

LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA DE LEITURA COMPARADA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.

Vânia Maria Castelo Barbosa ¹

RESUMO

A leitura literária é uma das bases para um letramento bem-sucedido na escola, pois ela aborda diversos assuntos que perpassam a vivência humana, no âmbito social e individual, favorecendo a ampliação do conhecimento de mundo dos alunos e, principalmente, incentivando os educandos a realizarem leituras críticas de qualquer gênero textual. Com o intuito de contribuir com o letramento revolucionário, sugerimos uma proposta de análise comparada do conto clássico **Chapeuzinho Vermelho**, de Perrault (1697), dos Irmãos Grimm (1812) e do poema narrativo **Chapeuzinho Amarelo**, de Chico Buarque (1979). Realizamos a leitura desses textos com o objetivo de levar o aluno a identificar a intencionalidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade dessas obras. Fundamentamos nossa proposta nos métodos de Cosson (2016), de Cereja (2009) e nas reflexões críticas sobre ensino, leitura e letramento feitas por Antunes (2003), Oliveira (2010), e Soares (2018). A percepção de que o texto literário, para crianças ou adultos, é planejado, construído e permeado por intenções do autor, por aspectos de uma época e de uma situação social foi um dos principais aprendizados que os estudantes tiveram.

Palavras-chave: Letramento, Literatura, Leitura, Chapeuzinho Vermelho, Chapeuzinho Amarelo.

INTRODUÇÃO

O professor de língua portuguesa do ensino fundamental I e II tem muitos desafios na sua prática em sala de aula, principalmente quando atua em escola pública, por diversos fatores que não convém enumerá-los aqui. Destacamos um deles, que é a necessidade de formar leitores eficientes, críticos e ativos para as relações sociais e pessoais das quais participa, e para que possam atuar de forma consciente na renovação diária da sociedade em que vivemos. Com o propósito de atingir esses objetivos, dentre outros, é necessário o trabalho com diversos gêneros textuais, como já é exigido pelos documentos e exames oficiais e por projetos de governos, como o PAIC e o Mais PAIC, vigente no estado do Ceará.

O texto literário faz parte dessa grande variedade de gêneros textuais que a escola precisa trabalhar com seus alunos, mas, muitas vezes, o professor aplica metodologias que não são adequadas aos gêneros da esfera literária, podendo obter como resultado dessa abordagem um distanciamento da leitura por parte dos alunos e até do próprio docente. Como desenvolver a leitura do texto literário nas aulas de língua portuguesa sem transformar essa

¹ Professora da Educação Básica, na Escola José Bonifácio de Sousa, no município de Quixadá, Ceará.

prática numa atividade mecânica e desmotivadora? O que é relevante abordar com os alunos? Existe uma fórmula única para todos os gêneros (literários e não literários)? Esses são alguns dos questionamentos que nos inquietam sempre que vamos planejar aulas de leitura, em especial quando a literatura é a área a ser abordada.

Interessa-nos apresentar nesse breve estudo alguns métodos desenvolvidos por professores, pesquisadores da área do ensino de literatura e relatar algumas práticas pedagógicas realizadas em nossas aulas de língua portuguesa com o foco na leitura literária, com o intuito de inspirar outros professores e alunos dos cursos de Letras e Pedagogia para o desenvolvimento de planos de aula que contemplem o texto literário sem se deter em exercícios escritos que em nada estimulam a criatividade, a criticidade e a autonomia do estudante.

Nossa proposta de leitura comparada está fundamentada nos métodos de Cosson (2016), de Cereja (2009) e nas reflexões críticas sobre ensino, leitura e letramento feitas por Antunes (2003), Oliveira (2010), e Soares (2018).

Inicialmente relataremos uma experiência de leitura literária realizada em aulas de língua portuguesa, no 6º ano do Fundamental II; em seguida, refletiremos sobre a concepção de ensino de língua portuguesa com foco na leitura (literária), conforme as ideias dos autores acima mencionados e apresentaremos o resultado do trabalho realizado; por fim, faremos as considerações finais.

METODOLOGIA

Essa proposta de leitura comparada é resultado de uma sequência didática realizada em duas turmas de 6º ano, na Escola José Bonifácio de Sousa, no município de Quixadá, Ceará.

