



# VI ENLIJE

Literatura e outras artes: reflexões, interfaces e diálogos com o ensino.

## O CONTO E AS POSSÍVEIS CONSTRUÇÕES IMAGINÁRIAS: O ESPELHO DE UMA EXPERIÊNCIA COM NARRATIVAS CURTAS EM SALA DE AULA

Mestranda Kriscia Lorena de Freitas Gonçalves  
*Universidade Federal de Campina Grande*  
lorena@radioativo.net

Profa. Orientadora Dra. Daise Lilian Fonseca Dias  
*Universidade Federal de Campina Grande*  
daiselilian@hotmail.com

**Resumo:** Ler é uma prática indissociável à existência humana, mas promover hábitos de leituras entre os jovens é um desafio para professores de Língua Portuguesa. Objetivando fomentar a importância de práticas instigantes de leitura, bem como atualizar as propostas pedagógicas promovidas na Escola é que relatamos as experiências de Leitura vivenciadas com uma turma do 9º ano da EEFM. Dona Clotilde Saraiva Coelho, em Juazeiro do Norte-CE. Por estarmos em contato com as experiências e predileções leitoras de jovens, buscamos dizimar déficits de leitura e promover a fruição da leitura literária em sala de aula através de recursos atrativos. Optamos por trabalhar com narrativas curtas, especificadamente com contos. Tomamos por metodologia, a sequência didática básica com o uso de textos de João Paulo Paes, Ricardo Azevedo, Pedro Bandeira e Clarice Lispector, promovendo leituras deleite, seções interpretativas e retextualização, numa somatória de ações interativas que possibilitaram ao aluno, mediado pelo professor, (re)significar os sentidos dos textos lidos e ampliar as expectativas na (re)construção do (re)conhecimento do gênero. Para a realização das atividades e construção deste artigo, contamos com o aporte teórico de Koch (2015), Kleiman (2003), Cosson (2014), Schneuwly e Dolz (2004), entre outros. No processo de acompanhamento de evolução dos alunos, percebeu-se a relevância da readequação de práticas de leitura na escola, buscando o uso de suportes adequados para a efetivação de uma leitura significativa em sala de aula. Este artigo, constitui-se, portanto, em um relato de experiências resultantes de atividades realizadas ao longo de 03 meses com a referida turma.

Palavras-chave: Leitura, Literatura, Conto, Ensino.

### INTRODUÇÃO

Trabalhar leitura com jovens adolescentes em nosso cotidiano escolar é uma tarefa que não tem se configurado fácil nos últimos anos, em virtude de todas as dificuldades que embarreiram esse processo: a ausência da construção de hábitos de leitura no decorrer da vida escolar e pessoal desse jovem; a inexistência de ambientes leitores em seu meio e a adoção de práticas tradicionais de leitura na Escola, são algumas delas.

Instigados durante toda uma vida a lerem de forma mecanizada, apenas para o cumprimento de deveres escolares, a boa e velha leitura

(83) 3322.3222

contato@enlije.com.br

[www.enlije.com.br](http://www.enlije.com.br)



prazerosa e significativa de textos literários nacionais, de autores clássicos, perderam o apreço dos alunos em nossas salas de aula. De tanto promovermos uma leitura pautada na decodificação linguística, tornou-se complexo realizar, até para nós professores, leituras que vão além da compreensão superficial, que sejam permeadas por sentidos, onde o leitor interaja com o mundo ficcional e formule suas inferências, crie expectativas e postule suas próprias conclusões, e não apenas, assimile por verdade absoluta o sentido primeiro transmitido pelo texto.

O advento das teorias educacionais interacionistas e a concepção de ensino disseminadas pelos PCN's, alavancaram a inter-relação texto-leitor-contexto e sucumbiu a herança tecnicista e o objetivismo das práticas leitoras. Assim, necessário se fez compreender o texto como artefato ideológico e aceitar que os sentidos reais são formulados em uma relação dialógica entre leitor e texto, permeada por seu conhecimento de mundo, uma vez que “o sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro.” (COSSON, 2014, p.27). Este passou, então, a ser o norte para a prática de leitura na Escola.

