



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

**A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA:**  
**ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO DESTINADO AO NONO ANO**  
**DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO**

Michele Silva Pereira

Rio de Janeiro  
Fevereiro de 2016

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

**A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA:**  
**ANÁLISE DE CADERNO PEDAGÓGICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**  
**DO NONO ANO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO**

Michele Silva Pereira

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras, na Área de Concentração Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Professora Doutora Ana Crelia Penha Dias

Rio de Janeiro  
Fevereiro de 2016

A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA:  
ANÁLISE DE CADERNO PEDAGÓGICO DE LÍNGUA PORTUGUESA  
DO NONO ANO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO

Michele Silva Pereira

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Doutora Ana Crelia Penha Dias

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Língua Portuguesa.

Examinada por:

---

Professora Doutora Ana Crelia Penha Dias – Orientadora

---

Professora Doutora Rosa Maria de Carvalho Gens – UFRJ

---

Professor Doutor Fernando Maués de Faria Jr. (ProfLetras – UFPA)

---

Professora Doutora Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza Oliveira – UFRJ (suplente)

Rio de Janeiro  
Fevereiro de 2016

À minha mãe, cuja orientação e apoio me propiciaram trilhar esse e tantos outros caminhos; e ao meu pai, que me acompanhou no início dessa jornada, mas que, pelo curso natural da vida, hoje percorre outra estrada.

## AGRADECIMENTOS

Deus, obrigada por ter me dado forças e perseverança ao longo do curso para enfim chegar a essa fase de conclusão, pois o Senhor sabe das dificuldades e limitações que tive que superar nessa jornada. Infelizmente o caminho da escrita da dissertação não é um percurso no qual tudo se conduz com tranquilidade e serenidade para que se possa, por meio de uma dedicação integral, saborear as palavras e as delícias desse aprendizado. Houve obstáculos pelo caminho... Eu poderia destinar inúmeras linhas às surpresas que, nesse período de escrita, foram reservadas a mim; porém, como acredito que nada acontece por acaso, ao final percebi que, sobretudo, este era um momento de avançar. No entanto, nada daria certo se não existissem pessoas que iluminassem meu curso, que me acudissem nos muitos momentos em que me senti perdida. Por isso, agradeço-te, Deus, por colocar esses anjos da guarda em minha companhia.

Agradeço em especial a meu marido, Eduardo, por seu amor, sua paciência, amizade, solicitude; por seu olhar descontraído e otimista diante das dificuldades; por trazer leveza para minha vida. Admiro-te ainda mais. Amo-te para sempre.

Obrigada aos meus pais, Amauri (*in memoriam*), Izabel e Gelson (meu “paidrasto”), e ao meu irmão, Leandro, que sempre vibraram com as minhas conquistas e me fizeram acreditar que conseguiria completar com êxito esse momento importante da minha vida. Agradeço-lhes com o coração pulsando: amo vocês.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Ana Crelia Dias, a qual representa uma inspiração na área acadêmica para mim e cuja disciplina que cursei foi fundamental para o norte desta pesquisa, por me fazer perceber que é preciso encontrar um momento a sós com a literatura, dedicar-se a ela, persistir, determinar-se; por se dispor a me orientar restando um pouco mais de dois meses para a qualificação, mesmo com tantos compromissos; pela dedicação, motivação, paciência e preocupação; por receber-me em sua casa, emprestar-me seus livros, doar-me muito de seu conhecimento; pelos direcionamentos dados com clareza e pela responsabilidade na sua função de ser e estar professora.

Também desejo aqui registrar meus agradecimentos juntos à minha admiração pelos professores Rosa Maria de Carvalho Gens e Fernando Maués de Faria Júnior, que aceitaram integrar minha banca, e pela professora Maria Fernanda Alvito Pereira de

Souza Oliveira que participou de minha qualificação contribuindo com valiosas sugestões.

À minha família, que inclui parentes de sangue e outros de alma, por constituírem a base necessária para eu ser quem eu sou, por me apoiaram e torceram por mim.

Agradeço também aos meus amigos, sejam os de longa data ou os mais recentes, por me fazerem atribuir algum sentido maior a esta vida, repleta de encontros e desencontros. Não cito os nomes porque, para minha sorte, a lista é grande – e não cometeria o desatino de selecionar apenas alguns.

Às amigas de mestrado, Aline Paixão, Daniela Souza e Laura Lima, por dividirem comigo as angústias desta fase, sendo compreensivas e extremamente prestativas; sei que terei amigas para sempre.

A meus diretores e à minha coordenadora de escola – Eliane, Luiz Menezes e Ana Maria – pela assistência prestada. E aos meus alunos, que me formaram professora.

Agradeço também à Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Werneck, ao Dr. Thiago Correa Bevilacqua de Mello Dutra e à Marisol S. Viveiros por terem aparecido em minha vida num momento em que eu tanto precisava de assistência, por terem aplicado todos seus conhecimentos para me assistirem. Devo a vocês grande parte de minha superação.

Obrigada, Senhor, por ter me amparado por meio de todos que estão e estiveram ao meu lado. Porque, se em muitas vezes senti-me perdida em mim, encontrei neles motivos para prosseguir.

“Todo o cidadão tem o direito de ter acesso à Literatura e de descobrir como partilhar de uma herança humana comum. Prazer de ler não significa apenas achar uma história divertida ou seguir as peripécias de um enredo empolgante e fácil – além dos prazeres sensoriais que compartimos com outras espécies, existe um prazer puramente humano, o de pensar, decifrar, argumentar, raciocinar, contestar, enfim: unir e confrontar ideias diversas. E a literatura é uma das melhores maneiras de nos encaminhar para esse território de requintados prazeres. Uma democracia não é digna desse nome se não proporcionar a todos o acesso à leitura de literatura.”

Ana Maria Machado

## RESUMO

PEREIRA, Michele Silva. **A escolarização da literatura: Análise de caderno pedagógico de língua portuguesa do nono ano da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Polo do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Este trabalho pretende realizar um estudo sobre o processo de escolarização da literatura no Caderno Pedagógico de língua portuguesa do nono ano do ensino fundamental, material elaborado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) para o terceiro bimestre de 2014. A análise terá como fundamento teórico as diretrizes propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pelas Orientações Curriculares da SME/RJ, e os estudos de SOLÉ (1998), SOARES (2003) e COSSON (2014). O trabalho foi alicerçado em procedimentos de análise, conjugando abordagens quantitativa e qualitativa que conduziram a dois momentos de investigação no *corpus*: dos aspectos para a análise dos textos literários e dos aspectos para a análise das atividades propostas. Como resultado, verificou-se que há maior incidência de textos literários no *corpus*; que a maioria deles foi apresentada de maneira integral, mas que, dentre os que foram fragmentados, quase a metade não possui sentido completo; que o processo de transferência do texto literário para as páginas do corpus foi praticamente nulo de problemas; que há uma diversidade de gêneros textuais – embora com problemas relativos ao trabalho com eles – e de autores escolhidos, inclusive daqueles que não são reconhecidos por produzirem para o público infantil, mas que faltou o desenvolvimento do conceito de autoria e a ampliação do conhecimento sobre os autores e as obras dos textos lidos. Foram constatados procedimentos inadequados para a escolarização da leitura literária, nas atividades propostas, no que tange à quantidade de comandos, à diagramação, à diversidade de questões, à presença de questões que estimulem a construção de sentidos e que estimulem a percepção da literariedade textual, à presença de questões para antes, durante e depois da leitura. Conclui-se, pois, que é preciso repensar a abordagem literária a que se propõe o caderno pedagógico analisado.

Palavras-chave: Ensino. Literatura. Ensino Fundamental. Caderno Pedagógico.

