do que fazer o que é certo. Veja o destaque desse trecho abaixo: “- E, só para você saber, minha mãe acha que a mãe do Julian é uma completa idiota. Disse que pessoas como ela estão mais preocupadas com uma foto bonita da turma do filho do que com fazer o que é certo. Você soube do Photoshop, não soube?” (p. 185)</p> <p>12. Perceba que Charlotte relata algo que a mãe dela disse, apesar de ser a voz de uma personagem, também se refere a uma voz social. Essa voz social, emitida pela mãe da Charlotte, representa um grupo de pessoas que</p> <p>a) tem preconceito contra alguém que possui alguma diferença em relação às demais. b) se sente superior às demais, apenas por terem muito dinheiro. c) é contra o tipo de preconceito provocado por pessoas como a mãe de Julian. d) não se importa com os sentimentos ou anseios de outros.</p>

Fonte: elaborado pela professora- pesquisadora.

A partir dos slides, também disponível no caderno pedagógico, contendo as mesmas questões das atividades impressas, fomos lembrando das leituras junto aos estudantes para que pudessem sanar suas dúvidas em cada questão.

Apesar de os participantes desta pesquisa contabilizarem ao todo 30 alunos, para essa atividade compareceram 26, mas consideramos apenas 25 estudantes, pois um deles não reconhece, plenamente, o código linguístico, infelizmente, esse não é um caso isolado na escola trabalhada. Quanto a esse estudante, ainda que tenha grande dificuldade em leitura de textos escritos, participou durante todo o processo e pôde compreender sobre a história a partir das discussões sobre as leituras do dia, isso facilitou o aprendizado da tessitura da obra “Extraordinário” não somente por ele, mas pelos demais com dificuldades relevantes em compreensão e interpretação textual.

Sendo assim, essa atividade contém o recorte de nossa pesquisa quanto às categorias do ISD, o contexto de produção e as vozes enunciativas. Este foi nosso objetivo ainda que tivéssemos trabalhado as outras categorias de modo oral nas discussões com os discentes.

Conforme Bronckart (2012), o contexto de produção é um conjunto de parâmetros que influencia a organização textual. Dessa maneira, para esse parâmetro do ISD, levamos os estudantes a refletirem como o agente-produtor constrói um texto, visto as condições de produção serem decisivas para tessitura dos gêneros textuais.

Desse modo, elaboramos 12 questões, sendo oito questões acerca do contexto de produção e três acerca das vozes enunciativas. Assim, para o contexto de produção, dispusemos de uma maior quantidade, visto trabalharmos com sites e vídeos para tornar a resolução mais dinâmica, já para vozes enunciativas, escolhemos uma menor quantidade, devido requerer a leitura de partes integrais da obra, dessa forma, influenciando no tempo de resolução. A partir das respostas dos estudantes, chegamos a esse gráfico:

Figura 31 – Gráfico: contexto de produção e vozes



Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora.

Nesse gráfico, a numeração de 1 a 12 se refere às questões e os percentuais se referem às respostas dos estudantes.

Referente a 1ª questão, 84% dos estudantes responderam conforme o esperado: a motivação da autora em escrever o livro partiu de um encontro, junto a seus filhos, ao acaso, com uma garotinha que tinha a síndrome de “Treacher-Collins”, a partir desse momento, R. J. Palacio refletiu como seria difícil para aquela criança lidar diariamente com as reações das pessoas ao vê-la. Já os demais responderam de forma inconsistente, pois citaram que a autora tinha interesse que o mundo soubesse dessa síndrome e tivesse que lidar com as diferenças, apesar de ela falar sobre isso no vídeo, a questão não solicitava essa informação. As respostas favoráveis se devem também aos momentos de acionamento dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca da obra e temática, além das discussões para entenderem as condições de produção do livro.

Quanto a 2ª questão, 64% responderam conforme o esperado, que até poderiam ficar surpresos ao ver uma pessoa que possui a mesma síndrome genética do personagem principal, mas teriam respeito, empatia. Já os demais responderam que também ficariam surpresos, um alegou que apenas ficaria olhando, mas não acrescentaram sobre respeito ou empatia com essa pessoa.

Essa questão também serviu para que pudessem perceber os mundos representados propostos por Bronckart (2012) que influenciam na produção do texto. Assim, perceberam

que o texto fictício adveio de uma contexto físico, ou seja, do mundo objetivo em que autora vive.

100% dos participantes acertaram a 3ª questão. Isso mostra como o mundo virtual atrai os adolescentes e pode ser usado para para cativá-los à leitura. Quase todos comentaram sobre o jogo de personalização do personagem e sobre os outros títulos da autora incluindo e-books como sendo interessantes, além de relataram que viram trechos dos livros no site referente a essa questão.

Por meio do site, viram que o livro “Extraordinário” inspirou a autora a continuar com outros livros relacionados à trama, mas com perspectivas de outros personagens totalmetne diferentes do livro que leram.

100% do grupo respondeu acertivamente a 5ª questão, mostrando a diferença entre a edição vista no site, que foi a 1ª edição, em 2013, e a que leram foi a 4ª edição, de 2018. Ressaltaram o tempo de diferença das edições e o sucesso da obra. Isso mostra como informações curtas e explícitas são de mais fácil entedimento para os estudantes.

Na 5ª questão, 96% acertaram, mostrando que apesar de ser uma informação explícita, que consta na capa do livro, um dos elementos paratextuais que trabalhamos, também recordaram dos nossos debates, pois sempre reforçávamos que estávamos lendo uma tradução. Apenas um aluno respondeu de modo incompleto, escrevendo apenas o nome da autora, isso mostra a falta de atenção na leitura.

80% responderam de modo completo à questão 6 informando que o país de origem do livro é os EUA e ressaltaram coisas que há na escola de Auggie, mas não na que estudavam, como refeitório, quadra de esportes, laboratório de ciências e informática, sala de música, projetos artísticos, armários para guardar os materiais dos alunos, almoço na escola e os horários. Cinco alunos também responderam sobre as diferenças entre a escola que estudavam e a de Auggie, mas quatro esqueceram de escrever o nome do país e um colocou o nome da cidade onde se passa a história, Nova York, ao invés do país EUA. Essa questão também contribui para que entendessem o contexto de produção e foi bastante ressaltada em nossas discussões.

Quanto a 7ª questão, 100% informaram que o público destinado a esse livro é de qualquer idade, um aluno comentou que todos deveriam ler essa obra. Essa pergunta também é orientada nas aulas interativas de leitura propostas por Leurquin (2014), pois contribui para que os alunos compreendam as condições de produção do texto.

100% respondeu corretamente ao tipo de sequência textual do livro, solicitado na questão 8, pois a narração é uma das sequências mais trabalhadas com os alunos desde o infantil ao anos finais do ensino fundamental, além disso também a reconhecemos de modo mais formal por meio de seus elementos no livro durante os debates sobre as leituras.

A partir da 9ª questão, entramos nas questões acerca do nível de análise textual mecanismos enunciativos, objetivando as vozes discursivas. Assim, durante todas as questões e principalmente nessas, relembramos por meio dos slides que as vozes emergidas de um texto podem ser as voz do narrador, a voz do autor empírico, a voz dos personagens ou as vozes sociais.

Assim, a 9ª questão requer que os alunos identifiquem as vozes dos personagens. 92% responderam marcando a sequência correta “I, II, I, II”, identificando as vozes dos personagens August e de seu pai. Apenas um aluno reconheceu de modo equivocado o terceiro item como sendo a voz do pai de August, "tenho foto com todas as minhas fantasias de Halloween." (p. 82), como também outro aluno não entendeu a questão e marcou como resposta o nome de August, deixando os itens de preencher a sequência em branco. Isso mostra como alguns estudantes ainda possuem muita dificuldade em entender itens instrucionais como as questões escolares.

A 10ª questão requer a identificação da voz do narrador. 88% compreendeu que o narrador desse subcapítulo intitulado "Fantasias" é August. Três estudantes se equivocaram em suas repostas. Um confundiu que o texto é narrado por August e seu pai. O outro estudante além de não responder quem é o narrador, apenas transcreveu um trecho da voz de August da página 85, entretanto esta página não faz parte da questão. O último aluno não compreendeu a questão, pois respondeu que August gostava de se fantasiar, porque não era reconhecido, todavia isso não foi solicitado na questão. Esses equívocos mostram a dificuldade ainda de compreensão interpretação de alguns estudantes.

A 11ª questão requer a identificação da voz tanto dos personagens como do narrador, visto que cada capítulo é narrado por um dos personagens, assim, esperávamos que os estudantes identificassem as vozes em qualquer outra parte do livro. 76% respondeu de modo completo indicando o nome do personagem, o enunciado o qual é responsável e a página do excerto. Isso mostra como a maioria conseguiu identificar as vozes dos personagens. Seis estudantes responderam de forma equivocada. Dois até transcreveram o trecho da voz de um personagem, mas não informaram o nome do personagem que proferiu o excerto. Os outros quatro também conseguiram transcrever o trecho da voz de um personagem, mas se

equivocaram nos nomes de cada um, fazendo trocas entre Via, Summer, August e o autor Antoine de Saint-Exupéry.

A última questão trata das vozes sociais e foi de múltipla escolha. O mesmo percentual, 76%, respondeu corretamente marcando o item "c) é contra o tipo de preconceito provocado por pessoas como a mãe de Julian". Todos os seis alunos que se equivocaram nessa questão marcaram o item "a) tem preconceito contra alguém que possui alguma diferença em relação às demais", ainda que a questão traga explicitamente que se trata sobre a voz da mãe de Charlotte, esses alunos não leram com atenção e marcaram o item referente a mãe de Julian que representa o grupo correspondente ao item "a".