É nessa perspectiva, que a experiência aqui apresentada se postula. Foi realizada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Estadual do Ceará, composta por 40 alunos (identificados como (P) de participantes acrescido de um número) em sua maioria, não-leitores e resistentes as aulas de leitura. A presente experiência resultou de um planejamento pedagógico, voltado a desenvolver práticas leitoras mais instigantes e significativas para e com os alunos não adeptos à leitura, na busca por fomentar a compreensão leitora e a fruição literária. Para a construção desse trabalho houve a necessidade de relacionarmos as teorias de linguagem, em especial as de leitura, discurso e letramento, com as nossas práticas de sala de aula, por meio da leitura de textos da Literatura Nacional.

Da necessidade imediata “de se pensar na produção da leitura” e, logo, na possibilidade de encará-la como algo possível de ser trabalhada (e não ensinada), como afirma Orlandi (2012), foi preciso ver a leitura enquanto processo sociointeracional, no qual os alunos percebessem que ler ultrapassa as barreiras da decodificação do código escrito, e configura-se como prática social.

Diante desse pressuposto, julgamos ser necessário fazer uso de textos relativamente fáceis, ao ponto de serem mais comumente utilizados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, do que nas séries finais como fizemos. Mas,

considerando o grau de afeição e fruição leitora de nosso público, julgamos que os contos escolhidos, por sua brevidade e clareza, fossem mais apropriados para objeto de estudo e avaliação das competências de leitura que queríamos abordar em sala de aula. Só assim conseguiríamos atender aos critérios que Cosson (2014) defende como condições para despertar o gosto e interesse dos potenciais leitores jovens, a saber: o trabalho inicial com textos de fácil linguagem ou/e de abordagem temática atrativas e a construção de um processo gradativo de evolução leitora até chegar as leituras mais complexas. A partir de então, deu-se o processo a seguir.

## **METODOLOGIA**

O desenvolvimento deste trabalho, segue os postulados de Cosson (2014) e os modos de leitura por ele apresentados, que contemplam um processo, linear e progressivo, de construção de sentido sob três estágios de efetivação leitora: a antecipação, a decifração e a interpretação.

Sob esse contexto, o processo ocorreu em 05 etapas. Na primeira, foi usada como recurso motivador e preparatório para as leituras, o “Jogo do Detetive”. Uma brincadeira infantil, folclórica e que, apesar de muito antiga, atende ao propósito pedagógico em curso: instigar a atenção, o raciocínio e o desenvolvimento de percepções de mundo em nossos alunos, assim como pretendem fazer as leituras posteriores. Para a execução da dinâmica, levamos o grupo para o pátio da escola. Lá, cada um escolheu um personagem para representar, dentro do contexto assassino-vítima-detetive. Na circunstância, os assassinos “matavam” as pessoas por meio de uma piscada, de forma discreta. O objetivo era “matar” sem ser descoberto e eliminar o maior número de pessoas. Já as vítimas estavam potencialmente expostas a morrer. Enquanto que o(s) detetive(s) deveriam descobrir quem era o assassino. Quando o detetive descobre o assassino ele dar um leve toque em seu ombro (se for descoberto, o assassino deve entregar-se, levantando a mão). Se a vítima recebesse a piscada, deveria circular e, após um determinado tempo, morrer. Após alguns minutos, levantaria e sairia do jogo, “confirmando” sua morte. O jogo termina, a medida que o assassino é descoberto.

Ao fim da brincadeira sentamos todos no chão do pátio, para algumas reflexões e, enquanto mediadora, questionei-os: Que recursos você(s) usou(ram) para descobrir quem era o assassino? Pergunta para qual prontamente foi respondido: “Nós observamos professora!”. Rebatí com mais um questionamento: “Observaram o que?”, para qual ouvi: “O movimento das mãos, dos olhos, os sorrisos!” Aqui engatinham as primeiras leituras.

Com base no contexto acima descrito, é importante considerar que, de acordo com Cavalcante e Filho (2010, p. 64), a leitura não pode, nem deve ser reduzida a mera decifração do código linguístico, até porque, enquanto leitores não executamos, apenas, a leitura do texto verbal, e sim, múltiplas leituras, incluindo a dos elementos sensoriais. Sobre isso, vejamos:

Subsumida à tese de que há textos sem a presença do verbal, encontra-se a ideia de que o reconhecimento dos estímulos diversos que chegam a nossos órgãos sensoriais nos chama constantemente à atividade de interpretar para produzir sentidos. Nessa acepção bem ampla (que, reconheça-se, se alinha bem ao Sociocognitivismo), tudo seria texto. (...) Tudo pode ser considerado texto, porque nos chama a participar ativamente de uma interação para a qual devemos dar sentido(s).