## ABSTRACT

PEREIRA, Michele Silva. **A escolarização da literatura: Análise de caderno pedagógico de língua portuguesa do nono ano da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Polo do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Study on the education of literature at the Pedagogical Notebook Portuguese ninth year of elementary school, prepared by the Municipal Secretary of Education of Rio de Janeiro (SME / RJ) for the third quarter 2014, and is based upon the guidelines proposed by the Curriculum Standards national, the Curriculum Guidelines of the SME / RJ, and studies of SOLÉ (1998), SOARES (2003) and COSSON (2014). The work was rooted in analysis procedures, combining quantitative and qualitative approaches that led to two research moments in the corpus: aspects for the analysis of literary texts and aspects for the analysis of the proposed activities. As a result, it was found that a higher incidence of literary texts in the corpus; that most of them were presented in a comprehensive manner, but that among those who were fragmented, almost half do not have complete sense; the literary text of the transfer process to the corpus of the pages was virtually nil problems; there is a variety of genres - albeit with problems relating to work with them - and chosen authors, including those who are not recognized because they produce for children, but it lacked the development of the concept of authorship and the expansion of knowledge about authors and works of the texts read. Procedures were found unsuitable for the education of literary reading, the proposed activities, with respect to the amount of commands, the layout, diversity issues, the presence of questions that stimulate the construction of meaning and to stimulate the perception of textual literariness, the presence of questions to before, during and after reading. It was concluded, therefore, that we need to refute the literary approach that proposes the pedagogical notebook analyzed.

Keywords: Education. Literature. Elementary School. Pedagogical notebook.

## LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1: Concepção de leitura da SME/RJ</i> .....	43
<i>Quadro 2: Relação texto literário e não literário</i> .....	89
<i>Quadro 3: Questões que estimulam a construção de sentidos pelos alunos</i> .....	110
<i>Quadro 4: Questões que estimulam a percepção da literariedade textual</i> .....	115

## LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1: Panorama global do corpus</i> .....	67
<i>Tabela 2: Tópicos para apuração de presença de questões para antes da leitura</i> .....	80
<i>Tabela 3: Tópicos para apuração de presença de questões para durante da leitura</i> ....	81
<i>Tabela 4: Tópicos para apuração de presença de questões para depois da leitura</i> .....	81
<i>Tabela 5: Critérios utilizados para a análise</i> .....	82
<i>Tabela 6: Textos acompanhados de alguma informação sobre sua autoria</i> .....	97
<i>Tabela 7: Métodos aplicados para indicar fragmento de texto</i> .....	98
<i>Tabela 8: Referências bibliográficas dos textos literários</i> .....	101
<i>Tabela 9: Presença de questões para depois da leitura</i> .....	119

## LISTA DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1: Quantidade de textos literários e não literários</i> .....	90
<i>Gráfico 2: Gêneros textuais em valores quantitativos</i> .....	92
<i>Gráfico 3: Autores escolhidos e quantidade de textos contemplados</i> .....	95
<i>Gráfico 4: Quantidade de textos literários completos e fragmentados</i> .....	98
<i>Gráfico 5: Fragmentos com sentido completo e com sentido incompleto</i> .....	99
<i>Gráfico 6: Origem dos textos literários</i> .....	102
<i>Gráfico 7: Quantidade de ocorrência dos enunciados</i> .....	107

## LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1: O processo de transferência do Texto 1</i> .....	102
<i>Figura 2: Problema de diagramação nos Textos 2 e 3</i> .....	104
<i>Figura 3: Problema de diagramação no Texto 5</i> .....	105
<i>Figura 4: Problema de diagramação no Texto 31</i> .....	106
<i>Figura 5: Motivação</i> .....	124
<i>Figura 6: Quadro “Espaço Criação” – SME/RJ</i> .....	146

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CAPES:</b> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>DCN:</b> Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>EF:</b> Ensino Fundamental
<b>MEC:</b> Ministério da Educação
<b>OC/SME:</b> Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
<b>PCN:</b> Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>UE:</b> Unidades Escolares
<b>LDB:</b> Leis de Diretrizes e Bases
<b>PROFLETRAS:</b> Mestrado Profissional em Letras
<b>SAEB:</b> Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SME/RJ:</b> Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1. O lugar da literatura nos documentos oficiais .....</b>	<b>19</b>
2.1.1. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental .....	19
2.1.2. Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro para o Ensino de Língua Portuguesa no nono ano do Ensino Fundamental .....	26
<b>2.2. A escolarização da literatura e as concepções orientadoras de sequências didáticas .....</b>	<b>30</b>
2.2.1. A escolarização da literatura .....	30
2.2.2. As concepções orientadoras dos PCN .....	37
2.2.3. As concepções orientadoras da SME/RJ .....	43
2.2.4. As concepções orientadoras de Isabel Solé .....	45
2.2.5. As concepções orientadoras de Rildo Cosson .....	57
<b>3. METODOLOGIA .....</b>	<b>63</b>
<b>3.1. Contexto de pesquisa .....</b>	<b>63</b>
<b>3.2. O corpus.....</b>	<b>65</b>
<b>3.3. Caracterização do tipo de pesquisa.....</b>	<b>68</b>
<b>3.4. Etapas.....</b>	<b>69</b>
<b>3.5. Definição dos critérios para a análise .....</b>	<b>70</b>
<b>3.6. Aspectos para a análise dos textos.....</b>	<b>71</b>
3.6.1. Incidência de textos literários e não literários .....	71
3.6.2. Os gêneros textuais .....	71
3.6.3. Os autores escolhidos .....	72
3.6.4. A seleção do fragmento que constitui o texto .....	73
3.6.5. O processo de transferência dos textos literários .....	75
<b>3.7. Aspectos para a análise das atividades propostas.....</b>	<b>77</b>
3.7.1. Clareza e coerência dos comandos .....	77
3.7.2. Quantidade de comandos .....	77
3.7.3. Diagramação .....	77
3.7.4. Diversidade de questões .....	78
3.7.5. Presença de questões que estimulem a construção de sentidos pelos alunos .....	78
3.7.6. Presença de questões que estimulem a percepção da literariedade textual.....	79
3.7.7. Presença de questões para antes da leitura .....	80
3.7.8. Presença de questões para durante a leitura .....	80
3.7.9. Presença de questões para depois da leitura .....	81
<b>3.8. Tabela com critérios utilizados para a análise .....</b>	<b>82</b>

<b>4. ANÁLISE DE DADOS: O LUGAR DA LITERATURA NO CAMPO INVESTIGADO.....</b>	<b>83</b>
<b>4.1. Comentários prévios .....</b>	<b>83</b>
<b>4.2. Os descritores do terceiro bimestre.....</b>	<b>84</b>
<b>4.3. As avaliações externas para o terceiro bimestre .....</b>	<b>85</b>
<b>4.4. Aspectos relevantes da análise por critério .....</b>	<b>87</b>
4.4.1. Incidência de textos literários e não literários .....	87
4.4.2. Os gêneros textuais .....	91
4.4.3. Os autores escolhidos .....	95
4.4.4. A seleção do fragmento que constitui o texto .....	97
4.4.5. O processo de transferência dos textos literários .....	100
4.4.6. Clareza e coerência dos comandos .....	103
4.4.7. Quantidade de comandos .....	103
4.4.8. Diagramação .....	104
4.4.9. Diversidade de questões .....	106
4.4.10. Presença de questões que estimulem a construção de sentidos pelos alunos .....	108
4.4.11. Presença de questões que estimulem a percepção da literariedade textual.....	114
4.4.12. Presença de questões para antes da leitura .....	116
4.4.13. Presença de questões para durante a leitura .....	117
4.4.14. Presença de questões para depois da leitura .....	118
<b>4.5. Aspectos gerais e breve conclusão sobre a análise .....</b>	<b>120</b>
<b>5. PROPOSTA PARA ENFRENTAR O PROBLEMA.....</b>	<b>123</b>
<b>5.1. Propostas de ação: sequência didática de práticas de leitura literária, a partir de texto do Caderno Pedagógico da SME/RJ .....</b>	<b>123</b>
5.1.1. Proposta de ação para antes da leitura.....	123
5.1.2. Proposta de ação para durante a leitura .....	128
5.1.3. Proposta de ação para depois da leitura.....	144
<b>5.2. Outras sugestões.....</b>	<b>147</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO: CADERNO PEDAGÓGICO DE LÍNGUA PORTUGUESA SME/RJ – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 3º BIMESTRE DE 2014.....</b>	<b>161</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Ensinar literatura no ensino fundamental constitui um desafio para muitos professores, os quais, em muitos casos, não possuem respaldo institucional para efetivar essa prática. No entanto, levando-se em conta a relativa autonomia que o docente tem dentro de sua sala de aula, pode-se afirmar que não é impossível dedicar um tempo do cronograma previsto para levar os alunos a terem um contato mais próximo com a literatura. Vale ressaltar que esse espaço destinado à literatura não deve ser identificado como um momento lúdico da aula, mas como parte essencial da vida escolar no que diz respeito a uma boa formação do aluno.