Este trabalho em uma perspectiva sociopsicolinguística e interacionista de leitura almejou perpassar pelo texto literário alinhado às categorias do ISD, especificamente ao contexto de produção e às vozes enunciativas. A partir dessa obra em que a autora R. J. Palacio narra sobre temáticas como *bullying*, solidariedade e amizade, os estudantes também puderam associar situações que o personagem vivenciou com situações similares ocorridas na própria escola em que estudavam bem como nas suas vidas. Alguns leram pela primeira vez um livro literário considerado por eles extenso, devido as 333 páginas, mas puderam perceber como a leitura pode ser prazerosa quando compartilhada e analisada em conjunto, principalmente, com a mediação de um(a) professor(a) como indica Cosson (2018). Percebemos que de modo geral os estudantes evoluíram ao longo das discussões sobre suas leituras até o momento de resolução dessas questões escritas.

4.2.7 7º momento: avaliação sobre os círculos de leitura e autoavaliação (50min)

No último encontro, décimo quarto, realizamos o questionário de avaliação dos círculos de leitura e autoavaliação por parte dos alunos durante todo o processo. Orientamos como preenchê-lo e retiramos dúvidas quanto às perguntas solicitadas. Esse questionário nos servirá para melhorias na continuidade do projeto círculos de leitura com outras turmas futuramente.

Reservamos esse encontro para que os estudantes pudessem fazer uma avaliação tanto dos círculos de leitura como de sua participação nesse processo. Disponibilizamos um questionário com as perguntas abaixo:

Quadro 12 – Questionário de avaliação dos círculos de leitura e autoavaliação:

1. Durante os círculos de leitura, quando você teve alguma dificuldade de entender o que estava sendo lido, que atitude tomou?
 anotou sua dificuldade/dúvida em seu diário de leitura.
 simplesmente continuou a leitura, ainda que tenha tido dúvida e não a anotou.
 retirou as dúvidas no momento de toda a turma se reunir no grande círculo com a professora e ouvir os comentários sobre a leitura.
 outro. Qual?
2. Faça uma avaliação dos círculos de leitura: escreva quais pontos positivos e negativos que você encontrou nos círculos de leitura.
3. Faça uma autoavaliação: como você considera que foi sua participação durante os círculos de leitura?
4. Quais suas sugestões para novos círculos de leitura? Escreva o que gostaria que houvesse, o que gostaria que mudasse, que tipos de leitura gostaria de ter nos círculos etc.

Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora.

A partir das respostas dos estudantes, analisamos que eles avaliaram como positivo haver os círculos de leitura, pois os ajudava compreender a história da obra. Alguns reclamaram do pouco tempo que dispusemos para ler a obra e da dispersão de alguns alunos que influenciava no momento das discussões. Quanto a participação, aqueles com maior frequência relataram terem sido ativos durante as leituras e intervalos.

Em relação às sugestões para novos círculos, a maioria relatou que gostaria de ler livros com temáticas bem diferentes umas das outras e em um maior tempo. Para atendermos aos estudantes pensamos em fazer novos círculos com base na escolha individual e de modo que cada um possa apresentar sobre suas próprias leituras.

5 CONCLUSÃO

Um dos papéis da escola é desenvolver o pensamento crítico dos alunos contribuindo para que saibam se posicionar socialmente, além de ajudá-los a desenvolver habilidades socioemocionais. A leitura, principalmente, literária é fundamental nesse processo, pois por meio dela os estudantes podem construir os sentidos do texto e aumentar suas capacidades linguísticas a partir da mediação do professor.

A sala de aula continua sendo um espaço fértil para que o professor possa usá-la como espaço de pesquisa. Assim, partimos desse espaço junto aqueles que são o público almejado para desenvolver o pensamento crítico, as habilidades socioemocionais e o aumento das capacidades linguísticas: os estudantes.

Desse modo, privilegiamos a leitura como ato social, que ultrapassa a decodificação, e acontece por meio da interação entre autor, texto e leitor numa perspectiva interacionista e sociopsicolinguística. Para isso, é preciso possibilitar o contato dos estudantes com os textos literários em sala de aula para contribuir com seu letramento literário.

Foi pensando no letramento literário dos alunos que decidimos realizar esta pesquisa, visto a importância da presença dos textos literários no espaço escolar, mas de um modo que desperte a atenção, interesse e envolvimento dos leitores. Sendo assim, levantamos como problema geral como contribuir para o desenvolvimento de leitores críticos a partir do letramento literário nos anos finais do ensino fundamental? Além de nos indagarmos como como o contexto de produção e as vozes discursivas poderiam contribuir no letramento literário dos estudantes?

Assim, nosso objetivo principal foi promover a formação do leitor crítico a partir do letramento literário em uma turma dos anos finais do ensino fundamental, especificamente, o 7º ano apoiado em categorias de análise textual do ISD proposto por Bronckart (2012) como as vozes discursivas e a entrada no texto pelo contexto de produção, além da sequência básica de Cosson (2018) para a sistematização dos círculos de leitura subsidiado pela obra literária “Extraordinário”, de R. J. Palacio.

Desse modo, buscamos teorias e ferramentas pedagógicas que nos ajudassem nesse letramento literário. Assim, buscamos documentos tanto regionais como nacionais que norteiam a educação para nos referenciar como o DCRC, PCN e a BNCC. Também nos valemos do quadro teórico do ISD, de Bronckart (2012), do letramento literário proposto por

Cosson (2018, 2020, 2021) e a aula interativa de leitura proposta por Leurquin (2014). Para nossas concepções de leitura interacionista e sociopsicolinguística nos afiliamos a Braggio (1992).

Quanto aos procedimentos metodológicos realizados em nossa pesquisa, ressaltamos a importância da sequência básica de Cosson (2018) que orienta como implementar círculos de leitura para uma leitura significativa dos alunos a partir de obras literárias assim como também a aula interativa de leitura proposta por Leurquin (2014) como forte ferramenta pedagógica com base no ISD. Esses elementos favoreceram nossa metodologia para o desenvolvimento dos estudantes quanto a articulação da compreensão leitora de uma obra literária na íntegra bem como as valiosas contribuições da metodologia de pesquisa-ação descrita por alguns teóricos, em especial, Thiollent (2011), que perpassou todas as etapas de realização desta pesquisa.

A escolha do romance “Extraordinário” para nossa pesquisa se deu devido a intenção de aproximar o estudante-leitor de uma experiência que lhe fosse produtiva, agradável e que envolvesse temas de sua realidade cotidiana para ajudá-lo a entender e se posicionar diante dos acontecimentos em sua vida com temas sensíveis à sua faixa etária como sofrer, praticar ou testemunhar casos de *bullying*, mas perceber que a solidariedade e amizade também devem ser praticadas e podem ser muito mais relevantes para seu convívio em sociedade. A obra foi escolhida como corpus literário tanto pelos itens já descritos como também ser aprovado pelo PNLD Literário e haver exemplares suficientes para cada aluno.

Esses recortes metodológicos tiveram intenção em contribuir para que os estudantes tivessem contato com uma obra literária de forma mais consciente, ativa e que construíssem os sentidos do texto de modo tanto individual como coletivo para ultrapassarem a mera decodificação de textos.

Dessa forma, elencamos como proposta interventiva a sequência básica de Cosson (2018), pois nos ajudou na busca de uma leitura significativa para os estudantes de modo que pudessem compartilhar saberes, produzir seus textos e realizarem arte cênica a partir da obra literária “Extraordinário”. Seguimos também Bortoni-Ricardo (2008), por defender a importância do trabalho articulado e mediado pelo professor, em virtude de sua relevância no papel de agente de letramento no espaço em que deve ser seu local de pesquisa, a sala de aula.

Com intenção do aprimoramento do conhecimento sobre o contexto de produção que faz parte de todos os textos e dos mecanismos enunciativos, em especial, a vozes discursivas,

que contribuem na identificação e posicionamento das pessoas em suas atividades linguageiras, apropriamo-nos das aulas interativas de leitura de Leurquin (2014) para que os estudantes pudessem entender e evoluir diante dessas categorias.

A pesquisa foi realizada em uma turma do 7º ano dos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública do município de Caucaia, região metropolitana de Fortaleza, Ceará, em 14 encontros totalizando 29 horas/aula de carga horária em um bimestre com um grupo composto por 30 alunos, entretanto consideramos apenas 25 na atividade escrita realizada sobre contexto de produção e vozes discursivas, pois cinco faltaram e um estudante não reconhecia totalmente o código linguístico, mas de modo geral foram bastante participativos e frequentes.

Assim, criamos um cronograma de ações dividido em sete momentos e dentro dessas ações usamos a SB de Cosson (2018) para a sistematização dos círculos de leitura e letramento literário: motivação, introdução, leitura e interpretação em conjunto com as aulas interativas de leitura de Leurquin (2014) para realização da categoria de análise do ISD, vozes discursivas, e o parâmetro contexto de produção.

Consideramos este trabalho de pesquisa satisfatório, ainda que não solucione todos os problemas relativos à leitura, ele contribuiu de maneira significativa quanto à experiência dos estudantes em folhear cada página de uma obra literária, além de podê-la analisá-la coletivamente, produzir os sentidos do texto de forma expressiva e transpor esses saberes em uma peça teatral. Com isso, os discentes puderam perpassar pelo letramento literário e perceber que a leitura pode suscitar a imaginação, o prazer e a reflexão sobre suas próprias vidas e o meio em que vivem.

Destacamos o Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS com grande relevância na formação docente para melhoria do ensino, visto oportunizar os profissionais da educação básica à integração entre teoria e prática, promovendo os professores a proporem atividades didáticas embasadas em teorias científicas e concorrendo para a melhoria de suas práticas. Assim, a partir desses novos saberes e conhecimentos, é possível contribuir para o ensino público de qualidade no Brasil.