Em momentos anteriores a essa prática pedagógica, tomamos conhecimento de diversos métodos de ensino de literatura, dentre os quais mencionamos: “Sequência básica” e “Sequência expandida”, de Rildo Cosson (2016) e “O dialogismo como procedimento no ensino de literatura”, de Cereja (2009).

O estudo detalhado desses e de outros métodos, aliado a outros materiais sobre o ensino de leitura e de produção de texto, impulsionaram a realização de várias sequências

didáticas para as aulas de leitura, oralidade e escrita, usando vários gêneros textuais, partindo sempre de uma proposta do livro didático de português, adotado no município de Quixadá.

A fim de ampliar o que era sugerido para a leitura da unidade a ser trabalhada no livro dos alunos e, muitas vezes, substituir o que não era adequado para o perfil deles, fomos realizando pesquisas para diversificar os textos, para propor atividades diferentes daquelas oferecidas pelos autores dos livros didáticos e para inserir mais criatividade às aulas. Dentre os vários textos escolhidos, sempre o texto literário é contemplado, seja para ser a leitura principal e o gênero a ser trabalhado nas aulas de produção de texto seja para sensibilizar e promover a discussão que vai ser aprofundada em outro gênero estudado e produzido posteriormente, conforme o desenvolvimento das aulas.

Os métodos adotados nas sequências didáticas dependem do tema, do gênero e do interesse dos alunos. Para a atividade de leitura que relatamos nesse trabalho, fizemos uma adaptação dos métodos acima citados, tirando de cada proposta um aspecto que nos interessava, de acordo com os textos literários que foram escolhidos. Vale ressaltar que, quando é possível, adaptamos esses métodos de ensino de literatura para outros gêneros textuais que não são da esfera literária, além de contemplarmos diversas estratégias de leitura e de elegermos um ou mais elementos de textualidade para serem os objetivos (desafios) de leitura apresentados aos alunos, para que eles mantenham o foco e participem das aulas. Consideramos que os métodos apresentados na nossa pesquisa não são receitas infalíveis e imutáveis, mas são excelentes orientações para que o professor possa fazer uma abordagem mais adequada do texto literário e, conforme ganhe mais experiência e segurança, possa criar e trilhar seu próprio caminho metodológico.

Os textos literários escolhidos para essa leitura comparada foram: **Chapeuzinho Vermelho** (1697), de Charles Perrault; **Chapeuzinho Vermelho** (1812), dos Irmãos Grimm; e **Chapeuzinho Amarelo** (1979), de Chico Buarque.²

Elegemos como objetivos de leitura fazer com que os alunos percebessem alguns elementos pragmáticos de textualidade: a intencionalidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, conforme apresentado por Oliveira (2010). Nesse intuito, realizamos “atividades de pré-leitura para ajudar os alunos a se prepararem para lidar

² Essas versões foram retiradas dos anexos da dissertação de mestrado intitulada **As várias reescrituras de Chapeuzinho Vermelho: velhos e novos sentidos**, de Martha Eddy Bonotto. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle>.

com o texto” (Op. cit. p. 67), levando-os a ativarem seus conhecimentos prévios sobre os textos, através das estratégias de predição e inferenciação.

Para a predição, adotamos uma das etapas da “Sequência básica”, de Rildo Cosson, denominada de “Motivação”. Conforme palavras desse autor, “a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais” (COSSON, 2016, p. 54). Então procedemos da seguinte forma: inicialmente perguntamos aos alunos se eles conheciam o conto maravilhoso “Chapeuzinho Vermelho” e, como esperávamos, a resposta foi positiva; seguimos com outras perguntas: o que vocês sabem dessa história (enredo, personagens, mensagem/ moral, autor...)? Vocês sabiam que esse texto foi contado por diversas pessoas em épocas diferentes? E que em cada período o autor tinha uma intenção e uma moral diferente a ser apresentada para as pessoas? Além desses questionamentos, já havíamos feito, em aulas anteriores, quando começamos a estudar o gênero conto maravilhoso, uma breve explanação sobre a origem oral desse gênero e sobre a concepção de criança que existia no passado anterior e contemporâneo aos dois textos.