Não é adequado, também, difundir a ideia de que é suficiente que se leia por prazer na escola, visto que esse é um espaço de formação. Contudo, a escola, principalmente no ensino fundamental, não tem sido formadora do leitor literário; e sim, no máximo, um espaço em que às vezes se promove a leitura. Não se pretende afirmar que o professor deve influenciar o gosto de seus alunos no que concerne à literatura, mas esse profissional tem de dar conta da formação do leitor literário, ou seja, de tornar o aluno um leitor competente, independentemente do suporte, do gênero ou do estilo encontrados. A formação do leitor literário, portanto, deve constituir um projeto institucional, e o professor deve ter em mente que esse processo de formação é constante e interminável. Além disso, a construção do processo de subjetividade do professor como leitor é essencial para a formação desse profissional, sendo anterior ao processo de formação de alunos-leitores.

Além disso, a literatura também acaba representando algo além de uma experiência puramente estética, considerando os momentos de reflexão propiciados por ela – e sua importância na formação do aluno como indivíduo social vem desse lugar. Não é que a literatura tenha a função de moralizadora da sociedade, senão teríamos de censurar alguns textos em sala de aula; ela não tem a obrigação de humanizar o homem, mas é fato que o coloca diante de questionamentos importantes sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca.

É com todo esse contexto escolar em mente que me baseei em minhas experiências pessoais como aluna e como professora de Português para delimitar o problema e para selecionar o objeto desta pesquisa.

Como aluna, durante o ensino fundamental, o conteúdo mais próximo de literatura que estudei foram os conceitos de verso e estrofe; a leitura de texto literário

era apoio ora para exercícios superficiais de interpretação de texto, ora para exercícios de gramática. A leitura como apreciação do fazer poético surgia apenas quando motivada por alguma data especial, como dia das mães, dos namorados, etc. No ensino médio, lembro-me de ter visto literatura apenas no primeiro ano, e seu estudo restringia-se a contexto histórico e breves leituras de trechos de obras literárias.

Mais tarde, já como aluna da graduação do curso de Letras e Literaturas – e, posteriormente, da licenciatura em Letras –, tive contato com riquíssimos textos, tanto de literatura quanto de teoria literária. Contudo, tive acesso a poucas teorias que me fizeram compreender melhor a prática do ensino de literatura. Compreendi, com o auxílio de excelentes professores, mas, principalmente, com a prática pedagógica, que cabe também ao professor interpretar e ressignificar o material que ele utiliza, a fim de ressaltar um ou outro aspecto considerado relevante.

Agora, como professora de Português, redação e literatura do ensino fundamental e médio, percebo que a relação entre o professor e seu material didático não pode ser de passividade acrítica. Passei a entender que, mesmo se o material didático selecionado pela instituição não oferecer todos os recursos que eu julgar necessários, sempre poderei interpretar, ressignificar e subverter tal material, a fim de trabalhar com uma orientação multicultural, com uma variedade de textos literários, tendo em vista os interesses e a capacidade interpretativa dos alunos; que atenda à demanda, à necessidade de toda uma turma diante do objeto de estudo, levando em conta a realidade dos alunos, o contexto em que estão inseridos.

No meado de 2013, quando tomei posse na matrícula no magistério municipal do Rio de Janeiro como Professor I (exatamente no terceiro bimestre), deparei-me com os chamados “Cadernos Pedagógicos” da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, um material didático que vem sendo produzido para o ensino da escola pública municipal desde o ano de 2009. Chamou minha atenção o fato de ter sido elaborado, especialmente para o nono ano, um material didático cuja abordagem central fossem os textos literários – embora não fosse eu, na época, professora desse segmento. Por outro lado, ao folhear esse Caderno Pedagógico, percebi que não há um aprofundamento da leitura literária propriamente dita, uma vez que os textos são apresentados, muitas vezes, incompletos, fragmentados; acompanhados de questões postas ao seu lado, com setas indicativas da estrofe ou do parágrafo a que corresponde cada pergunta. Além disso, outras formas de abordagem as quais não privilegiam o letramento literário foram

percebidas e serão apontadas nesse trabalho. Surpresa maior eu tive, no ano seguinte, quando, então professora do nono ano, deparei-me com o mesmo material sendo distribuído, com modificações quase nulas acerca do trabalho com o texto escrito, ignorando a diversidade de recepção que pressupõem as atividades organizadas para a prática de leitura. Sobre isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental recomendam:

Nessa condição, o professor deve preocupar-se com a diversidade das práticas de recepção dos textos: não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário; não se lê um romance da mesma forma que se estuda. Boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme. (BRASIL, 1998, p. 70)

Se já considerava um problema a ausência de abordagem da literatura, como objeto de arte, nos materiais didáticos já lançados no mercado editorial, considere que seria produtivo investigar o letramento literário em um material recente e produzido com o fim específico de promover o estudo do texto literário aos alunos de nono ano da escola pública e o qual se configura como um dos meus instrumentos de trabalho.

A escolha pelo nono ano é justificada pelo aspecto singular desse período da vida escolar, em que o jovem está concluindo uma fase (Ensino Fundamental) e se preparando para iniciar uma nova, o Ensino Médio, quando a literatura efetivamente será tratada como disciplina. Todos os conceitos trabalhados nessa fase servirão, portanto, de base para o novo processo de formação durante o ensino médio. Outro fator é que, para algumas pessoas, o nono ano pode ser o último ano de estudos formais, uma vez que alguns passam a trabalhar depois, abandonando os estudos.

A opção pelo caderno do terceiro bimestre de 2014 se justifica pelo fato deste ser o ano de publicação mais recente. Portanto, opta-se por analisar um material que já amadureceu, sendo possível assim se concentrar mais nos objetivos apresentados pela pesquisa, e menos nos desvios estruturais que costumam ocorrer em qualquer processo de criação muito recente. Não optei por todos os cadernos, pois, como o objetivo é analisar a prática de letramento literário, o destinado ao terceiro bimestre é o que, a priori, se propõe a isso.

Foi realizada uma busca no banco de teses e dissertações da CAPES, entre os anos de 2009 e 2013, sendo aquele o ano de publicação dos primeiros Cadernos Pedagógicos, e não foi encontrado algum trabalho que conjugasse uma análise de tal

material didático, especificamente relativo ao letramento literário. Tal ausência de material no meio acadêmico justifica a pertinência dessa dissertação.

Almejo com este trabalho, repensar a leitura do texto literário em sala de aula. Mais ainda, refletir sobre a criação de um espaço efetivo para esse tipo de texto, principalmente em turmas de Ensino Fundamental. Que esse estudo fuja dos meros processos de decorar o contexto histórico e as características dos períodos literários e adentre à literariedade textual em si, mais do que lhe dando vida e voz, abrindo caminhos para a construção do conhecimento desse tipo de texto por parte dos alunos, fazendo-os perceber que a leitura é muito mais do que ler por prazer, é construir conhecimento e reflexão.