Por fim, pretendemos por meio de nosso trabalho favorecer outros professores para que também utilizem o espaço escolar como espaço de pesquisa e fomentação de capacidades de leitura de seus estudantes com vistas a alcançar o letramento literário, já que a leitura, principalmente, literária possui a capacidade de envolver os indivíduos na

coletividade e os proporciona o acesso ao patrimônio sociocultural construído pelos seres humanos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas, SP: Verus, [recurso digital], 2011.
- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. *In*: Souza, R. J. (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.
- BAKHTIN, M. VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucietec, 1986.
- BANDEIRA, Edvania Ferreira. **Aprendizagem de língua materna**: o gênero conto no desenvolvimento de capacidades para a leitura. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- BARTHES, R. **Aula**. São Paulo, Cultrix, 1980.
- BEZ, Alessandra da Silveira. AQUINO, Carla de. **Saussure e o estruturalismo**: retomando alguns pontos fundamentais da teoria saussuriana. Cadernos do IL. Porto Alegre, nº 42, junho de 2011. p. 5-17.
- BLOOMFIELD, L.; BARNHART, C. **Let's read**. Waine State University Press, 1942.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAGGIO S. L. B. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm. Acesso em: 14 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- BREWER, W. F. Teh story-schema: universal and culture-specific properties. *In*: OLSON, D. R. *et al.* **Literacy, language and learning**, 1985.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Rachel Machado, Péricles Cunha. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2012.

BURNS, Anne. Action research in second language teacher education. *In*: RICHARDS, Jack C. **The Cambridge guide to research in language teaching and education**. New York: Cambridge University Press, 2009a, p. 289-297.

BURNS, Anne. Action Research. *In*: PALTRIDGE, Brian; PHAKITI, Aek. (Eds.). **Research methods in Applied Linguistics: a practical resource**. London: Bloomsbury, 2015, p. 187-204.

BURNS, Anne. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. **Letramento literário: concepções e práticas**. Coordenadora: Márcia Ambrósio. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. (livro eletrônico).

COSSON, Rildo. **Círculo de leitura**. CEALE - Centro de alfabetização, leitura e escrita. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/circulo-de-leitura>. Acesso em: 25 jan. 2021.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

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

COSSON, Rildo. SOUZA, Renata Junqueira. **Letramento literário: uma proposta para sala de aula**. Unesp. 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em: 04 jun. 2020.

DODÓ, F. W. F.; LEURQUIN, E. V. L. F. Introdução ao estudo do interacionismo sociodiscursivo: conceitos, categorias de análise e contribuições para o ensino de línguas. *In*: LIMA, Á. H. V.; SOARES, M. E.; CAVALCANTE, S. A. S. (org.). **Linguística Geral: os conceitos que todos precisam saber**. 1ed. São Paulo: Pimental cultural, 2020, v. 1, p. 328-353.

DÖRNYEI, Zoltán. **Research methods in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, Paraná: Brasil Educar, nº 16, 2000, p. 181-191, 2000.

Entrevista com Rildo Cosson. UFSC – PPGE [s. n.], 2017. 1 vídeo (31min32s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MgAEvvGK9CA&list=PLeXfHPHHNoEV7judaB1PHI4NzNkLtXkAs&index=9&t=0s>. Acesso em: 04 jun. 2020.

FITZGERALD, J. **A sociopsycholinguistic/sociopolitical approach to literacy**. University of New Mexico, Research Paper, 1985.

FREIRE, P. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Rosa Emília Costa. **Práticas de letramento literário a partir do gênero cordel**. Orientadora: Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. 121 f.

GONÇALVES, Adair Vieira. **Gêneros textuais e reescrita**: uma proposta de intervenção interativa. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, São Paulo, Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2007. 343 f.

GONÇALVES, Nathaly Caldas. **A formação do leitor crítico no ensino fundamental**: uma proposta de ressignificação metodológica. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

GOODMAN, K. Acquiring literacy is natural: who skilled cock robin? *In: Sexto Congresso Mundial de Leitura*. Singapura, ago. 1976b.

GOODMAN, K. Behind the eye: what happens in Reading. *In: GOODMAN, K.; NILES, O. S. (eds.). Readings process and program*. National Council of Teachers of English, 1970.

GOODMAN, K. Learning to read is natural. *In: Conferência sobre Teoria e Prática da Instrução do Começo da Leitura*. University of Pittsburg, 1976a.

GOODMAN, K. Needed for the 80's: schools that start where learners are. *In: Comitê sobre Educação e Trabalho do Congresso dos Estados Unidos*, 1980.

GOODMAN, K. The know-more and the now-thing movements in reading: a personal response. **Languages Arts**, set. 1979.

GOODMAN, K. The Reading process. *In: Proceedings of the Western Learning Symposium*. Arizona University Press, 1974.

GOODMAN, Y. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. *In FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (coords.). Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

HYMES, D. Towards ethmographies of communications: the analysis of communication events (1964). *In: GIGLIOLI, P. P. (ed.). Language and social context*. Penguin Books, 1972.

KEMMIS, Stephen; McTAGGART, Robin. Participatory action research: communicative action and the public sphere. *In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 2005, p. 559-603.

KLEIMAN, Angela B. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 2011.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna**. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Angela B. **Os estudos de letramento e formação do professor de Língua Materna**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26602138_Os_estudos_de_letramento_e_a_formacao_do_professor_de_lingua_materna. Acesso em: 14 mar. 2021.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 1 ed. São Paulo: Ática, [livro eletrônico], 2011.

LEURQUIN, E. V. L. F. **Contrato de Comunicação e Concepções de Leitura na Prática Pedagógica de Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em Educação). Natal: PPGEDUFRN, 2001.

LEURQUIN, E. V. L. F. **O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e aprendizagem de Português língua estrangeira**. Pernambuco: Revista Eutomia, 2014. Disponível em: www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/19125. Acesso em: 02 maio 2022.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; BANDEIRA, Edvânia Ferreria; FREITAS, Rosa Emília Costa. Contribuições da linguística aplicada para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa com foco no texto literário. **Revista Leia Escola**, v. 21, n. 5, 80 – 92, 2021. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/2280>. Acesso em: 03 jun. 2022.

LEURQUIN, Vera Lúcia Fraga; PEIXOTO, Camila Maria Marques. **A construção de um agir reflexivo do professor no espaço de formação docente**. Scripta, 15(28), 83-102, 2011. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4311>. Acesso em: 03 jun. 2022.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Artes Médicas, 1987.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisa em administração**. São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem/1996, p. 1-5.

NEVES, Mônica Mezeche. **Compreendendo os conceitos de Bronckart: uma perspectiva interacionista sócio-discursiva**. Revista do curso de Letras: Ideias. s/d. Disponível em:

<http://w3.ufsm.br/revistaideias/Artigos%20em%20PDF%20revista%2023/compreendendo%20os%20conceitos%20de%20bronckart.pdf>. Acesso em: 11 set. 2022.

OLIVEIRA, Antônia Sergiana Tavares de. **Letramento literário e escolarização: limites e possibilidades**. Orientação: Profa. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa. Coorientação: Prof. Dr. Francisco de Freitas Leite. Tese (doutorado) - Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. 118 f.: il. color.

OLIVEIRA, Eliane de Freitas. **Uma proposta de círculo de leitura a partir das obras A marca de uma lágrima e Mariana de Pedro Bandeira**. Orientador: Prof. Dr. Francisco Fábio Vieira Marcolino. Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Letras, Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020. 162f.: il. Color.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PALACIO, R. J. **Extraordinário**. Tradução: Rachel Agavino. PNLD, 4ª ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

PAULINO, Graça. **Da leitura ao letramento literário**. (Organização de Cristina Rosa) Belo Horizonte: Edição do Autor, 2010.

PEÑALOSA, F. **Introduction to the sociology of language**. Newbury House Publishers, 1981.

PEREIRA, Lusiana Prates. **Círculo de leitura e diálogo literário: uma proposta pedagógica de incentivo à leitura literária**. Dissertação (Mestrado profissional em ensino de línguas), Universidade Federal do Pampa, 2018. 111 p.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. Tradução: Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 1ª ed., 2019.

PINHO, Áurea Cristina Bezerra da Silva. **Vivências nos círculos de leitura do 7º ano da E.E.I.E.F. César Nildo Gondim Pamplona**. Especialização (Curso de Ensino de Língua Portuguesa) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021, 76 f.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultura e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. [orgs.]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012. p. 11-31.

ROSENBLAT, L. M. **The reader, the text, the poem: transactional theory of literacy work**. Carbonale, IL: Southern Illinois University Press, 1981.

RUMELHART, D. E. **Schemata: the building blocks of cognition**. *In*: GUTHRIE (ed.). Newark: IRA, 1981.

SAGOR, Richard. **How to conduct collaborative research**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.

SEARLE, J. What is a speech act? (1965). *In*: GIGLIOLI, P. P. (ed.). **Language and social context**. Penguin Books, 1972.

SILVA, Daniely Moreira Coelho da. **Práticas de letramento literário em uma turma de 7º ano**. Orientação: Prof. Dr. Maria do Socorro Silva de Aragão. Coorientação: Prof. Dr. Maria Silvana Militão de Alencar. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. 150f.

SILVA, Elza Sueli Lima da. **Círculos de leitura no ensino médio: uma análise a partir da estética da recepção**. Orientadora: Maria Helena da Rocha Besnosik. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana.. 2019. 203 f.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. (texto apresentado no GT de alfabetização). 26ª Reunião da ANPED. Poços de Caldas (MG), 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/2358302/Letramento_e_alfabetiza%C3%A7%C3%A3o_as_muitas_facetas. Acesso em: 23 mar. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STEFFENSEN, M. S.; JONG-DOVAC, C.; ANDERSON, R. C. **A cross-cultural perspective on reading comprehension**. *Reading Research Quarterly*, V. 15, n. 1, p. 10-29, 1979.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TIERNEY, R. J.; VAUGHAN, J. L.; BRIDGE, C. A. **Toward understanding comprehension: and examination of systems for analyzing inferences**. University of Arizona press, 1980.