Nesse momento de predição/motivação, escrevemos no quadro o nome do conto e abaixo o nome dos autores e as datas das versões escolhidas **Chapeuzinho Vermelho** – Charles Perrault (1697) - Irmãos Grimm (1812) - e apresentamos o primeiro objetivo da leitura: comparar e perceber a intencionalidade (intenção) dos autores do texto em cada versão. Esse “elemento de textualidade [está] relacionado aos objetivos do produtor do texto e a tudo o que ele faz para atingi-los” (OLIVEIRA, 2010, p. 92). Com o propósito de auxiliar nessa percepção, trabalhamos com outro elemento de textualidade, a “situacionalidade [...] que diz respeito às circunstâncias sob as quais um texto é produzido e lido, as quais influenciam profundamente o escritor e o leitor” (Op. cit., p. 96). Nessa etapa, utilizamos um aspecto da “Sequência Expandida”, de Cosson, “Contextualização histórica”. “Essa contextualização visa relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com o qual ele se propõe a abordar internamente” (COSSON, 2016, p. 87).

Em seguida, iniciamos a leitura da versão do conto de Charles Perrault, ressaltando os objetivos de leitura apresentados previamente; na sequência, analisamos as personagens, o narrador e a moral apresentada ao final do texto. Depois perguntamos aos alunos o que havia de diferente nessa versão em comparação com a que eles tinham mencionado no momento da predição, e eles falaram que há uma mudança no final da narrativa, pois nessa história o lobo devora a menina, ninguém a salva e o autor escreve uma moral. Essa moral deixa uma

mensagem nas entrelinhas e exige que o aluno faça inferências. “A inferenciação é a busca do não dito a partir do dito” (OLIVEIRA, 2010, p. 74). Fica subentendido que o lobo é o homem que alimenta intenções erotizadas quando vê “as moças lindas, elegantes e educadas” e adverte aos leitores para o perigo a que essas moças estão expostas. Esse momento foi muito produtivo, pois um aluno, depois da leitura da moral, percebeu imediatamente do que o autor estava falando, mas o restante da turma só pôde inferir essa mensagem depois que o colega deu sua opinião.

No momento seguinte, lemos a versão que os Irmãos Grimm fizeram para essa narrativa. Pedimos, antes da leitura, que os alunos descobrissem qual era a mensagem que estava “escondida” nesse outro texto, qual a intenção do autor ao modificar alguns elementos do enredo. Os alunos só perceberam a intencionalidade do autor depois de um segundo momento de contextualização histórica, quando falamos da força ideológica da moral cristã presente na sociedade daquela época (1812) e, conseqüentemente no comportamento das personagens e na voz do narrador. Destacamos ainda que essa mesma moral cristã diluía a ideia erótica presente no primeiro texto e retirava o erro que era atribuído à figura masculina. Agora direcionava a “culpa” para a menina/mulher desobediente e a figura masculina, o caçador, tornou-se o herói.

A leitura e a análise comparativa desses dois contos foram feitas em duas aulas de 55 minutos, que contemplam leitura, interpretação e oralidade. Na semana seguinte, quando tínhamos mais duas aulas que contemplam as mesmas habilidades, trabalhamos com o terceiro texto, **Chapeuzinho Amarelo**, de Chico Buarque. A atividade de pré-leitura/motivação realizada nessa etapa da sequência didática foi feita através de imagens. Escolhemos imagens na internet que sugeriam uma relação com o texto a ser lido, mas que possibilitavam outras interpretações, além de figuras que faziam referência à ditadura militar no Brasil. Projetamos essas imagens num datashow e fomos incentivando a predição a partir do que ia sendo apresentado. Revelada a obra, depois desse jogo de adivinhação, fizemos perguntas sobre o que os alunos conheciam a respeito do livro e do autor, e, em seguida, apresentamos uma breve contextualização histórica e biográfica. Logo depois, renovamos os objetivos da leitura, que era perceber o que era semelhante e o que divergia das versões lidas anteriormente; qual a mensagem “escondida” e qual a intenção do autor ao escrever esse texto.