Deste modo, levando-se em consideração tudo o que fora exposto anteriormente, duas questões são pertinentes: Como tratar a literatura, pelo viés estético, na sala de aula? De que forma seria possível trabalhar com um ensino de literatura orientado, já possuindo um material didático pré-estabelecido, e sem desvincular-se completamente do conhecimento escolar específico?

Esta pesquisa não se propõe a dar respostas definitivas. A proposta aqui é (1) analisar o trato com os textos literários nos Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa do nono ano do município do Rio de Janeiro, a partir de um cruzamento entre os resultados da análise, as diretrizes propostas pelos documentos oficiais e as orientações dos autores estudados e (2) verificar possíveis convergências e divergências entre as diretrizes impostas, as orientações examinadas e as propostas do caderno pedagógico.

Como esta pesquisa foi feita no âmbito de um Mestrado Profissional, fez-se necessário esse olhar para a prática docente; neste caso, para a atividade de elaboração de sequências didáticas. Além disso, é pertinente a proposição de alternativas para o problema mencionado, a qual aparece na forma de sugestões para o trabalho com o texto literário. Espera-se que esta investigação tenha relevância não só no âmbito acadêmico, mas, principalmente, no contexto da educação pública em que se situa a escola enfocada e que ela lance luzes sobre a importância da leitura literária no espaço escolar, principalmente no ensino fundamental. Pretende-se demonstrar que simplesmente acusar o estudante por uma inabilidade é injusto, visto que ele está inserido em um sistema educacional do qual é produto e que, em muitos casos, não o beneficia, conforme está explícito nos PCN:

É importante ressaltar que a não realização das aprendizagens esperadas, muitas vezes não é problema do aluno, mas tem suas

origens em problemas do próprio sistema educacional, que precisam ser identificados e solucionados. (BRASIL, 1998, p.99)

Os objetivos desta pesquisa, por conseguinte, podem ser delineados da seguinte forma: fazer uma leitura direcionada dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e das Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para o Ensino de Língua Portuguesa no nono ano do Ensino Fundamental, relacionando-os à minha experiência no magistério; pesquisar o que os PCN (1998) e teóricos sugerem sobre estratégias para o desenvolvimento da leitura, preferencialmente a literária, como Solé (1998) e Cosson (2014); com base nas leituras, elaborar uma tabela com critérios para a análise do corpus; analisar o caderno pedagógico de língua portuguesa, elaborado pela SME/RJ, para o nono ano do Ensino Fundamental, durante o terceiro bimestre do ano letivo de 2014; verificar se o trabalho com o texto literário no material analisado reflete as diretrizes oficiais para o ensino desse conteúdo; elaborar um diagnóstico acerca do corpus conforme os critérios estabelecidos para a análise; elaborar sugestões de estratégias de leitura de textos literários, com base no diagnóstico feito e no cruzamento entre o material analisado e as orientações pesquisadas.

Por se tratar de pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) – cujo objetivo, dentre outros, é capacitar docentes para “o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos compatível aos nove anos cursados durante o ensino fundamental”<sup>1</sup> –, esse estudo encontra-se em conformidade com as orientações dos PCN, para os quais

A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na lingüística e na educação em geral. (BRASIL, 1998, p. 67)

Este trabalho está organizado da seguinte maneira. A parte da fundamentação teórica, no Capítulo 2, compreende o produto das leituras feitas sobre os assuntos

---

<sup>1</sup> Cf. CAPES, Mestrado Profissional em Letras, 19 de abril de 2013. In: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>. Acesso em: 20/09/2015.

pertinentes à pesquisa, a saber: (a) os documentos oficiais sobre ensino de língua portuguesa, com especial atenção para aqueles que tratam do Ensino Fundamental; e (b) as concepções orientadoras de sequências didáticas. No Capítulo 3, estão descritos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, incluindo a tabela com os critérios estabelecidos para a análise e justificativas. Na sequência, é apresentado o capítulo de análise dos dados (Capítulo 4). Tem-se, no Capítulo 5, a apresentação de sugestões para a formulação de questões. E, por fim, no Capítulo 6, estão as conclusões. Fechando esta dissertação, são apresentadas as referências bibliográficas consultadas e o anexo (o Caderno Pedagógico analisado).

## **2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS**

### **2.1. O lugar da literatura nos documentos oficiais**

No decorrer de minha prática pedagógica, ficou evidente que tanto minha formação acadêmica quanto muitas reflexões oriundas dos estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa nem sempre dão conta de questões que se mostram como entrave na minha experiência de trabalho em sala de aula. A formação de leitores literários foi um desses aspectos que se destacou ao meu olhar. Questões sobre: “Como formar leitores literários?”, “Por que formar leitores literários?” se desdobraram em outro questionamento peculiar: serão os professores os únicos responsáveis pelo reduzido número de leitores literários? Ou seria a falta de orientação direcionada a esse tipo de trabalho tanto na formação acadêmica quanto nos documentos oficiais? Questões como essas podem nos levar a reflexões sobre as soluções possíveis para as dificuldades na formação de leitores literários.

Destarte, neste capítulo será investigado o lugar da literatura em documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental – os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) e as Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

#### **2.1.1. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental**

O objetivo, nesse item, é analisar os PCN, a fim de observar suas diretrizes no que se refere à formação de leitores literários, percebendo, com isso, como as suas orientações, no exercício da docência em língua materna, corroboram o acontecer do letramento literário.

Para tanto, serão utilizados como cerne desse estudo os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, cuja finalidade é “constituir-se como referência para as discussões curriculares da área – em curso há vários anos em muitos Estados e Municípios – e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas” (BRASIL, 1998, p. 13). Para os fins deste trabalho, foi consultada a versão

final, publicada em 1998, com o objetivo de analisar as orientações para o ensino de literatura apresentadas nesse documento.

O documento dos PCN está dividido em duas partes. Na primeira, apresenta-se a área de língua portuguesa; discutem-se questões sobre a natureza, as características e a importância da linguagem; definem-se os objetivos dessa disciplina, a relação entre texto oral, texto escrito e gramática. Nessa parte, propõe-se a interdisciplinaridade a fim de que o aluno tenha uma perspectiva mais ampla da língua portuguesa e relacione essa disciplina aos temas transversais que norteiam os PCN (ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo). Na segunda parte, indicam-se os objetivos e conteúdos específicos dos terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental, divididos em prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, prática de produção de textos orais e escritos, e prática de análise linguística. Nesse segmento do documento, são abordados aspectos sobre projetos, uso de tecnologias em sala de aula e sobre critérios de avaliação.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, os PCN trazem objetivos como forma de ampliação e domínio ativo do dizer em diversas situações de comunicação, de forma a possibilitar o ingresso dos alunos no mundo efetivo da escrita, abrangendo sua participação na sociedade a fim de que possam exercer com propriedade a cidadania.

A perspectiva de oferecer aos leitores leituras em gêneros variados, com temáticas específicas, abre-se a um leque de possibilidade de mostrá-los o comportamento social em relação a situações cotidianas. Nesse ponto, é possível propiciar leituras em que o leitor passe a conhecer temas que ainda não lhe sejam familiares e o permitam lidar com o assunto sem estranhamento, com a naturalidade que for possível e com harmonia, na situação real. Além disso, mesmo lidando com questões de conhecimento cotidiano, possam analisar os eventos de forma não linear, mas construindo nova análise e posicionamento crítico, resultando na construção do pensamento e ação cidadã.

É preciso, portanto, primar pela diversidade da linguagem e de textos a fim de atender anseios dos leitores na tentativa de conciliar experiências dos jovens e, deste modo, envolvê-los no universo literário. Nesse aspecto, os PCN orientam para formação do leitor de modo a desenvolver competências específicas capazes de ampliar aspectos lexicais e conhecimentos cognitivos.