VEÇOSSO, Cristiano E. Interacionismo sociodiscursivo e suas bases teóricas: Vygotsky, Saussure e Bakhtin (Volochinov). RS: **Revista Linguagens & Cidadania**. Santa Maria: UFSM, n. 26, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/22376>. Acesso em: 11 set. 2022.

VYGOSTZKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOSTZKY, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizado**. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOSTZKY, L. S. **Thought and language**. MIT Press Boston, 1962.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura** [livro eletrônico]. Curitiba: Ibpeex, 2012.

APÊNDICE A – CADERNO PEDAGÓGICO

O caderno pedagógico também pode ser acessado por meio do link abaixo:

https://www.canva.com/design/DAGBIG8JIwg/cUgawHaVHrSQDcyeYRc_tA/view?utm_content=DAGBIG8JIwg&utm_campaign=designshere&utm_medium=link&utm_source=editor



Ou acessado por meio do QR Code ao lado:



SUMÁRIO

Apresentação	03
1º Momento	05
2º Momento	07
3º Momento	09
4º Momento	13
5º Momento	15
6º Momento	18
7º Momento	21

APRESENTAÇÃO

Amigo(a) professor(a),

A autora deste trabalho, assim como você, também é professora, da rede pública municipal de Caucaia-Ce, e almeja contribuir com outros(as) docentes para promover círculos de leitura literária nas escolas que trabalham.

A partir da sala de aula como espaço de pesquisa, este caderno pedagógico foi elaborado e construído por meio da dissertação de mestrado intitulada “Os círculos de leitura como dispositivo para formação de leitores críticos nos anos finais do Ensino Fundamental” , a qual recomenda-se a leitura e que é possível acessá-la no site do repositório institucional do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, pela Universidade Federal do Ceará - UFC.

O letramento literário possui um vasto arcabouço teórico e é possível utilizá-lo em sala de aula para promover a formação de leitores críticos. Nesse quesito, a escola tem um papel fundamental de mediação do acesso às obras literárias, visto ser o espaço requerido pela sociedade em que contribua para a formação de leitores (Zilberman, 2012), muitas vezes, até sendo o único local em que seus leitores ou futuros leitores possuem aproximação com esse produto cultural, os livros literários.

Assim, o intuito deste caderno é tanto mostrar como é possível sistematizar os círculos de leitura a partir da proposta de sequência básica de Cosson (2018), bem como analisar o texto literário, permeando suas camadas que, de acordo com Bronckart (2012), podem ser níveis de análise textual, sendo a infraestrutura textual relacionada aos tipos de discurso e sequência textual; os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal) que marcam a progressão e a coerência temática; e os mecanismos enunciativos (vozes e modalizações) que marcam a coerência pragmática e interativa do texto. Entre essas camadas, nosso interesse é especificamente os mecanismos enunciativos, especialmente, as vozes enunciativas e a questão social quanto ao contexto de produção

Para a sistematização dos círculos de leitura, a sequência básica de Cosson (2018) possui quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Essas etapas procuram trabalhar com o texto literário de forma lúdica e com o protagonismo dos estudantes. Assim, essa forma de sistematização inspirou a elaboração deste material didático.

APRESENTAÇÃO

Além da sistematização, este trabalho também apropriou-se da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo - ISD, proposto por Bronckart (2012). A qual demonstra a arquitetura do texto, em que os textos são organizados por uma arquitetura interna composta por três níveis superpostos e interativos que denominam-se folhado textual, que são a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Para esta análise, usou-se um dispositivo didático baseado nessa teoria e voltado especificamente para a sala de aula, a aula interativa de leitura, proposta por Leurquin (2014), que propõe três etapas. Sendo a primeira: a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos; a segunda: a compreensão do contexto de produção e os níveis do texto, além de reconhecimento das possíveis entradas do texto; já a terceira: a socialização das compreensões pelos alunos e a promoção de uma retomada à primeira etapa.

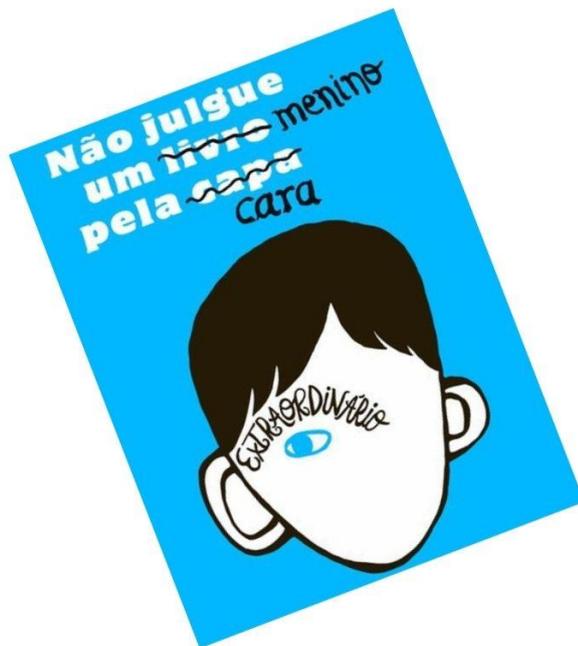
A obra literária escopo desta pesquisa se intitula “Extraordinário”, da autora R. J. Palacio, traduzida por Rachel Agavino, aborda temas que envolvem a faixa etária dos estudantes entre 11 e 15 anos, como *bullying*, solidariedade e amizade. O enredo narra a história de August Pullman, sob o apelido de Auggie, um garoto que possui uma doença rara causadora de deformações em seu rosto e que terá que lidar com a situação de estudar em uma escola formal pela primeira vez em sua vida aos 10 anos de idade.

Por fim, desejo que faça bom uso deste trabalho que foi feito com muito carinho, pesquisa e prática de quem conhece a realidade de sala de aula e reconhece a indispensável mediação em leitura de um(a) professor(a) para o desenvolvimento dos estudantes.

A autora.

1º MOMENTO

**ENTENDENDO O PROJETO,
MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA**



1º MOMENTO: ENTENDENDO O PROJETO, MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA

OBJETIVOS:

- Apresentar o projeto de leitura aos alunos;
- Motivação: motivar os estudantes à temática da obra.
- 1ª etapa da aula interativa de leitura: mobilizar o conhecimento prévio dos estudantes.

TEMPO:
2h/a (100min)

METODOLOGIA

- O(a) professor faz perguntas para instigar a participação dos alunos: já participaram de algum círculo de leitura? Lembram de algum livro que tenham lido? Qual livro mais gostam? Qual livro que conhecem que foi adaptado para filme ou cinema?
- Em seguida apresenta os slides disponíveis no material de apoio e faz ponderações a cada um conforme as próprias orientações dos slides.
- Ainda durante os slides, há um que solicita a dinâmica dos sonhos, que consiste em distribuir um balão a cada aluno e um papelzinho para que escrevam seu(s) sonho(s), insiram-no no balão e o inflam. O professor deve entregar um palito de dente a cada aluno e pedir para que os joguem no ar (muitos alunos irão estourar os balões dos colegas, a reflexão é que se cada um cuidasse do sonho do outro o mundo seria melhor para cada um).

MATERIAL DE APOIO:



RECURSOS DIDÁTICOS:

- Datashow/lousa digital;
- Slides;
- Balões;
- Pedacinhos de papel;
- “Palitos de dente”;
- Exemplares do livro “Extraordinário”.

Acessar o link abaixo para obter os slides da apresentação dos círculos de leitura para os alunos:



https://www.canva.com/design/DAGBIUeOqLg/_gkVD91xQIQ8zi92eCQ4IA/view?utm_content=DAGBIUeOqLg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor

Ou acessar o QR-Code:



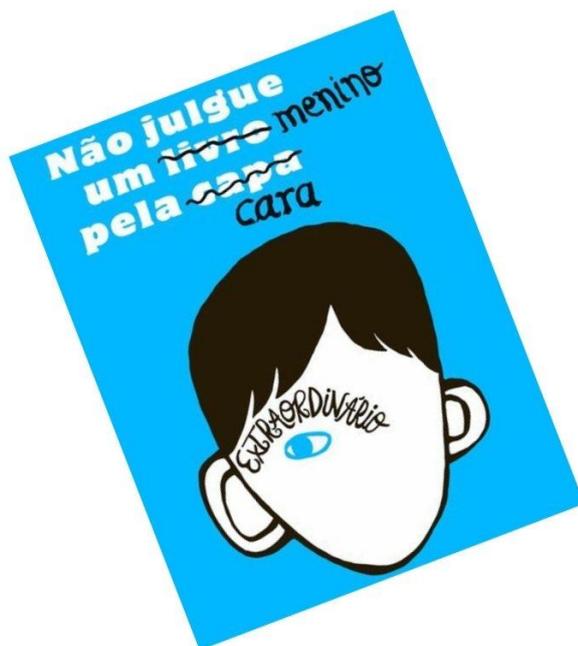
Inflando balões
preenchidos de sonhos



Soltando os balões

2º MOMENTO

ENTENDENDO COMO REGISTRAR LEITURAS



2º MOMENTO: ENTENDENDO COMO REGISTRAR LEITURAS

OBJETIVOS:

- Informar como usar um diário de leitura;
- Folhear o livro “Extraordinário”.