Fizemos a leitura do poema narrativo que foi projetado para que todos acompanhassem e depois expomos algumas imagens do livro, que foram retiradas da internet. Os alunos se divertiram muito com as imagens criadas nos versos e com as rimas apresentadas; compararam a Chapeuzinho Amarelo com a Chapeuzinho Vermelho, apontaram alguns aspectos que se repetiram, os que foram modificados, bem como os novos elementos que foram inseridos, mas não atentaram para a intencionalidade discursiva do texto de Chico Buarque.

A informatividade, que é o “grau de novidade ou de imprevisibilidade que um texto tem para seus receptores”, segundo Beaugrande e Dressler (*apud* OLIVEIRA, 2010, p. 96), foi bem trabalhada pelo autor brasileiro, o que garantiu o interesse dos alunos pela obra, possibilitando a percepção do que era novo e do que foi retomado do texto original, embora eles não tenham compreendido a mensagem presente nas entrelinhas.

Ficou evidente que os alunos identificaram e destacaram a intertextualidade entre os textos lidos. Quando foram perguntados sobre qual das duas versões posteriores a de Perrault mais se distanciava do texto francês, eles responderam que era o último texto. Nesse momento apresentei brevemente o conceito de paródia e resaltei que foi isso o que o autor brasileiro escreveu.

Um segundo momento de contextualização histórica foi feito, destacando a ditadura e a censura, a fim de que os alunos compreendessem o motivo da paródia e a intencionalidade do autor. Quando eles compreenderam o uso intencional da paródia e a denúncia política presente no texto, solicitamos que eles identificassem o sentido que estava por trás dos elementos que pareciam ser iguais ao texto original, mas que traziam uma mensagem totalmente nova. Nessa etapa da leitura, os alunos foram divididos em equipes, cujos membros receberam estrofes do poema e foram identificando os elementos antigos e seus novos significados. Depois cada equipe iria apresentar o que descobriram na aula do dia seguinte, que era destinada à produção de texto.

Todas as leituras realizadas, as análises feitas tinham como culminância a realização de um conto maravilhoso cujo enredo deveria ser uma releitura de um conto que eles já conheciam. Antes dessa leitura comparada, fizemos leitura de vários contos maravilhosos, clássico e contemporâneos, de Marina Colasanti, por exemplo, para que os alunos compreendessem as características do gênero e pudessem realizar suas produções.

Na aula seguinte, antes do início da produção do conto maravilhoso, os alunos apresentaram suas interpretações, mas precisaram de ajuda, pois o conhecimento do tema ditadura era superficial. Essa última interpretação do texto foi mais uma oportunidade de conversar sobre o tema e de mostrar as estratégias que o autor utilizou para atingir a sua intenção discursiva.

DESENVOLVIMENTO

Tudo isso que foi aplicado em aulas de língua portuguesa não surgiu de uma simples inspiração ou de uma vocação profetizada no berço “Vai ser professora/ professor!” Ainda que haja vocação, e que bom se tivermos, e melhor ainda, que tenhamos amor pela educação, sem o conhecimento, sem a partilha do saber, das experiências, a prática docente fica manca. Segundo Antunes (2003, p. 40), “não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos”.

Para essa etapa, de fundamentação teórica do nosso trabalho, recorreremos a alguns estudos realizados na área do letramento e do ensino de literatura.

Magda Soares, no texto “Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas”, publicado no livro **Alfabetização e letramento** (2018), apresenta a dimensão individual e social do alfabetismo³. Na dimensão social, que é a que destacamos nessa prática pedagógica, a autora diz que existem duas tendências do alfabetismo/ letramento: “uma tendência progressista, “liberal – uma versão *fraca* dos atributos e implicações dessa dimensão -, e uma tendência radical, “revolucionária” – uma versão *forte* desses atributos e implicações” (SOARES, 2018, p. 155).

Nessa versão fraca, a função do letramento estaria limitada ao uso adequado que o indivíduo faz da leitura e da escrita, em um determinado contexto social, resultando disso a ideia da funcionalidade de ler e escrever, bastando ter essas habilidades para viver bem em sociedade. Criou-se, a partir dessa concepção, a ideia de que o indivíduo é responsável por seu próprio crescimento e pelo crescimento social.