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas

sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso; [...]; Sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes; [...]; Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos; [...]; Inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto; Reafirmando sua identidade pessoal e social. (BRASIL, 1998, p. 32-33)

Ao analisarmos os PCN do segundo ciclo do Ensino Fundamental, percebemos que de fato esse documento não contempla a literatura como disciplina nesses anos de escolaridade. Contudo, os PCN recomendam o trabalho com o texto literário:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. (BRASIL, 1998, p. 24)

Nesse sentido, no documento, alguns gêneros foram privilegiados para a prática de leitura de textos literários, nas modalidades oral e escrita. Na linguagem oral, os PCN<sup>2</sup> recomendam a leitura de cordel, causos e similares; texto dramático; e canção. Na linguagem escrita, são indicados os gêneros conto, novela, romance, crônica, poema e texto dramático.

Os PCN estimulam a valorização da leitura como fonte de informação e de fruição estética. Ao mesmo tempo, o documento condena a leitura do texto literário como pretexto para ensino de expedientes que fujam do seu foco de estudo, como para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. E reconhece que “postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1998, p. 25).

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental não apresentem uma área específica para o ensino de literatura, como existe para o ensino médio, nos objetivos específicos de língua Portuguesa é possível identificar poucas contribuições que o documento aponta

---

<sup>2</sup> BRASIL, 1998, p. 54.

para o ensino de literatura. Ao levar em conta a perspectiva da identificação e respeito de juízo de valor de uma sociedade, no ambiente histórico-cultural, em que língua e linguagem se ligam, é possível associar essa orientação do documento ao trabalho com textos literários, os quais, sendo próximos ao cotidiano do grupo com os quais serão tratados, podem despertar tanto o interesse quanto a reflexão dos leitores.

A contemplação da literatura nos PCN, ainda que circunscrita, objetiva na formação do aluno em um leitor atento para além do texto.

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta o conjunto cultural; [...]; da leitura mais ingênua que trate do texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconhece o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura. (BRASIL, 1998, p.71)

No subtítulo “A especificidade do texto literário”<sup>3</sup>, é dito que:

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

O tratamento dado ao texto literário, tanto escritos como orais, nos PCN, evidenciam, portanto, a importância da leitura literária como modo de aumentar o nível de conhecimento do mundo e também de transgredir padrões e modos de ver a realidade. Isso pode permitir ao leitor reinterpretar o mundo atual e os mundos possíveis num jogo de aproximação e afastamento das citações do cotidiano<sup>4</sup>.

O capítulo “Objetivos de Ensino”<sup>5</sup>, aborda o desenvolvimento da leitura, em que se espera a ampliação de inúmeras competências por parte dos alunos, como selecionar textos segundo seu interesse e necessidade, ler de maneira autônoma gêneros com os quais tenha construído familiaridade, etc. Assim, o documento deixa claro que a “leitura autônoma” é a capacidade do aluno em compreender a existência de diferentes procedimentos e posturas a serem tomados frente a diferentes leituras. Nesse mesmo capítulo, o documento também menciona a disponibilidade dos alunos em receber

---

<sup>3</sup> BRASIL, 1998, p. 26.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 26-27.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 49.

“textos que rompam com universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor” (BRASIL, 1998, p. 50).

É preciso, de acordo com os PCN, que o aluno “compreenda a leitura em suas diferentes dimensões: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler” (BRASIL, 1998, p. 51). Essa é uma orientação para a qual o professor deve estar atento a fim de não privilegiar apenas a dimensão da leitura pelo prazer de ler. É necessário, portanto, encaminhar o aluno a modificar a postura frente à leitura, uma vez que maiores responsabilidades serão cada vez mais recorrentes na vida do discente e essas não se enquadrarão apenas em leituras prazerosas. É importante, contudo, tornar consciente o aluno dessa mudança, sem que se resuma a prática de leitura a uma obrigação. Nesse aspecto, os PCN orientam:

Tomando como ponto de partida as obras apreciadas pelo aluno, a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais. Trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade. (BRASIL, 1998, p. 71)

Outra importante orientação para formação de leitores encontrada nos PCN do ensino fundamental é a tríade aluno, o objeto de conhecimento e a prática pedagógica do professor, assim descritos:

O primeiro elemento dessa tríade – o aluno – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento – o objeto de conhecimento – são os conhecimentos discursivo e linguístico implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre o sujeito e objeto do conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 22).

Embora nessa citação os PCN não mencionem os textos literários, essa orientação é pertinente para trabalhá-los. O aluno, como primeiro elemento da tríade, é o objeto inicial do trabalho a ser realizado com a literatura, uma vez que nele será possível depreender os efeitos que a leitura pode proporcionar. Em seguida, é preciso situar o texto literário e a diversidade de gêneros textuais substanciais na atividade de ensino e aprendizagem, bem como legitimar a relevância social deles no cotidiano dos

alunos, e que a organização deles é disposta de diferentes formas com diferentes intenções<sup>6</sup>.

Na sessão “Leitura de textos escritos”<sup>7</sup> dos PCN, fica claro que tudo o que é aprendido na escola deve ter relação e/ou contribuir positivamente nas vivências sociais do aluno. O documento aponta que a formação de leitores exige condições favoráveis, tanto no que se refere aos recursos materiais, quanto aos usos feitos nas práticas de leitura. Os recursos materiais são o acervo da escola, a biblioteca, a política de formação de leitores e os momentos regulares de leitura em sala de aula. Já os usos da leitura – os quais serão abordados mais adiante – são “a leitura em voz alta pelo professor”, a “leitura colaborativa”, “leitura silenciosa”, etc. É fundamental que a escola apresente livros ao aluno por meio de bibliotecas públicas, feiras, etc., estimulando, desta forma, o interesse do aluno pela leitura. O professor contribui para esse estímulo, como sugerem os PCN, nos momentos de leitura em sala de aula, permitindo, primeiramente, a escolha dos livros de acordo com o interesse do aluno, para depois procurar ampliar o acervo deste. É nesse momento que o professor deve apresentar a leitura literária ao aluno. Além disso, deve-se levar em consideração que, para muitos alunos, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos e, principalmente, a textos literários.

Os PCN<sup>8</sup> também enfatizam que a organização pedagógica de toda a escola é basilar no que tange ao incentivo à leitura e à formação de leitores, não ficando estas problemáticas a cargo somente do professor de Português, visto que quanto melhor o desempenho dos alunos como leitores, melhores serão suas atuações em outras disciplinas e, em geral, no desempenho escolar.

Ainda que muito seja discutido a respeito da leitura nos PCN de Ensino Fundamental, pouco é aludido ao texto literário nesse documento. É preciso, portanto, que a literatura ocupe uma especificidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais, afinal enquanto a noção sobre a língua é bem difundida, a literatura é apresentada de forma tímida e diluída, apenas mencionada em poucas seções desse documento. Isso se torna um entrave no trabalho com o texto literário no ensino fundamental, uma vez que a formação do professor não oferece esse olhar e o documento não o aprofunda.

---

<sup>6</sup> BRASIL, 1998, p. 23.

<sup>7</sup> Ibidem, p. 69-70.

<sup>8</sup> Ibidem, p. 72.

O que se pode perceber, então, é que em determinados fragmentos do texto de tal documento é possível perceber a necessidade de uma reformulação, adequação e organização objetiva do seu conteúdo a respeito da literatura. Em outros fragmentos abre-se espaço para a literatura com citações e menção da própria palavra literatura, porém com necessidade de um olhar mais atento e direcionado para a especificidade da área.

Assim sendo, os PCN de Ensino Fundamental permitem a interpretação de quase inexistência do ensino de literatura, principalmente ao compararmos aos PCN do ensino médio, em que há um capítulo específico para tratar do ensino de literatura. Da forma como é abordado o texto literário, no ensino fundamental, ele pode ser confundido com mais um gênero textual, e, conseqüentemente, suprimido do repertório de leituras do aluno.