TEMPO:

2h/a (100min)

METODOLOGIA

- Cosson (2018) sugere que os(as) alunos(as) registrem suas leituras, por isso é importante solicitá-los que ao longo de suas leituras façam suas anotações e até mesmo desenhos.
- O(a) professor(a) utiliza os mesmos slides anteriores a partir do slide intitulado “2º momento: entendendo como registrar leituras”. A partir deles, retira as dúvidas dos alunos por meio da apresentação de como os estudantes precisam proceder para suas anotações sobre suas leituras.
- Além disso, disponibiliza cadernos (podem ser os disponíveis da própria escola) para que cada aluno possa ornamentá-los e estes se tornarão seus diários de leitura.
- Ao término, entregar os exemplares do livro “Extraordinário” para que leiam extraclasse iniciando dos elementos paratextuais.

MATERIAL DE APOIO:



RECURSOS DIDÁTICOS:

- Datashow/lousa digital;
- Slides;
- Lápis de cor, folhas de ofício, cola;
- Cadernos para se tornarem diários;
- Exemplares do livro “Extraordinário”.

Acessar o link abaixo para obter os slides da apresentação dos círculos de leitura para os alunos:



https://www.canva.com/design/DAGBIUeOqLg/_gkVD91xQIQ8zi92eCQ41A/view?utm_content=DAGBIUeOqLg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor

Ou acessar o QR-Code:



3º MOMENTO: INTRODUÇÃO, LEITURA, INTERVALOS E AULA INTERATIVA DE LEITURA

OBJETIVOS:

- Introdução: introduzir os estudantes à leitura do livro “Extraordinário”;
- Leitura e intervalos: ler a obra, mas sem perder de vista os objetivos a serem alcançados; durante os intervalos, realizar a mediação para retomadas e acompanhamento.
- 1ª etapa da aula interativa de leitura: mobilizar o conhecimento prévio dos estudantes de modo oral;
- 2ª etapa da aula interativa de leitura: compreender o contexto de produção e os níveis do texto, reconhecer as possíveis entradas do texto, de modo oral;
- 3ª etapa da aula interativa de leitura: socializar as compreensões feitas pelos alunos, promover uma retomada à primeira etapa e avaliar o entendimento dos estudantes sobre as vozes que emergem do texto, de modo oral.

TEMPO:
10h/a (500min)

METODOLOGIA

INTRODUÇÃO, LEITURA E 1ª ETAPA DA AULA INTERATIVA DE LEITURA

- Cosson (2018) propõe que a introdução seja a apresentação da obra e autor, mas que não ocupe tanto tempo e não seja enfadonha. Leurquin (2014) pretende na 1ª etapa da aula interativa de leitura que o professor trabalhe os conhecimentos prévios dos alunos.
- Com a turma disposta em círculo, aproveitar o que os alunos já leram extraclasse e mobilizar seus conhecimentos prévios: o que sabem sobre a autora R. J. Palacio? O que aprenderam com a leitura?
- Ainda que já tenham iniciado a leitura extraclasse, reler oralmente com os estudantes os elementos paratextuais do livro: capa, contracapa, período de publicação, prefácio, notas sobre a autora (p. 333) e agradecimentos (p. 331-332).
- Em seguida, perguntar o que motivou a autora a escrever o livro. Caso alguém não saiba o motivo, informar que a autora junto aos seus dois filhos cruzou o caminho com uma garotinha com a mesma síndrome de August, o protagonista, em frente a uma sorveteria e isso foi tão impactante que ela iniciou a escrita nesse mesmo dia, é por isso que há um agradecimento a essa garotinha e a todos os outros “Auggies” que a inspiraram a escrever a história.
- Depois, perguntar como reagiriam se fossem eles a cruzar o caminho dessa garotinha ou de alguém com essa mesma síndrome.
- Após esse momento, solicitar que continuem a leitura de onde pararam, em sala de aula, por 40min e façam suas anotações em seus diários de leitura. Enquanto os alunos leem, o professor deve fazer o mesmo e elaborar perguntas para guiar as discussões nos intervalos.
- Em seguida, é iniciado o intervalo de leitura e etapas das aulas interativas de leitura.

INTERVALOS E AULAS INTERATIVAS DE LEITURA

- Cosson (2018) ressalta a importância dos intervalos de leitura que são o acompanhamento e apoio aos estudantes. Esses intervalos, para esta proposta, são feitos em formato de discussão em círculo com os alunos acerca da última leitura realizada, além disso é nesse momento que são realizadas as etapas das aulas interativas de leitura proposta por Leurquin (2014).
- Assim, a cada encontro em sala, cinco encontros de 2h/a, os alunos precisam ter um tempo de 40 a 60min para leitura individual, silenciosa e fazer suas anotações em seus diários de leitura sempre anotando a página em que pararam a leitura do dia.
- Após esse tempo, é iniciado o intervalo, que nada mais é do que uma discussão sobre a última leitura que fizeram, seja em sala ou extrassala, com perguntas guiadas pelo(a) professor(a).
- Essas perguntas devem guiar os estudantes a entender como o texto foi tecido, por meio do contexto de produção, do nível organizacional (progressão temática e mecanismos de textualização), do nível enunciativo (as vozes que emergem do texto) e do nível semântico (escolha do vocabulário e o agir dos personagens) conforme rege a 2ª etapa da aula interativa de leitura.

3º MOMENTO: INTRODUÇÃO, LEITURA, INTERVALOS E AULA INTERATIVA DE LEITURA

INTERVALOS E AULAS INTERATIVAS DE LEITURA

- Como cada estudante pode parar em uma página diferente, o(a) professor(a) pode escolher as perguntas que elaborou conforme um conjunto de páginas que a maioria já tenha lido (geralmente, os alunos leem no mínimo 20 páginas em 50min fazendo anotações).
- Durante os intervalos, o(a) professor(a) pode mostrar uma notícia sobre Jono Lancaster, jovem com a mesma síndrome de August que atravessa o mundo para encontrar crianças com essa mesma doença e servir de inspiração para elas, conforme o material de apoio.

MATERIAL DE APOIO:



RECURSOS DIDÁTICOS:

- Exemplares do livro “Extraordinário” (portado pelos alunos).
- Diários de leitura (portado pelos alunos);
- Datashow/lousa digital (somente no dia de apresentar sobre Jono Lancaster);

Acessar o link abaixo para obter a notícia sobre Jono Lancaster, portador de uma síndrome rara, que atravessa o mundo para encontrar crianças com a mesma doença e servir de inspiração para elas:



<https://oamor.com.br/homem-com-sindrome-rara-atraversa-o-planeta-para-conhecer-menino-com-mesmo-caso/>

Ou acessar o QR-Code:



Acessar os link abaixo para material extra (vídeo em inglês (não há tradução) que mostra a vida de Jono Lancaster):



<https://www.youtube.com/watch?v=uJDZLvrh8c>

Ou acessar o QR-Code:



Acessar os link abaixo para material extra (mostra sobre Joseph Merrick. Sua história real inspirou o filme “O Homem Elefante”, dirigido por David Lynch e lançado em 1980):



<https://www.megacurioso.com.br/ciencia/104220-conheca-a-tragica-historia-de-joseph-merrick-o-homem-elefante.htm>

Ou acessar o QR-Code:



3º MOMENTO: INTRODUÇÃO, LEITURA, INTERVALOS E AULA INTERATIVA DE LEITURA

MATERIAL DE APOIO:

Sugestões para elaboração das perguntas a guiarem os estudantes durante os intervalos de leitura

- Como já mencionado, enquanto os alunos leem e fazem suas anotações em seus diários de leitura, o(a) professor(a) além de ler também elabora questões para guiar a discussão durante os intervalos de leitura em seu diário de bordo.
- Essas perguntas tanto guiam a discussão, durante os intervalos, como contribuem para que os estudantes possam tecer a história juntos e eles próprios sanarem as dúvidas ou lacunas de leitura uns dos outros. A partir dessa interação, não somente revivem o enredo como podem fazer conexões com elementos da sua realidade de vida e do mundo.
- A seguir, consta o material de apoio para acesso às sugestões de perguntas apenas para orientação do(a) professor(a) feitas da 4ª edição e publicada em 2018. O(a) profissional pode realizar outras questões que também sejam pertinentes para sua turma escolar.
- No último encontro, é importante que os estudantes sejam divididos para escolherem suas funções, conforme o 4º momento descrito adiante, e realizar suas pesquisas em casa.

Acessar o link abaixo para obter as sugestões de perguntas para usar nos intervalos de leitura (discussão sobre a leitura do dia):



https://docs.google.com/document/d/1pUgZ_JS0PVwgSxWV1jZTZLK17e8fNdHefZtc6dG2Lwc/edit?usp=sharing

Ou acessar o QR-Code:



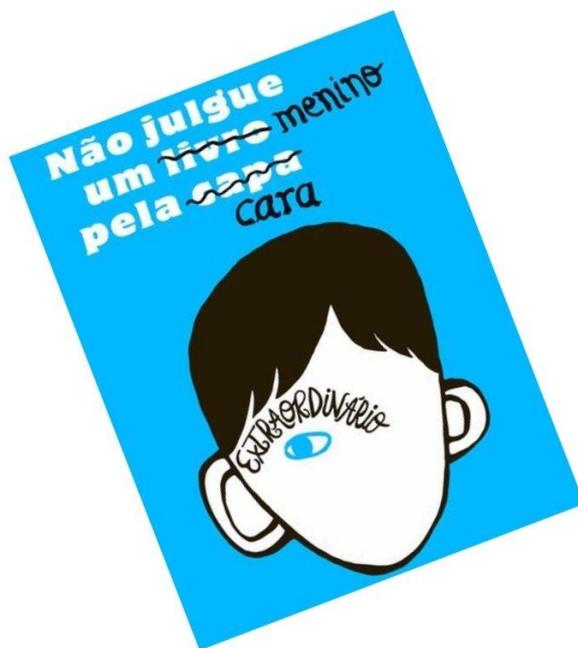
Leitura individual e silenciosa

Intervalos de leitura: discussões



4º MOMENTO

INTERPRETAÇÃO – CARTAZES



4º MOMENTO: INTERPRETAÇÃO – CARTAZES

OBJETIVOS:

- Interpretação: interpretar a leitura por meio de cartazes.