Para compreendermos como ocorreu a construção de sentidos a partir das leituras corporais, continuei a questionar os alunos: “Como o comportamento gestual contribuiu para desvendar o mistério?” A qual responderam: (P7) “Ele deu bobeira, não disfarçou direito!”, (P5) “Eu vi num filme que os pessoas que querem esconder algo ficam muito nervosas, mexem muito as mãos e acabam se entregando!”, (P12) “Não existe crime perfeito!”. Ao justificarem suas conclusões, os alunos acionaram inconscientemente, mas não aleatoriamente, seus conhecimentos prévios: (1) informações de filmes e (2 e 3) sabedoria popular, atrelada a observação do meio no qual estavam inseridos, dando tônica, a premissa freiriana (FREIRE, 1989, p.9) de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” Assim, registraram-se os primeiros elementos informativos que iriam compor a construção de sentido dos textos lidos a partir de então, pois como reitera Koch (2015, p.11) “a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor.”

Na perspectiva da leitura como concepção de mundo, postulada por Freire (1989) e renovada por tantos outros autores, a atividade permite ao professor expor aos alunos que da mesma forma que eles usaram as informações indiretas e implícitas para descobrirem o “assassino” na brincadeira, na nossa prática de leitura exige-se que acionemos os mesmos recursos para compreendermos os meandros do texto. Em uma analogia entre a relação autor-texto-leitor com o jogo do detetive, podemos considerar o “assassino” como sendo o autor, que por meio das palavras busca não ser totalmente desvendado pelo “detetive”, o seu leitor. Nesse caso, o texto seria a “vítima”, passível de observações e análise dos outros dois elementos.



Num segundo momento, foi iniciado o processo de introdução das leituras. Para Cosson (2014, p.60) “é preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva.” Apesar de breve, é fundamental que ela aconteça da forma mais atrativa possível. Daí, realizamos, ainda com base no Jogo do Detetive, uma leitura diferenciada do poema-conto “Cachorradas,” de José Paulo Paes (1993). Como o texto é composto por adivinhas, extraímos as respostas e pedimos aos alunos que completassem-nas. Depois disso, pedimos que cada um apresentasse suas considerações para as quais íamos anotando no quadro. Por conseguinte, entregamos uma cópia do texto original, do qual fizemos a leitura coletiva e depois passamos a comparar as respostas dadas pelos alunos à real escrita do autor, podendo assim, confirmarmos ou refutarmos as expectativas criadas pela tentativa de completar o texto.

1- Quadro comparativo do uso do texto Cachorrada (1993).

<b>TEXTO 01</b> <b>Cachorradas - José Paulo Paes</b>	<b>TEXTO 02</b> <b>Cachorradas - José Paulo Paes</b>
- Você sabe por que o cachorro entra na Igreja? - Ora, essa quem não acerta? xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx - E você sabe por que ele sai? xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx - E quando é que o cachorro não pode entrar? xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx - E para terminar: sabe por que o cachorro ergue a perninha e a encosta no poste quando está necessitado? xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	- Você sabe por que o cachorro entra na Igreja? - Ora, essa quem não acerta? <b>-Porque a porta estava aberta!</b> - E você sabe por que ele sai? <b>- Porque a porta estava aberta.</b> <b>- Não, errou: porque ele entrou!</b> - E quando é que o cachorro não pode entrar? <b>- Quando a porta está fechada.</b> <b>- Que nada! Quando já está lá dentro.</b> - E para terminar: sabe por que o cachorro ergue a perninha e a encosta no poste quando está necessitado? <b>- É porque uma vez o poste caiu em cima do coitado!</b>