³ Magda Soares (2018) utiliza o termo “alfabetismo” no lugar de “letramento”, pois esse texto foi publicado em 1995 e ainda não havia sido introduzido no meio acadêmico o termo letramento, que só foi dicionarizado em 2001, pelo Dicionário Houaiss.

Fica claro que esse conceito liberal, funcional, assume que o alfabetismo tem o poder de promover o progresso social e individual; seu pressuposto é a crença de que o alfabetismo tem, necessariamente, consequências positivas, e apenas positivas: sendo o uso das habilidades e o conhecimento de leitura e escrita necessário para funcionar adequadamente na sociedade, participar ativamente dela e realizar-se pessoalmente, o alfabetismo torna-se responsável pelo desenvolvimento cognitivo e econômico, pela mobilidade social, pelo progresso profissional, pela promoção da cidadania (SOARES, 2018, p. 157).

O que se conclui a partir dessa ideia é que o indivíduo que fracassa socialmente o fez porque não desenvolveu as habilidades de leitura e escrita, eximindo todo o resto do sistema social de qualquer responsabilidade diante da miséria, violência, analfabetismo, dentre tantos outros problemas sociais que atingem diretamente as pessoas mais pobres, ainda que sejam letradas.

Em oposição a essa perspectiva liberal do conceito de alfabetismo, está a radical, revolucionária, que não considera

as habilidades de leitura e de escrita [...] como “neutras”, habilidades a serem usadas em práticas sociais, quando necessário, mas são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social (SOARES, 2018, p. 157).

As afirmações da autora nos levam a perceber que existem dois lados do letramento: o que reforça o *status quo*, mantendo o estado das coisas como estão e aquele que leva os indivíduos à reflexão, ao questionamento das estruturas sociais e ideológicas que imperam na nossa sociedade e perpetuam as desigualdades.

Promover atividades de leitura que não estejam centradas nas atividades mecânicas de decodificação da escrita (ANTUNES, 2003), é praticar o letramento radical, revolucionário. Para que esse letramento aconteça, é necessário que o professor tenha uma concepção de língua e de sujeito como um lugar de interação; é preciso que se perceba a linguagem como “uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização” (ANTUNES, 2003, p. 41).

Consideramos que a leitura literária (e não literária), quando bem direcionada, promove esse letramento radical, revolucionário e leva o aluno a perceber a língua, o texto (escrito ou oral/ verbal ou não verbal) como um sistema-em-função, que é permeado de vozes, ideologias e intenções.

Para a realização da sequência didática descrita acima, inspiramo-nos na Sequência básica e expandida, de Cosson, e também na proposta metodológica de William Cereja (2009), intitulada “O dialogismo como procedimento no ensino de literatura”.

A “Sequência básica”, conforme o autor, “é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação” (COSSON, 2016, p. 51). A etapa inicial desse método, a motivação, esteve presente nas atividades de pré-leitura dos três textos. “Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (Op. cit., p. 54). Todas as etapas dessa proposta metodológica foram realizadas, mas intercalamos com outras ideias retiradas de outros métodos, como a contextualização histórica presente na “Sequência expandida”.

Essa outra proposta de Cosson, como o nome diz, é uma expansão da primeira, tendo sido acrescentado: primeira interpretação, contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática), segunda interpretação e expansão.

No texto de Cereja, são apresentadas algumas possibilidades de se trabalhar com o texto literário, considerando as vantagens e desvantagens que todos os métodos apresentam. A proposta que o autor considera mais interessante, é o estudo sincrônico e diacrônico da literatura, pois permite um diálogo entre textos de épocas diferentes e entre seus contemporâneos. Essa proposta inspirou nossa abordagem, quando nos permitiu comparar textos, promover diálogos intertextuais e contextuais para que o leitor percebesse o caráter interativo, dialógico da língua e o que é produzido a partir dela. Cereja (2009, p. 164) sugere que façamos “movimentos cruzados de leitura, que aproximemos textos e autores de diferentes épocas, com vistas à observação do tratamento dado a certo tema, gênero, tradição, uso da linguagem, etc.”.

Aliado a essa prática de leitura, realizamos a produção de texto, que foi a culminância das leituras feitas. As produções realizadas pelos alunos ainda estão em processo de amadurecimento da habilidade escrita, mas os alunos conseguiram fazer, dentro de suas limitações a respeito do conhecimento textual, a escrita de um conto maravilhoso, apresentando elementos novos ao texto clássico, o que, inclusive, é uma proposta do livro didático adotado na escola.