TEMPO:

2h/a (100min)

METODOLOGIA

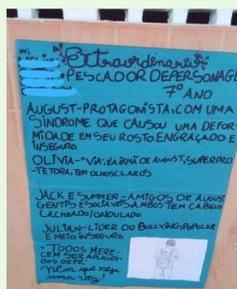
- Para o momento de interpretação, os estudantes usarão as fichas de função, que são propostas por Harvey Daniels. Elas são criadas pelo professor para que os estudantes tenham funções pré-definidas e façam seus registros mais relevantes sobre a obra lida.
- É importante que os estudantes sejam divididos em equipes no último encontro do 3º momento para escolherem suas funções e em casa realizarem suas pesquisas para este 4º momento, mas podem complementar suas pesquisas em sala de aula.
- Abaixo seguem as funções que podem ser sugeridas aos grupos, entretanto o(a) professora(a) pode criar outras:
 1. **Iluminador de passagens:** verifica passagens do livro que são importantes para apresentar à turma e anota a página.
 2. **Vocabularista:** anota palavras ou expressões que considera importante e pesquisa seu significado.
 3. **Detetive da obra:** procura falar com o(a) autor(a) ou pesquisa quem mostre sobre a obra;
 4. **Pescador de personagens:** anota sobre os personagens e as páginas em que aparecem, descreve seus perfis.
 5. **Pesquisador do tema:** pesquisa sobre o tema abordado e faz relação com algo da vida atual, também pesquisa algum vídeo sobre o tema ou o livro, além de poder pesquisar sobre uma música ou poema relacionado ao tema.
- Cada equipe recebe os materiais para confecção dos cartazes e produz o que pesquisou conforme sua função.
- Após a finalização dos cartazes, as equipes socializam o que produziram e os afixam nos corredores da escola para publicizar seus trabalhos e motivar os demais alunos a conhecerem a obra “Extraordinário” antes da apresentação teatral em um Sarau literário realizado pela escola.

MATERIAL DE APOIO:

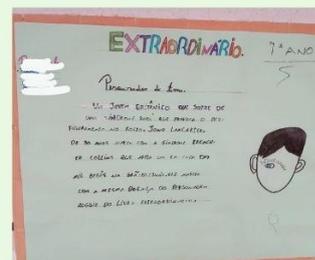


RECURSOS DIDÁTICOS:

- Cartolinas, canetinhas, giz de cera e lápis de cor;
- Exemplares do livro “Extraordinário” (portados pelos alunos).



Exemplo do cartaz
“Pescador de
personagens”



Exemplo do cartaz
“Pesquisador do tema”

5º MOMENTO

**CULMINÂNCIA DO PROJETO - PEÇA
TEATRAL**



5º MOMENTO: CULMINÂNCIA DO PROJETO - PEÇA TEATRAL

OBJETIVOS:

- Envolver os estudantes para culminância do projeto por meio de uma peça teatral.

TEMPO:

10h/a (500min)

METODOLOGIA

- A culminância do projeto de leitura por meio de uma peça teatral é uma forma de divulgar o trabalho realizado em sala pelo(a) professor(a) e corrobora com o que Thiollent (2011) ressalta acerca de divulgar a pesquisa realizada no meio em que foi transcorrida.
- O(a) professor(a) pode dispor de quatro encontros de 2h/a para os três primeiros e 4h/a para o último, visto que é apresentação do Sarau de toda a escola.
- O primeiro encontro para socialização da peça teatral criada pela turma, quais ajustes deve fazer com os estudantes e deixá-los à vontade para escolherem os personagens que desejem representar; o segundo e terceiro encontros podem ser para ensaios (que também podem ser realizados em outras aulas com a ajuda de outros professores) e o último tanto para finalização dos ensaios como para a apresentação da peça no Sarau Literário da escola.
- Explicar aos estudantes que a peça teatral é uma adaptação do livro “Extraordinário”, por isso uma retextualização, sendo assim é preciso montar um cenário, usar o figurino adequado e utilizar utensílios que possam compor a peça.
- Em seguida, por meio de datashow/lousa digital, mostrar os personagens aos alunos e deixá-los à vontade para que escolham o que desejam representar, é possível que toda turma participe, independente da quantidade.
- Em seguida, mostrar o roteiro de seis atos e perguntar se os estudantes desejam incluir ou alterar algo. A partir disso, é possível imprimir o roteiro para os demais encontros dos ensaios.
- No dia da apresentação do Sarau, fazer os últimos ajustes com os estudantes. Combinar quem ficará responsável por compor o cenário, substituir algum aluno que tenha faltado, principalmente, se for um dos personagens que contém fala e distribuir o figurino para os alunos que não usarão fardamento.
- A seguir, consta o material de apoio.

MATERIAL DE APOIO:



RECURSOS DIDÁTICOS:

- Datashow/lousa digital para mostrar o planejamento da peça teatral.
- Roteiro da peça teatral impresso, figurino (para o dia da apresentação do Sarau literário).

Acessar o link abaixo para obter o planejamento e roteiro da peça em seis atos adaptada da obra “Extraordinário”:



<https://docs.google.com/document/d/1KC4617bBb7C8MzIKBQuKl2HR637rXjqzFs6jQ6cvzF0/edit?usp=sharing>

Ou acessar o QR-Code:



5º MOMENTO: CULMINÂNCIA DO PROJETO - PEÇA TEATRAL

MATERIAL DE APOIO:

Acessar o link abaixo para assistir à adaptação da obra "Extraordinário" realizada pela turma do 7º ano desta pesquisa:



<https://www.youtube.com/watch?v=DMkdfponT2k>

Ou acessar o QR-Code:



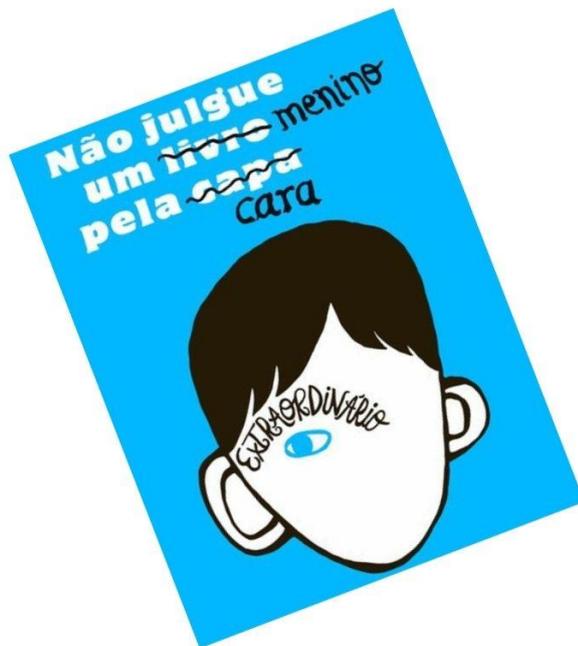
Cena da entrega de medalhas.

Cena do jantar da família de Auggie.



6º MOMENTO

ATIVIDADE SOBRE VOZES DISCURSIVAS



6º MOMENTO: ATIVIDADE SOBRE VOZES DISCURSIVAS

OBJETIVOS:

- 2ª etapa da aula interativa de leitura: avaliar o entendimento dos estudantes quanto ao contexto de produção e às vozes que emergem do texto, de modo escrito.
- 3ª etapa da aula interativa de leitura: socializar as compreensões feitas pelos alunos.

TEMPO:

2h/a (100min)

METODOLOGIA

- Para Leurquin (2014), em uma aula interativa de leitura após a mobilização dos conhecimentos dos alunos, é preciso que compreendam o contexto de produção, os níveis do texto e socializem as compreensões feitas.
- Para isso, a partir dos slides contendo explicações e as mesmas questões das atividades impressas, relembrar das leituras junto aos estudantes para que possam sanar suas dúvidas em cada questão.
- Conforme Bronckart (2012), o contexto de produção é um conjunto de parâmetros que influencia a organização textual. Dessa maneira, para esse nível/categoria de análise do ISD levar os estudantes a refletirem como o agente-produtor constrói um texto, visto as condições de produção serem decisivas para tessitura dos gêneros textuais, por meio das questões 1 a 8.
- Ainda para Bronckart (2012) outro nível/categoria de análise textual são os mecanismos enunciativos. Para esse nível, as questões 1 a 9 irão analisar as vozes que emergem do texto: a voz do(a) autor(a) empírico(a); a voz neutra ou voz do(a) narrador(a); a voz dos personagens e as vozes sociais, todas explanadas com exemplos nos slides de apresentação da atividade.
- Assim, por meio dos slides, dos exemplares do livro “Extraordinário” e das atividades impressas, ajudar os estudantes a compreenderem o contexto de produção da obra e os mecanismos enunciativos (as vozes discursivas) para que possam responder as questões individualmente e socializar o que compreenderam.

MATERIAL DE APOIO:



RECURSOS DIDÁTICOS:

- Datashow/lousa digital.
- Slides para apresentar a atividade.
- Atividade impressa sobre contexto de produção e vozes enunciativas com 12 questões.
- Exemplares do livro “Extraordinário”.