Desse modo, trabalhamos como eles sob o que Orlandi (2012) chama de modos de leitura propostos (onde há a real intenção do autor), possíveis (relativas às inúmeras possibilidades de leituras que podem ser efetuadas pelo leitor) e pressupostas (aquelas cujo autor julga serem feitas pelo leitor), numa interação do leitor com o autor por meio do texto. Assim, durante o processo, o leitor foi conduzido a elaborar respostas pautadas nas estrofes anteriores, complementando as ideias já apresentadas. A reação natural do leitor, pressuposta pelo autor é óbvia: responder a segunda quadrinha de acordo com a primeira, pois, já que “o cachorro entrou porque a porta estava aberta, sua saída também ocorreria pelo mesmo motivo.” Entretanto, o autor em sua genialidade composicional, intencionou ao leitor desconstruir sua compreensão falha, quando apresenta uma



resposta que destoava da imaginada: “saiu porque entrou”. O final do poema-conto, também possibilita a desconstrução do entendimento prévio do leitor, quando modifica o cenário da história e apresenta um desfecho inesperado e quando desfaz o ritmo poético e imaginário do texto.

Assim, foi apresentado aos alunos, sob o viés da leitura, compreensão e interpretação, um texto híbrido (poema, conto e adivinhas), a partir do qual foi possível fazê-los entender o sentido do texto, através da intenção do autor em brincar com as possibilidades de compreensão leitora de seu público. Ao propiciarmos o lúdico ao leitor, desenvolvemos sua capacidade de raciocínio e interpretação, assim como já tínhamos feito na atividade anterior.

Nesse momento de leitura do texto, alguns jovens mostraram-se chateados com o manejo do autor de desconstruir suas expectativas. Outros, no entanto, julgaram interessante e diferente essa forma de leitura, onde eles puderam relacionar-se com o texto de forma menos enfadonha que numa leitura coletiva ou silenciosa. Interessante, também, é considerar que alguns alunos mais observadores relataram ser pertinente invalidar algumas proposições, visto que por ser o texto em estudo um poema, subtendia-se que haveria de ter rima, o que não ocorreria caso fossem consideradas algumas teorias. Neste ponto, para não perdemos o ensejo, e apesar de não ser nosso foco, consideramos trabalhar a estrutura do gênero questionado e suas peculiaridades (rima, melodia, contagem silábicas etc), até mesmo como forma de diferenciá-la do gênero que iríamos estudar em seguida: o conto.

O terceiro momento foi iniciado com o miniconto “Aquilo” (1993), de Ricardo Azevedo. O texto foi levado para sala de aula, em tarjetas, e entregue aos alunos solicitando aos mesmos que fizessem uma primeira leitura individual. Antes mesmo da finalização da leitura, já podíamos ouvir os burburinhos, impressões e conclusões antecipadas. Expressões como: (P1) “Texto doido, não diz nada com nada!” (P2) “Ele não explica nada!” (P.10) “Tu descobriu o que é aquilo?” (P20) “Professora, o que é aquilo?” foram algumas delas. Como já era esperado, as reações à leitura do texto foram diversificadas, indo desde o apreço pela criatividade do autor, até a decepção por não obterem respostas para o enigma. Esta última vem confirmar nossa questão inicial: nossos alunos não estão habituados a interpretar textos, estão apenas no plano da identificação e compreensão de informações explícitas e objetivas. Como postula Koch (2015), nossos alunos exercem um papel de leitor passivo, centrado nas intenções do autor, e não conseguem construir o que Orlandi (2012) chama de leitura polissêmica, isto é, formular entendimentos e atribuir sentidos aos textos mais



complexos. Nesse caso, e diante das dificuldades criam repulsa pela leitura.

Para vencer esses impasses mediamos o território da interpretação. Através de exposição oral, eles puderam responder alguns questionamentos: “O que ou quem é aquilo?” “O que faz aquilo?” “De onde veio aquilo?” “E qual seria a sua reação se desse de cara com aquilo?” Muitos e diversificados foram os significados/conceitos atribuídos à “Aquilo”, desde os mais ingênuos como um circo, um parque, um mega mercantil; até os mais inconsistentes e complexos, como: a chegada de um casal homossexual ou um ladrão à cidade, para citarmos dois deles. Todas as apostas foram anotadas para discussão em grupo, ponto ápice da aula. A todo momento, os alunos defendiam ou dissolviam as hipóteses com base em pista do próprio texto: (1) numa cidade pequena (imaginaram que o cenário do texto fosse uma cidade interiorana) a chegada de um parque, circo ou mercantil, por exemplo, seria uma alegria para todos, representaria o progresso no âmbito da diversão e do emprego, presentificadas no texto pelas passagens “Teve gente que caiu na risada.(...) E gente que achou uma delícia.(...) E gente soltando rojões.(...) gritando viva (...) e ainda gente ficando muito, muito, muito feliz.” (AZEVEDO, 1993, p.10); (2) Já a chegada de um ladrão provocava medo, porque deduziram que lá fosse um lugar seguro; (3) a chegada de um casal homossexual foi o ponto mais polêmico, sobretudo, para alguns alunos formados sob doutrinas religiosas mais rígidas. Os leitores defenderam que a chegada desse casal estava explícito na passagem: “(...)Muitos ficaram preocupados. Exigiram que aquilo fosse proibido. Garantiram que aquilo era impossível. Que aquilo era errado. Que aquilo podia ser muito perigoso” (AZEVEDO, 1993, p.12). Outros alunos, por sua vez, disseram que isso não seria causa de espanto nem de medo para uma cidade.