Irané Antunes (2003, p.67) considera que

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

Tudo isso nos leva a considerar que o processo de letramento que começa oficialmente na educação infantil perpassa toda a vida escolar do aluno, pois, a cada etapa de estudo realizada, o conhecimento e as habilidades deles vão se ampliando, mas não tem limites de expansão. Por isso, quanto mais o professor se informa, quanto mais renova seu repertório leitor, literário, metodológico, mais ele pode expandir os horizontes dos alunos e o próprio, e mais chances ambos terão para realizar um letramento forte e revolucionário para atuar consciente e criticamente na sociedade em que vivem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A reflexão feita a partir dos dois primeiros contos estimulou os alunos a perceberem a intencionalidade de cada autor, conforme a situacionalidade do texto, e os levou a compreender que os contos maravilhosos, mesmo que pareçam ingênuas histórias infantis, são repletos de interesses ideológicos de uma época, de alguns grupos, de uma sociedade. Os alunos aproveitaram o momento para falar sobre violência sexual, citaram casos de crianças que foram violentadas no bairro onde eles vivem; falamos dos perigos que podem rondar as crianças, meninos e meninas (um aluno ressaltou que os meninos também sofrem violência sexual) e perguntamos a eles onde estão esses lobos que Perrault menciona: os alunos falaram de vizinhos, tios, pais, pessoas estranhas na rua e na internet.

A leitura do texto de Chico Buarque foi muito prazerosa e produtiva, pois possibilitou a ampliação do conhecimento de mundo dos alunos, uma vez que eles desconheciam fatos da história do próprio país, e os fez refletir sobre o direito à liberdade e sobre a luta que algumas pessoas travaram para conquistar e garantir esse direito.

A percepção de que o texto literário, para crianças ou adultos, é planejado, construído e permeado por intenções do autor, por aspectos de uma época e de uma situação social foi um dos principais aprendizados que os estudantes tiveram. Além disso, puderam apreciar os textos de sua infância mais tenra a partir de outra perspectiva, evidenciando sua maturidade cognitiva, intelectual e social, pois a cada leitura bem-feita, inaugura-se em nós um cidadão

mais crítico, consciente e exigente. Dessa forma, podemos iniciar uma mudança nas nossas práticas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O letramento literário é uma etapa importante do ensino de leitura e escrita na escola. Desenvolver planos bem fundamentados e aplicar aulas criativas exigem que o professor tenha uma atitude de pesquisador e não se limite ao que é oferecido pelo livro didático.

A proposta de leitura comparada que aqui apresentamos é resultado de leituras que fizemos na nossa formação acadêmica e que continuamos a fazer para melhorar nossa atuação profissional. Consideramos que essa sequência didática que foi aplicada em duas turmas de 6º ano, do Ensino Fundamental II, atingiu os objetivos esperados para a aula de leitura, oralidade, interpretação e produção de texto. Temos consciência que o processo não está acabado e que os resultados da escrita não foram os ideais, pois os alunos ainda apresentam muita resistência para a produção de texto, mesmo quando trabalhamos cuidadosamente atividades de pré-escrita.

Nós, alunos e professores, estamos sempre em processo de ampliação e aprimoramento das nossas habilidades de leitura e escrita, por isso, planejar e aplicar aulas de leitura que favoreçam uma percepção crítica do mundo em que vivemos e das relações que se estabelecem na nossa sociedade letrada, é fundamental para que desconstruamos ideologias antigas que perpetuam a desigualdade social e a exploração dos mais fracos, através de um ensino ultrapassado e alienante.

Esperamos que a nossa escola seja condutora de um letramento forte e revolucionário.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula; 1).

CEREJA, William Roberto. O dialogismo como procedimento no ensino de literatura. In: _____ **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. 5. ed. São Paulo: Atual, 2009. p. 162 – 195.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

OLIVEIRA, Luciano Amaral de. O ensino pragmático da leitura. In: _____. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010. (Estratégias de ensino;17).

SOARES, Magda. Língua, escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: _____. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 147 – 167.