Acessar o link abaixo para obter os slides de apresentação da atividade:



https://www.canva.com/design/DAFUvEr7fS8/k8lb7xzFWxGkL8A76txd8w/view?utm_content=DAFUvEr7fS8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor

Ou acessar o QR-Code:



6º MOMENTO: ATIVIDADE SOBRE VOZES DISCURSIVAS

MATERIAL DE APOIO:

Acessar o link abaixo para obter a atividade sobre vozes enunciativas voltada para o(a) professor(a) e alunos(as):



<https://docs.google.com/document/d/1ZabfFyqgPc-HlkQwTrMRZW2DXa0AtE8nO83MS1LADr4/edit?usp=sharing>

Ou acessar o QR-Code:



Acessar o link abaixo para obter o site usado nela sobre as 10 curiosidades acerca de "Extraordinário":

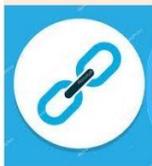


<https://intrinseca.com.br/blog/2017/12/10-curiosidades-sobre-extraordinario/>

Ou acessar o QR-Code:



Acessar o link abaixo para obter o site oficial da obra "Extraordinário":



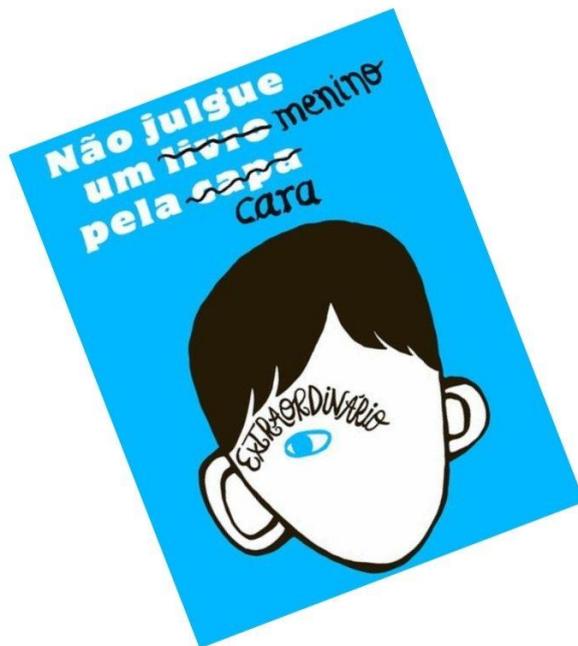
<https://www.extraordinariolivro.com.br/>

Ou acessar o QR-Code:



7º MOMENTO

AVALIAÇÃO SOBRE OS CÍRCULOS DE LEITURA LITERÁRIA E AUTOAVALIAÇÃO



7º MOMENTO: AVALIAÇÃO SOBRE OS CÍRCULOS DE LEITURA LITERÁRIA E AUTOAVALIAÇÃO

OBJETIVOS:

- Avaliar o projeto.
- Promover uma autoavaliação dos estudantes.

TEMPO:

1h/a (50min)

METODOLOGIA

- Esse questionário deve ser realizado no último encontro para que os estudantes possam avaliar os círculos de leitura e se autoavaliarem.
- A partir desse questionário, o(a) professor poderá fazer alterações ou melhorias para os futuros círculos de leitura nesta turma ou em outros grupos.

MATERIAL DE APOIO:



RECURSOS DIDÁTICOS:

- Questionário de avaliação e autoavaliação impresso.

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS CÍRCULOS DE LEITURA E AUTOAVALIAÇÃO

ALUNO(A): _____

SÉRIE: _____ PROF.: _____ DATA: ____/____/____

1. Durante os círculos de leitura, quando você teve alguma dificuldade de entender o que estava sendo lido, que atitude tomou?
 anotou sua dificuldade/dúvida em seu diário de leitura.
 simplesmente continuou a leitura, ainda que tenha tido dúvida e não a anotou.
 retirou as dúvidas no momento de toda a turma se reunir no grande círculo com a professora e ouvir os comentários sobre a leitura.
 outro. Qual?
2. Faça uma avaliação dos círculos de leitura: escreva quais pontos positivos e negativos que você encontrou nos círculos de leitura.
3. Faça uma autoavaliação: como você considera que foi sua participação durante os círculos de leitura?
4. Quais suas sugestões para novos círculos de leitura? Escreva o que gostaria que houvesse, o que gostaria que mudasse, que tipos de leitura gostaria de ter nos círculos etc.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Rachel Machado, Péricles Cunha. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2012.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

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

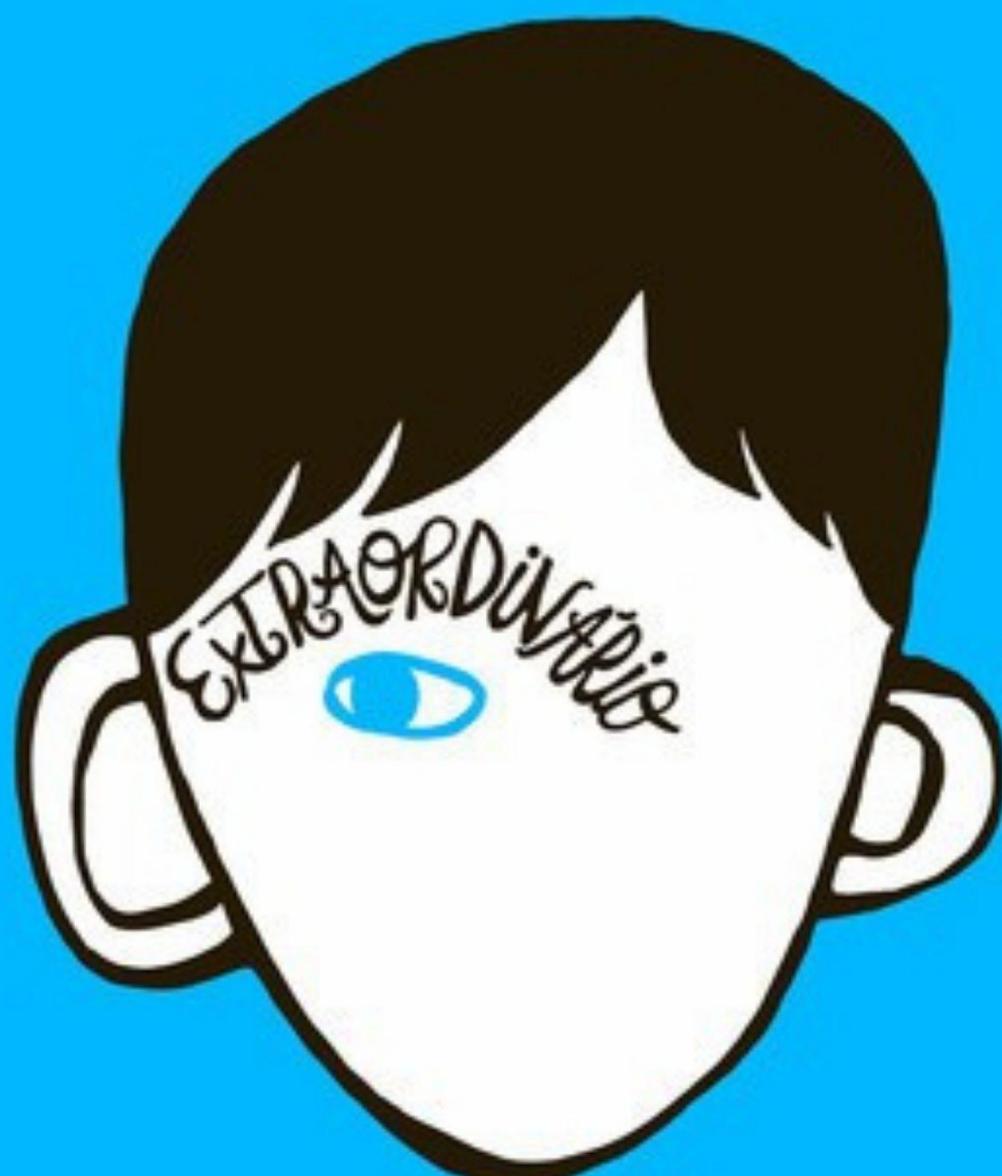
COSSON, Rildo. SOUZA, Renata Junqueira. **Letramento literário: uma proposta para sala de aula**. Unesp. 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em: 04 jun. 2020.

LEURQUIN, E. V. L. F. **Contrato de Comunicação e Concepções de Leitura na Prática Pedagógica de Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em Educação). Natal: PPGEDUFRN, 2001.

LEURQUIN, E. V. L. F. **O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e aprendizagem de Português língua estrangeira**. Pernambuco: Revista Eutomia, 2014. Disponível em: <www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/19125> Acesso em: 02 mai. 2022.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; BANDEIRA, Edvânia Ferreria; FREITAS, Rosa Emília Costa. **Contribuições da linguística aplicada para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa com foco no texto literário**. Revista Leia Escola, v. 21, n. 5, 80 – 92, 2021. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/2280>. Acesso em: 03 jun. 2022.

Não julgue
um ~~livro~~ menino
pela ~~capa~~
Cara



**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E PRÁTICAS DE
LEITURA**

E.E.I.E.F. CÉSAR NILDO GONDIM PAMPLONA

PROJETO CÍRCULOS DE LEITURA

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E PRÁTICAS DE LEITURA

ALUNO(A): _____

SÉRIE: _____ PROF^a: ÁUREA CRISTINA DATA: ____/____/____

Obs.: seu nome não será divulgado.

QUESTIONÁRIO 01

1. Qual sua idade? _____.

2. Você estuda nesta escola há quanto tempo? _____.

3. Sua família, que mora na mesma casa com você, é composta por quem? Marque todos os integrantes, se necessário acrescente na opção “outros”.

- | | | |
|-----------------------------------|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> pai | <input type="checkbox"/> irmão/irmã. | <input type="checkbox"/> tia |
| <input type="checkbox"/> mãe | <input type="checkbox"/> avô | <input type="checkbox"/> quantidade: ____ |
| <input type="checkbox"/> padrasto | <input type="checkbox"/> avó | <input type="checkbox"/> outros: _____ |
| <input type="checkbox"/> madrasta | <input type="checkbox"/> tio | |

4. Quem são os seus parentes que moram com você e trabalham, qual a profissão e idade deles? Caso você não lembre a idade pode colocar um número aproximado.