Como pode ser visto acima, o texto de Azevedo (1993), proporcionou aos leitores explorar a criatividade por meio do lúdico, do cômico e da fantasia, e nos fez compreender que a infinidade de hipóteses construídas e a diversidade de atribuição de sentidos são resultados da interação autor-texto-leitor. Além de reiterar as perspectivas dialógica e polifônica do discurso, tão defendida por Bakhtin (*apud* BARROS, 1999), onde as consequências do ato de ler estão diretamente relacionadas a fatores históricos e sociais do sujeito leitor.

Propondo ampliar, em tamanho e complexidade, os textos estudados chegamos ao quarto estágio: a leitura de “Um problema difícil” de Pedro Bandeira (2013). A exemplo do conto anterior, o texto de Bandeira também é construído com base em um enigma. Com isso,

exercitou-se a leitura em sala de aula, direcionando-a a um

comparativo com o texto anterior “Aquilo” (1993). A falta de definição do assunto tratado pelos personagens e narradores em ambos os textos, fez com que os alunos fizessem um estudo comparativo dos textos e possibilitou a construção de sentidos múltiplos. A partir daqui, saímos das discussões orais e propomos uma prática de reescrita como recurso didático para a produção textual. Solicitamos aos alunos, que reunidos em grupos 05 componentes, reescrevessem o texto de Bandeira (2013) atendendo a dois questionamentos: “Qual seria o problema que a turma do Xexéu estaria enfrentando?” e “Como esse problema poderia ser resolvido?” O propósito era construir um texto criativo, atrativo e coerente. Depois disso, houve a apresentação do texto de cada grupo que precisou defender sua ideia para os demais colegas. Foi feita, então, uma eleição para a escolha do melhor texto reelaborado.

Na quinta etapa, chegamos a leitura do conto “O Mistério do Coelho Pensante” (1999), de Clarice Lispector. Integrante do cânone da Literatura nacional, a autora muitas vezes considerada como hermética pela crítica, promove ao público infantil instigantes leituras, através de suas obras intrigantes. Em “O Mistério do Coelho Pensante” (1999), a autora conta a história de Joãozinho, um coelho que pensa e tem ideias brilhantes e que ninguém sabe de onde vêm e, por isso, permanecem os “mistérios” do começo ao fim do livro. De posse do texto, nossos alunos ao verem no título o vocábulo “mistério”, já deduziram que continuaríamos numa “saga por desvendar enigmas” assim como vínhamos fazendo desde o jogo do detetive, iniciando as primeiras inferências. A partir de então, foram orientados a realizarem uma leitura individual. Ao término, projetamos a cópia do livro e fizemos uma leitura socializada. Na sequência e, tomando por base os questionamentos da própria autora durante o texto, norteamos nossas atividades. Como ressalta Lispector (1999, p.3), sua história está incompleta porque deixou “todas as entrelinhas para as explicações orais”. Aproveitamos-nos desse gancho para mais uma vez, desenvolvermos a competência oral de nossos alunos: primeiro questionando-os sobre suas impressões sobre o texto, depois dedicando-nos a estudar o texto em si. À exemplo das obras anteriores, a história gira em torno de um enigma não revelado pela autora, como já haviam concluído os alunos logo no início. Assim, a missão dos leitores foi desvendar como o coelho Joãozinho saía da gaiola e o que ele fazia quando saía. Para isso, os alunos reuniram-se em grupos para discussões e para definir as possibilidades de resposta para esses questionamentos. Por fim, respondendo ao desafio da autora que afirma que essa “é uma história tão misteriosa que até hoje não [encontrou] uma só criança que me desse uma resposta boa. (...) Quando você descobrir, você me conta” (LISPECTOR,1999,p.17), orientamos nossos