Uma possível transformação do sentimento de carência da leitura literária no ensino fundamental seria a maior abrangência dos aspectos literários nesse nível de ensino, beneficiando a qualidade de leitura e desenvolvimento da formação crítica e pessoal dos alunos leitores. Todavia, tal ocorrência depende de que um trabalho de formação continuada desperte no professor a noção de que os textos literários fazem parte da área de Língua Portuguesa.

Para o professor comprometido com seu trabalho, sensível e atento às questões a respeito de seu objeto de estudo, aqui em particular a literatura, não se deve desconsiderar por menor que seja a relevância sobre o assunto, uma vez que, através da leitura de textos escritos – que muito é tratado nos PCN –, o professor tem liberdade de utilizar métodos que podem ser desenvolvidos a partir da leitura literária.

Por não haver um lugar específico nos documentos oficiais, como fora investigado, o atual espaço que a leitura literária ocupa no Ensino Fundamental depende de cada professor, individualmente, de sua formação e crenças pessoais o levarem a abordar uma prática que privilegie a leitura e o estudo de obras de forma a abranger a fruição e o letramento literário em sala de aula.

### **2.1.2. Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro para o Ensino de Língua Portuguesa no nono ano do Ensino Fundamental**

As Orientações Curriculares de Língua Portuguesa (2013a) se constituem em um documento produzido pela coordenadoria de educação da Secretaria Municipal de Educação, com a inserção de professores colaboradores da rede municipal de ensino. Este material é disponibilizado pelas Unidades Escolares (UE) do Município do Rio de Janeiro para todos os professores de Língua Portuguesa e também pode ser acessado pelo site da Secretaria Municipal de Educação no ícone referente a material pedagógico.

O documento possui sessenta páginas incluindo os itens pré-textuais, como a capa e a folha de rosto. Não há itens pós-textuais, como as Referenciais Bibliográficas e a contracapa. Também não compõe o documento o objetivo deste. Embora o material não explicita a finalidade de nortear o planejamento pedagógico da disciplina, é possível constatar, em nosso cotidiano, esta utilização nas escolas.

O documento, conforme pode ser observado, revela determinado grau de autonomia por parte de seus elaboradores. No entanto, como são peculiares em documentos públicos, as Orientações Curriculares de Língua Portuguesa (RIO DE JANEIRO, 2013a) adotam uma tendência estrutural e hierárquica em sua apresentação. Esta tendência compreende uma conjuntura política e uma relativa submissão a esta, que é verificada pela nomeação do Prefeito da cidade do Rio de Janeiro e a sua respectiva Secretária de Educação, da Subsecretária de ensino, da Coordenadora de Educação e das Coordenadoras Técnicas, todos citados nominalmente na contracapa do documento. Quanto à autoria das Orientações Curriculares de Língua Portuguesa (RIO DE JANEIRO, 2013a), há a participação de um conjunto de vinte e nove colaboradores, aos quais os créditos são dados nominalmente.

Em conformidade com a abrangência dos níveis municipais de ensino indicados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o material é organizado tendo como foco o Ensino Fundamental. A parte textual do documento indica a organização dos objetivos, conteúdos, habilidades, divididas pelos quatro bimestres do ano letivo, e sugestões e atividades.

Apresentada em formato de tabela – o que pode revelar uma tendência mais pragmática do que reflexiva –, o texto das OC/SME para o ensino de língua portuguesa direciona o trabalho em sala de aula dos professores do primeiro ao nono ano dessa rede

de ensino, além de valer-se de diretriz para os descritores bimestrais e para os cadernos pedagógicos produzidos pela equipe de língua portuguesa da SME/RJ. A última versão dessas Orientações Curriculares data do ano de 2013, e está disponibilizada, como dito anteriormente, no site da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro.

Para fins desse trabalho, foi consultada essa última versão. Dentre os anos do Ensino Fundamental, será analisado especificamente o nono ano, uma vez que esse trabalho propõe-se a investigar o trato dado à leitura literária no Caderno Pedagógico do terceiro bimestre, também produzido pela SME/RJ, para alunos dessa série. Vale lembrar que esse mesmo Caderno Pedagógico aponta o texto literário como objeto de estudo do terceiro bimestre, motivo pelo qual fora escolhido.

Nas Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para o nono ano do Ensino Fundamental (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 53-60), constam os seguintes objetivos, os quais, de acordo com o documento, devem ser contemplados em todos os bimestres:

1. Valorizar a leitura como forma de conhecimento e fruição.
2. Desenvolver a leitura, em níveis mais profundos, de diferentes gêneros discursivos, fazendo uso das estratégias de leitura.
3. Ampliar o universo da leitura, com utilização de intertextos, a troca de impressões e o posicionamento crítico a respeito do lido.
4. Desenvolver a expressão oral adequada às diferentes situações de comunicação: escolares, extraescolares, informais e as que requerem maior formalidade, com o apoio da língua escrita.
5. Reconhecer e compreender a diversidade nas formas de falar e compreender contextos de produção dessa diversidade.
6. Compreender os diferentes discursos orais e escritos em diversas variantes e registros da Língua Portuguesa, incluindo a norma padrão, com ampliação dos conhecimentos – semânticos, gramaticais e discursivos – necessários à construção de sentidos, identificando não só os objetivos explícitos da comunicação, como também os implícitos.
7. Construir a escrita, com maior propriedade, de gêneros discursivos diversos, adequada ao leitor e aos objetivos da comunicação, ampliando os contextos de produção.
8. Desenvolver os processos de revisão e reescrita do próprio texto, com observância à adequação ao leitor, aos objetivos propostos e aos conhecimentos semânticos, gramaticais e discursivos. (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 53-60)

Conforme supracitado, dos oito objetivos apresentados nas Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para o nono ano, apenas os três primeiros dão foco à leitura, de modo a valorizá-la, desenvolvê-la e ampliá-la. Os objetivos três, quatro, cinco e seis privilegiam os tipos de discurso e a diversidade linguística, ao passo que o

sétimo e o oitavo priorizam produção escrita. Deter-me-ei, portanto, aos primeiro, segundo e terceiro objetivos.

O primeiro objetivo das Orientações Curriculares de Língua Portuguesa é “valorizar a leitura como forma de conhecimento e fruição”, e a habilidade esperada é “reconhecer a leitura de textos verbais e não verbais como possibilidade de fruição e de acesso a diferentes informações” (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 53). O conteúdo proposto é, portanto, “o texto verbal e não verbal”. É fato que no, trabalho com esses textos, o literário pode e deve ser incluído pelo professor atento à diversidade textual. Contudo, embora uma roda de leitura seja uma sugestão para atender esse objetivo, nenhuma menção à leitura literária é feita.

O segundo objetivo é “desenvolver a leitura, em níveis mais profundos, de diferentes gêneros discursivos, fazendo uso das estratégias de leitura” e, para tanto, quatro habilidades são almejadas:

Antecipar / identificar o assunto/tema de um texto, a partir do gênero, do suporte, das características gráficas, do título, subtítulo e imagens.

Localizar informações explícitas em um texto dissertativo / argumentativo com complexidade.

**Inferir informações e outros conteúdos implícitos em texto dissertativo/argumentativo e textos literários.**

Reconhecer as estruturas textuais de diferentes gêneros estudados.

(RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 53-54. Grifo meu)

Novamente, embora a leitura literária possa ser contemplada nos trabalhos elaborados pelo professor para alcançar essas habilidades, em apenas uma, das quatro apresentadas, o texto literário é mencionado. Note-se, ainda, que os textos literários são indicados, tal como o dissertativo/argumentativo, para “inferir informações e outros conteúdos implícitos”. O viés estético do texto literário não é abordado pelas Orientações Curriculares e, portanto, só será trabalhado se o professor oportunizá-lo. Ou seja, as práticas de leitura e de estudo de obras a fim de desenvolver a fruição e o letramento literário em sala de aula ficam sujeitas ao gosto, aos interesses e aos ideais pessoais do professor, uma vez que, como já fora dito, não há uma formação acadêmica e orientações em documentos oficiais específicas para o ensino de literatura no ensino fundamental.