Parentesco: _____ Profissão: _____ Idade: _____

Escolaridade: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior

Parentesco: _____ Profissão: _____ Idade: _____

Escolaridade: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior

Parentesco: _____ Profissão: _____ Idade: _____

Escolaridade: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior

5. Quais desses objetos ou serviços há em sua casa?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Aparelho de TV | <input type="checkbox"/> Geladeira |
| <input type="checkbox"/> Canal por assinatura | <input type="checkbox"/> Freezer (atinge temperatura menor que a geladeira) |
| <input type="checkbox"/> Lavadora de roupas | <input type="checkbox"/> Automóvel |
| <input type="checkbox"/> Internet 4/5G ou Wi-Fi | <input type="checkbox"/> Smartphone |
| <input type="checkbox"/> Notebook | <input type="checkbox"/> Ar-condicionado |
| <input type="checkbox"/> Moto | |

6. Ordene de 1 a 5 os itens de acordo com o que você prefere fazer nas horas de lazer:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> ver filmes | <input type="checkbox"/> praticar esporte |
| <input type="checkbox"/> ver TV | <input type="checkbox"/> jogar jogos online |
| <input type="checkbox"/> ler | <input type="checkbox"/> outros: _____ |
| <input type="checkbox"/> navegar na internet | |

7. Que tipo de leitura é mais interessante para você (marque quantas desejar)?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> romance | <input type="checkbox"/> poesia |
| <input type="checkbox"/> mangá | <input type="checkbox"/> histórias em quadrinhos |
| <input type="checkbox"/> terror | <input type="checkbox"/> sobre personalidades famosas |
| <input type="checkbox"/> investigação policial | <input type="checkbox"/> textos bíblicos |
| <input type="checkbox"/> aventura | <input type="checkbox"/> sexualidade |
| <input type="checkbox"/> conto | <input type="checkbox"/> outros: _____ |
| <input type="checkbox"/> crônica | |

8. Com que objetivo você costuma ler?

- Para responder as atividades escolares
- Por entretenimento
- Para encontrar alguma informação

9. Qual o tipo de suporte que você utiliza com maior frequência para ler?

- | | |
|---|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> livro impresso | <input type="checkbox"/> celular |
| <input type="checkbox"/> revista impressa | <input type="checkbox"/> tablet |

computador

outros: _____

10. Você gosta de ler livros/textos literários?

sim

não

mais ou menos

11. Quantos livros você já leu do ano anterior até agora?

um

mais de três

de um a três

nenhum

12. Quanto tempo você dedica à leitura?

1h por dia

1h por semana

2h por dia

outro *especifique:

3h por dia

4h por dia

13. Você leu algum livro completo nos últimos três meses? Quais?

14. Se você respondeu afirmativamente à questão anterior, seu objetivo foi trabalho escolar ou interesse particular ou outra coisa?

15. Qual a maior barreira para sua frequência na leitura? Você possui livros literários ou outros que goste de ler em sua casa?

sim

não

16. Há alguém na sua família que lhe incentive à leitura? Quem?

17. Você é cobrado por seus estudos pelos seus pais ou responsáveis?

sim não dificilmente

18. Seus pais ou responsáveis têm o hábito de ler?

sim não dificilmente

19. Compreender o que ler é difícil para você?

sim não um pouco

20. Qual a importância da leitura para você?

ANEXO A – TERMO DE ASSENTIMENTO A ESTUDANTES - TAE

Termo Assentimento a Estudantes (para menores de 18 anos)

Pesquisa: Os círculos de leitura como dispositivo para formação de leitores críticos nos anos finais do ensino fundamental.

Professora-pesquisadora responsável: Áurea Cristina Bezerra da Silva Pinho

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa Os círculos de leitura como dispositivo para formação de leitores críticos nos anos finais do ensino fundamental, na E.E.I.E.F. César Nildo Gondim Pamplona.

O objetivo deste estudo consiste em criar círculos de leitura literária como uma estratégia para superação das dificuldades em leitura dos alunos, além de desenvolver habilidades sociais para o convívio social.

A pesquisa ocorrerá em paralelo com o Projeto Círculos de Leitura com o intuito de propiciar momentos prazerosos de leitura e compartilhamento dela a partir de discussões e retextualizações da obra escolhida para leitura.

Caso você autorize, os questionários, as produções textuais, produções teatrais ou imagens por meio de fotos/vídeos, que ocorrerão durante a pesquisa, farão parte dela, mas não haverá sua identificação no trabalho de dissertação da professora-pesquisadora Áurea Cristina Bezerra da Silva Pinho, o qual será submetido à Universidade Federal do Ceará - UFC.

A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir da participação nesta pesquisa. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a professora ou com a escola em que estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos de sua participação, porém caso sinta desconforto em ter suas produções expostas no trabalho de dissertação, poderá interromper a sua participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

Você não receberá remuneração pela participação. Em estudos parecidos com esse, os estudantes gostaram de atuar, desse modo a sua participação poderá contribuir para o avanço em projetos de leitura da escola em que você atua. Suas produções somente serão expostas com seu consentimento e de seu(sua) responsável. Além disso, você está recebendo uma cópia deste

termo onde consta o telefone da pesquisadora, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação. Sendo assim,

() aceito participar

() não aceito participar

Caucaia, ____ de _____ de _____..

Assinatura do(a) menor de idade

CONTATOS DA UNIVERSIDADE E DA PROFESSORA-PESQUISADORA:

Endereço da instituição proponente (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras; Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS): Av. Universidade, 2683, Térreo – Bairro Benfica – Fortaleza – Ceará – Brasil, tel: Secretaria e WhatsApp Institucional: (85) 3366-.7940 | Coordenação: (85) 3366.7939 | e-mail: profletrasufc@ufc.br.

A pesquisadora Áurea Cristina Bezerra da Silva Pinho é professora de Língua Portuguesa na escola em que seu(sua) filho(a) estuda, E.E.I.E.F. César Nildo Gondim Pamplona. Caso necessite retirar suas dúvidas, basta entrar em contato com ela por meio do número (85) 988476695 ou pelo e-mail: aureapinho.prof@escolas.caucaia.ce.gov.br.

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ: Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: (85) 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

RESPONSABILIDADE DA PROFESSORA-PESQUISADORA

Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo(a) participante.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

Pesquisa: Os círculos de leitura como dispositivo para formação de leitores críticos nos anos finais do ensino fundamental.

Professora-pesquisadora responsável: Áurea Cristina Bezerra da Silva Pinho

Solicitamos a você a autorização do(a) menor de idade pelo(a) qual você é responsável para que participe da pesquisa Os círculos de leitura como dispositivo para formação de leitores críticos nos anos finais do ensino fundamental, na E.E.I.E.F. César Nildo Gondim Pamplona (referente a turma do 7º ano de 2022).

O objetivo deste estudo consiste em criar círculos de leitura literária como uma estratégia para superação das dificuldades em leitura dos alunos, além de desenvolver habilidades sociais para o convívio social.

A pesquisa ocorrerá em paralelo com o Projeto Círculos de Leitura com o intuito de propiciar momentos prazerosos de leitura e compartilhamento dela a partir de discussões e retextualizações da obra escolhida para leitura.

Caso você autorize, os questionários, as produções textuais, produções teatrais ou imagens por meio de fotos/vídeos, que ocorrerão durante a pesquisa, farão parte dela, mas não haverá sua identificação ou do(a) menor de idade participante, no trabalho de dissertação da professora-pesquisadora Áurea Cristina Bezerra da Silva Pinho, o qual será submetido à Universidade Federal do Ceará - UFC.

DESCONFORTO E RISCOS

A participação do(a) menor pelo(a) qual você é responsável não é obrigatória nesta pesquisa e, a qualquer momento, ele(a) poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua

relação com a pesquisadora ou com a instituição em que ele(a) estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) sentir desconforto em expor suas produções textuais, produções teatrais ou imagens por meio de fotos/vídeos, que ocorrerão durante a pesquisa na E.E.I.E.F. César Nildo Gondim Pamplona, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

Você ou o(a) menor não receberá remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá contribuir para o avanço em projetos de leitura da própria escola em que ele(a) estuda. As produções resultantes da participação dele(a) na pesquisa somente serão publicados com o seu consentimento e o dele(a). Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone da pesquisadora, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____
_____, RG _____
declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do(a) menor _____ pelo(a) qual sou responsável.

Sendo assim,

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

Caucaia, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) responsável pelo(a) estudante

CONTATOS DA UNIVERSIDADE E DA PROFESSORA-PESQUISADORA:

Endereço da instituição proponente (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras; Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS): Av. Universidade, 2683, Térreo – Bairro Benfica – Fortaleza – Ceará – Brasil, tel: Secretaria e WhatsApp Institucional: (85) 3366-.7940 | Coordenação: (85) 3366.7939 | e-mail: profletrasufc@ufc.br.

A pesquisadora Áurea Cristina Bezerra da Silva Pinho é professora de Língua Portuguesa na escola em que seu(sua) filho(a) estuda, E.E.I.E.F. César Nildo Gondim Pamplona. Caso necessite retirar suas dúvidas, basta entrar em contato com ela por meio do número (85) 988476695 ou pelo e-mail: aureapinho.prof@escolas.caucaia.ce.gov.br.

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ: Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: (85) 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

RESPONSABILIDADE DA PROFESSORA-PESQUISADORA

Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Caucaia, ____ de _____ de ____.

Assinatura da professora-pesquisadora

ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os círculos de leitura como dispositivo para formação de leitores críticos nos anos finais do ensino fundamental

Pesquisador: Áurea Cristina Bezerra da Silva Pinho

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 59049422.9.0000.5054

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.456.310