leitores a confeccionarem um teatro de fantoches para recontar a história, apresentando as possíveis soluções encontradas. Dessa forma, as descobertas das respostas para as questões da autora foi uma atividade divertida e curiosa, que estimulou os alunos a interagirem com o texto e colaborou para o entendimento e produção de sentido do mesmo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Por razões culturais e sociais, a realidade leitora do Brasil está muito aquém do esperado. Segundo pesquisa da Instituto Pró-Livro (2015) apenas 56% (cerca de 104,7 milhões) da população do nosso país pode ser considerada afeita a leitura, executando-a de forma integral ou parcial, em obras de gêneros e temáticas diversas. No entanto, e no geral, esses leitores não leem mais que um livro a cada três meses. Já os alunos dos níveis fundamental e médio só leem por duas motivações: quando indicados pela escola (didáticos ou paradidáticos) ou por “gosto”. Esta última modalidade, surpreendentemente, isolada da primeira, mostra o significativo aumento da apreciação de leituras escolhidas por iniciativa própria em detrimento àquelas indicadas pela escola.

Foi por estar inserida nessa realidade que julgamos pertinente desenvolvermos as estratégias de leitura anteriormente apresentadas. Isso porque, em nosso cotidiano, assim como constatou a pesquisa, os nossos jovens alunos realizam leituras, se não da forma como gostaríamos, mas da forma como gostam. E cabe a nós sabermos do que eles gostam, para tentarmos promover o que eles precisam. Sobre isso, Cosson (2014, p.35) afirma que,

Crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura.

Somado a isto, o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na década de 80 e a inserção do conceito de “letramento” às práticas escolares, possibilitaram a professores e alunos, a adoção de novas posturas nas aulas de Leitura na Escola. De acordo com os PCN (1998, p.11) no trabalho com leitura “trata-se então de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a fundamentos cognitivos.” Assim, compreendermos a leitura como prática social e o aluno como elemento promotor/modificador de sua aprendizagem, é o primeiro passo para nos fazer repensar práticas pedagógica e

readequá-las as necessidades de aprendizagem dos jovens contemporâneos. Portanto, ler na escola não deve restringir-se apenas a disponibilização de textos diversos aos alunos, mas requer métodos de mediação coordenada por leitores mais amadurecidos. Pressupõe-se nesse caso, que o professor, seja este leitor amadurecido, e que seja também um leitor proficiente, afeito a atividade da leitura e motivado a disseminar entre seus alunos o prazer de ler. Nessa perspectiva, compreende-se que “todo professor é, em última instância, professor de leitura” (KLEIMAN e MORAES, 2003, p. 23).

Bortoni-Ricardo e Machado (2013, p. 64) elucidam que “o ambiente escolar precisa propiciar aos alunos, antes de tudo, uma leitura orientada pelo professor, objetivando, que eles alcancem o maior grau de compreensão possível.” As autoras consideram, ser de suma importância para o bom desenvolvimento desse processo, o papel do professor enquanto “facilitador, incentivador e mediador da aprendizagem”. Orlandi (2012) elucidada que o papel do professor-mediador de leitura deve centrar-se no próprio material- texto, que ao considerar os indícios textuais, direcionam os alunos para a produção de interpretações lógicas e coerentes, não permitindo arbitrariedades na compreensão.

Dourado (2011), postula uma nova roupagem para a relação professor-aluno, na qual sugere a quebra das barreiras das práticas pedagógicas cotidianas quando desenha-os sob os laços da afetividade, do respeito e da parceria entre os membros de um mesmo grupo. Abstrai-se do entendimento da autora, que a mediação puramente pedagógica, como propõe Bortoni-Ricardo e Machado (2013), exclui toda a possibilidade de contato mais significativo e humano na construção da relação professor-aluno e reduz a aprendizagem à máxima de que o professor ensina e o aluno aprende. Dourado (2011), não deixa claro se a mediação pedagógica tradicional é um problema, mas permite subentender que não seja tão eficaz para a aprendizagem quanto a sua proposta, e sugere este novo olhar às práticas de leitura.