No tocante à sugestão de atividade com o texto literário, as Orientações Curriculares recomendam apenas a “leitura de uma declaração de amor (poema, música, carta etc.) para perceber as intenções nas entrelinhas do texto” (RIO DE JANEIRO,

2013a, p. 53). É preciso ir além nessa atividade para que não se restrinja o texto literário à temática amorosa, o que pode afastar o aluno que não gosta de tal tema. Outra vez essa escolha ficará a cargo do professor.

O terceiro objetivo é “ampliar o universo da leitura, com utilização de intertextos, a troca de impressões e o posicionamento crítico a respeito do lido”, e três habilidades são desejadas:

Comparar paráfrases /paródias, avaliando sua maior ou menor fidelidade ao texto original e identificando os efeitos de humor e/ou de ironia.

Identificar as diferentes intenções e comparar as opiniões/pontos de vista em textos com o mesmo tema que misturam descrições, análises e opiniões.

Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo assunto, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos. (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 54.)

Nesse objetivo, além de não ser aludido o texto literário, a sugestão de atividade se reduz à comparação: “de uma notícia com uma charge”, “entre duas resenhas / críticas do mesmo filme ou do mesmo livro, posicionando-se criticamente”, “de um texto de um livro didático sobre um tema científico com um texto sobre o mesmo assunto publicado em revistas / sites sobre ciências” (RIO DE JANEIRO, 2013a, p 54.).

O que fica evidente, portanto, é que, apesar de a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro elaborar e distribuir às turmas de nono ano um material que propõe estudar, durante todo o terceiro bimestre, o texto literário, não há referências para o professor de língua portuguesa desenvolver esse tipo de habilidade leitora, no texto das Orientações Curriculares para o nono ano.

Por outro lado, o cotejamento entre tal documento e os PCN mostra consonância entre os mesmos, uma vez que os objetivos, os conteúdos, as habilidades e as sugestões de atividades das OC/SME para o Ensino de Língua Portuguesa no nono ano do Ensino Fundamental atendem às diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Dessa forma, as OC/SME não estão em descumprimento com os PNC ao dispor de pouca orientação para elaboração de atividades que privilegiem a leitura literária.

Ao término das reflexões e análises dos dois documentos investigados nesse capítulo, é possível inferir que cabe ao professor que se preocupa com o trabalho de

incentivo à leitura literária buscar metodologias – e também criatividade – que o orientem no alcance desse objetivo, uma vez que podem não reconhecer os PCN e as Orientações Curriculares como principais fontes para essas práticas. É fato que esses documentos contêm, inegavelmente, propostas inovadoras no ensino de Língua Portuguesa, mas essas propostas não avançam no que se refere ao letramento literário.

## **2.2. A escolarização da literatura e as concepções orientadoras de sequências didáticas**

### **2.2.1. A escolarização da literatura**

Segundo Soares (2003, p. 4), “não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes”. Logo, ao tornar a literatura um “saber escolar”<sup>9</sup>, inevitavelmente fica estabelecida sua escolarização. Segundo a autora, não há motivos para negar, criticar e/ou considerar pejorativo esse movimento:

o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2003, p. 5-6)

Soares (2003, p. 33), então, distingue o que seria uma adequada e uma inadequada escolarização da literatura. A efetiva escolarização da leitura literária é a que leva em conta, em sua prática, o contexto social, a conduta, a crença e os valores coerentes ao tipo de leitor que se pretende formar. Já a inapropriada é aquela que afeia a literatura e, por isso, afasta o aluno dela, gera uma resistência ou uma aversão ao livro e à leitura literária.

A escolarização da literatura é, portanto, necessária. Transformar a literatura em um saber escolar pode ser, inclusive, a única maneira de apresentar esse tipo de leitura para muitos alunos. Contudo, na prática, o que se pode perceber é que a escolarização da leitura literária enfrenta alguns problemas no panorama do Ensino Fundamental. Primeiro, porque ela não é tida como disciplina obrigatória nos 6º ao 9º

---

<sup>9</sup> Cf. SOARES, 2003, p. 4.

ano. Segundo, pela realidade do professor de português, que não encontra um suporte que o ajude na elaboração de aulas desta natureza. Além disso, o fato de não ser presença obrigatória põe o docente em uma aparente zona de conforto de que não precisa se preocupar com aquilo que não vai utilizar. Diante desse cenário, quem sai perdendo é o estudante, privado de ter acesso à cultura, à arte, à literatura.

No texto “O direito à literatura”, Antonio Candido (2011) afirma que as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação: sabemos que todos têm o direito a necessidades básicas como, por exemplo, a alimentação, saúde, educação e lazer, porém, não achamos necessário e não consideramos como direito de todos o acesso à cultura, como frequentar o teatro, cinema, etc. O autor faz a distinção entre “os bens incompreensíveis” e “os bens compreensíveis”, estando o primeiro relacionado àquilo que não pode ser negado a ninguém, como alimento, casa, roupa; o segundo diz respeito a coisas supérfluas, como enfeites, cosméticos, etc. Em cada cultura e época é estabelecido o grau de incompreensibilidade, até mesmo a educação pode ser utilizada para convencer as pessoas a acreditarem no que seria compreensível e incompreensível.

Então, por que acreditamos que todo cidadão tem direito a alimentação, saúde e lazer, mas não pensamos no direito à arte e à literatura? Porque, segundo Candido<sup>10</sup>, somos individualistas, não nos importamos verdadeiramente com o próximo. Em um mundo e uma escola cada vez mais pragmáticos, legitimar o direito à literatura implica, antes de tudo, compreender que a literatura é indispensável, pois transgride o senso comum, permite um olhar diferente para o mundo e nos faz descobrir o que não ponderávamos existir, até mesmo em nós. O potencial formador da literatura é, portanto, a promoção de autonomia e liberdade.

Candido (2011) afirma que a literatura é um direito universal e para que todos tenham direito à cultura é necessária uma sociedade igualitária:

Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades em todos os níveis é um direito inalienável. (CANDIDO, 2011, p. 193)

---

<sup>10</sup> CANDIDO, 2011, p. 175.

Fica claro, no discurso de Antonio Candido, que a literatura é direito de todos. O que nos leva a reflexão: então, por que ela, a literatura, não faz parte do currículo do Ensino Fundamental?

Em concordância com Candido, o autor português Carlos Ceia afirma que o direito à literatura é “o direito a reinventar o mundo em que vivemos. Sem o ensino a literatura, perderemos irremediavelmente esse direito e transformaremos este mesmo mundo numa caverna onde nunca entrará qualquer espécie de luz.” (CEIA, 2002, p. 52).

No livro *Literatura para quê?* (2009), Antoine Compagnon assinala os poderes da literatura identificados pelo homem, e que se transformam de acordo com a época em que esse está inserido. Desta forma, já se atribuiu à literatura um caráter pedagógico, ideológico e até mesmo linguístico. Na antiguidade, ela servia para comprazer-se e para instruir, possuindo um caráter moral. No século das luzes, a literatura servia como um remédio para os males da sociedade, curando o indivíduo do obscurantismo religioso e libertando-o de sua sujeição às autoridades. Mais tarde, a literatura fora empregada como resolução para o uso inadequado da língua.