À luz do somatório de todas essas perspectivas pudemos perceber, através das atividades realizadas, que a participação integrada e efetiva dos alunos, nas quais foram valorizadas opiniões e conhecimentos prévios, resultaram numa motivação maior dos mesmos para a leitura. Ao proporcionarmos espaço para falarem, quebrou-se mais uma barreira pedagógica imposta pelas práticas tradicionais ao longo dos anos: a marginalização da oralidade. Assim, a sequência de atividades, ao apresentar perspectivas diferenciadas para um trabalho com leitura, nos condicionou a refletir sobre nossa prática pedagógica e adequá-la as necessidades de nossos alunos.

No decorrer dos três meses de trabalho com leituras, algumas dificuldades foram encontradas. Em alguns momentos, era perceptível à falta de interesse de alguns alunos nas realizações das atividades, mas não impediram sua efetivação. Outra lacuna se instaura, por não ser possível projetar resultados a longo prazo, dada a rotatividade no quadro de docentes, que impede que o professor prossiga junto a turma para o ano seguinte, não havendo assim, a possibilidade de continuidade da atividade por um tempo maior, rompendo com a concepção de processo sistemático e gradativo para constatação e obtenção de resultados mais significativos. No entanto, a experiência alcançou seu objetivo primeiro que era integrar os alunos ao universo da leitura. E de tudo fica uma certeza, proporcionamos uma abertura para a inserção de novas leituras.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através da sequência de atividades aqui apresentada foi possível concebermos uma nova perspectiva para nossos alunos enquanto leitores. Passamos a compreendê-los como agentes atuantes no processo de leitura e compreensão de textos e não, apenas, como leitores passivos. Foi possível também, ressignificar nossos alunos como leitores que constroem suas percepções baseados em conhecimentos linguísticos e extralinguísticos através de um processo de construção de hipóteses somadas a seus conhecimentos. Neste caso, o desenvolvimento linguístico desses sujeitos deu-se mediante um processo de continuidade e ruptura através dos usos de gêneros primários e secundários (categorias utilizadas por Bakhtin), ou seja, através de discursos que se originam de situações espontâneas ou de comunicações culturais. Pois, como afirma Dolz e Schneuwly (2004, p.28) a ação discursiva é, portanto, ao menos parcialmente, prefigurada pelos meios.

Foi apreendido também, um novo olhar para o nosso papel de educadores. Descoberto que é preciso promover a mediação-interação didático-pedagógica da aprendizagem e proporcionar aos nossos alunos o entendimento de que na escola, “a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, [...] porque nos fornece [...], os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2014, p.30).

### **REFERÊNCIAS**

AZEVEDO. Ricardo. *Aquilo*. Série viagem. São Paulo. Melhoramentos, 1999.



- BANDEIRA, Pedro. Um problema difícil. Disponível em [http://www.bibliotecapedrobandeira.com.br/pdf/um\\_problema\\_dificil.pdf](http://www.bibliotecapedrobandeira.com.br/pdf/um_problema_dificil.pdf). Acessado em 2013.
- BARROS, Diana L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana L. P. BRASIL. Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. FILHO, Valdinar Custódio. Revisitando o Estatuto do Texto. *Revista do GELNE*, Piauí, v.12, n.2, 2010
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário*. 2ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Campinas(SP): Mercado de Letras, 2004.
- DOURADO, Ana Cristina Dubeux. Ler literatura. 2011. Disponível em <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=53>, acessado em agosto de 2016.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três gêneros que se completam. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, nº 4. 23ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FIORIN, José L. (orgs.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo, SP: Edusp, 1999.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil*. 4ª edição. São Paulo, 2015. Disponível em [http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_2015.pdf) Acessado em agosto 2016.
- KLEIMAN Ângela e MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade*. Tecendo redes nos projetos da escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2003
- KLEIMAN, Ângela B. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*, Editora Pontes, São Paulo, SP, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender os sentidos do texto*. 3ed., 11ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2015.
- LISPECTOR, Clarice. *O Mistério Do Coelho Pensante*. Col. Jovens Leitores. Rocco, 1999.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. A polissemia da noção de leitura In: *Discurso e Leitura*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PAES, José Paulo. Cachorrada. In: *É isso ali*. José Paulo Paes. Il. Roger Mello. 10ª ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1993.