Na atualidade, deparamo-nos com uma situação de quase não uso ou de uso equivocado da literatura. No Ensino Médio, o ensino de literatura está, hoje, atrelado ao ensino de português, sendo dedicado à literatura apenas um tempo, no máximo dois tempos de aula por semana. Com pouco tempo de aula e com uma extensa lista de conteúdo a ser cumprida, no ensino de literatura, a história da literatura é comumente favorecida em detrimento do texto literário, como bem contextualiza Ceia:

Um dos maiores problemas do actual ensino do Português é o equívoco sobre aquilo que se está realmente a ensinar. Na prática, o que se ensina é o que rodeia ou contextualiza o literário e não o literário propriamente dito. (CEIA, 2002, p. 24)

O autor não reprova essa prática, mas indica que esse não deve ser o único método de ensino de literatura. Afinal, o bom ensino da história literária acontece quando esse regresso é utilizado não para fixar-se nele, mas para auxiliar na compreensão do presente<sup>11</sup>.

Ceia reflete, ainda, o modo como o texto literário é usado nas aulas de português, não como obra de arte a ser apreciada, mas como ferramenta de uso, para comprovação de teses acadêmicas:

---

<sup>11</sup> Cf. CEIA, 2002, p. 32.

O que interessa aos novos pedagogos não é o texto enquanto obra de arte, mas antes o texto enquanto instrumento que satisfaz um objectivo de ensino. Não interessa o texto enquanto obra de arte que deve ser apreciada como criação individual e imaginativa, mas o texto enquanto comprovação de teses acadêmicas. (CEIA, 2002, p. 12)

Em relação à seleção de textos que serão trabalhados em sala de aula, essa escolha não deve se limitar nem ao gosto individual do professor nem ao dos alunos, tampouco ao das seleções preestabelecidas pelos livros didáticos, manuais, apostilas ou outro material adotado na escola. Professores e alunos podem e devem duvidar, dialogar com os textos literários:

Se o ensino de literatura ficar reduzido ao culto do gosto individual, seja o do estudante seja o do professor, nunca sairemos de nós mesmos e a visão que teremos do mundo é aquela que o manual nos ditar segundo uma razão que aprendemos a recitar em vez de privilegiarmos o caminho dialético da dúvida criativa, aquela que nos permite dizer que uma dada obra de arte pode também não ser arte. (CEIA, 2002, p. 13)

Bartolomeu Campos Queirós, no texto *Nos caminhos da literatura* (2008), também ilustra bem o papel da literatura no atual cenário escolar:

A escola faz da literatura um instrumento pedagógico. Ela sempre quer que a criança leia para saber, enquanto a literatura deve ser lida pelo prazer de ler. (...) Por ser assim corre-se o risco de a escola empobrecer a arte: querer objetivar aquilo que só dialoga com a subjetividade. (QUEIRÓS, 2008, p. 163)

Vale ressaltar, nesse ponto, que não se deve expandir a ideia de que na escola basta que se leia por prazer, tampouco que a literatura deve ser facilitada, nem mesmo no ensino fundamental, como pensam alguns professores e promotores de leitura:

A ideia de que em literatura tudo tem que ser muito simples e ajustado ao gosto do estudante é uma falácia estética que nem sequer devia ser discutida (...). **A formação literária ajuda a desenvolver uma capacidade analítica que ultrapassa o julgamento da obra de arte literária.** (CEIA, 2002, p. 11. Grifo meu)

É preciso que se atente que a escola é um espaço de formação. Mais ainda, de conhecimentos, de saberes e de culturas que muitas vezes só serão contemplados nela. Logo, a escola não pode negar a seus alunos o direito de acesso ao texto literário e, principalmente, de se tornar leitor de literatura. Rildo Cosson, no livro *Letramento literário: teoria e prática* (2014), esclarece que:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que usufruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2014, p. 23)

Com o objetivo de expandir o letramento literário no espaço escolar, Rildo Cosson (2014) discute a formação do leitor literário e expõe sugestões importantes para o trabalho com o texto literário em sala de aula por meio de sequências didáticas, cuja finalidade é “a formação de um leitor cuja competência ultrapasse a mera decodificação dos textos, de um leitor que se apropria de forma autônoma das obras e do próprio processo de leitura, de um leitor literário, enfim.” (COSSON, 2014, p. 120).

Eis, então, um dos porquês ensinar literatura no Ensino Fundamental: para contribuir com a formação autônoma dos alunos; para torná-los leitores literários proficientes; para mostrar aos estudantes que a leitura de literatura pode ser uma experiência humanizadora de troca com o outro; mas, principalmente, para dar ao discente o direito de ter acesso à leitura do texto literário, como patrimônio de sua cultura.

Contudo, se por um lado este trabalho intui deixar evidente a importância da escolarização da literatura, por outro, reconhece-se a necessidade de formação literária também do professor de português, bem como a necessidade de concepções orientadoras de elaboração e desenvolvimento de trabalhos com textos que visem à formação de leitores literários.

Lembro-me de que, quando aluna nos ensinos fundamental e médio, a leitura de textos escritos (literários ou não) acontecia, geralmente, nas aulas de leitura e interpretação de textos e se restringia, na maioria das vezes, à leitura silenciosa ou em voz alta pelos alunos – cada um lendo uma parte. Em seguida, respondíamos por escrito questões relacionadas ao conteúdo do texto, cujas correções eram feitas pelo docente oralmente ou no quadro-negro.

Não obstante, esse tipo de sequência é ainda perpetrado nos dias de hoje, dentre outros possíveis motivos, principalmente por não haver, por parte de documentos oficiais – conforme já fora demonstrado nesse trabalho –, orientações para elaboração de atividades de compreensão leitora literária. Tais documentos apontam os objetivos

gerais e específicos do ensino de língua portuguesa, mas não dão conta de que a formação do estudante de português não será completa enquanto não for compreendida a necessidade da soma de competências, inclusive literária, como indica Ceia:

As competências essenciais do estudante de Português serão sempre, em qualquer caso, um equívoco se não as entendermos como a soma (interacção) de aprendizagens sociais, culturais, históricas, filosóficas, linguísticas, literárias, etc. (CEIA, 2002, p. 18)

Os documentos oficiais estabelecem as competências que os alunos devem adquirir por meio da leitura de textos orais e escritos, mas não indicam caminhos para obter os resultados esperados. Nesse aspecto, se por um lado a falta de diretrizes que enriqueçam as atividades pedagógicas a fim de promover a leitura e formar leitores literários se configura como um ônus para o professor, a liberdade para a escolha do modo particular de trabalho com esse tipo de texto se desvela como um bônus, uma vez que cada docente pode eleger o meio mais eficaz para alcançar os objetivos estabelecidos.

Nesse sentido, Ceia (2002) aponta a necessidade de que o professor de literatura seja também um pesquisador, um investigador de literatura e, principalmente um leitor, pois “(...) não é possível ser-se professor de literatura sem fundar esse diálogo fundamental entre o estudioso e a coisa estudada (...)”<sup>12</sup>.

Para Ceia, a profissionalidade do professor de literatura carece de revisão tanto de sua metodologia de ensino quanto de sua rotina de trabalho, na qual deve incluir produções próprias de leituras e interpretações. É preciso também que tal profissional conheça diferentes métodos de ensino, tendo em vista que “porque não há uma única metodologia infalível na investigação do texto literário, o professor de literatura sabe que só pela constante revisão das suas crenças e da sua capacidade analítica pode determinar satisfatoriamente o sentido de um texto”<sup>13</sup>.

Partindo dessa premissa, o referido autor aponta a diferença entre o *profissional de literatura* – o qual possui uma competência literária profissional dirigida e, portanto, se restringe ao ensino técnico da literatura – e o *professor de literatura* – cuja competência literária artística expande para a criação textual. Logo, “o poder de um professor de literatura mede-se pela sua disponibilidade maiêutica para construir

---

<sup>12</sup> CEIA, 2002, p. 37.

<sup>13</sup> Ibidem, p. 43.

saberes, o profissional de literatura, por sua vez, tende a dispor desses saberes, sem nada construir, sem nada descobrir”<sup>14</sup>.

As orientações didáticas que geralmente acompanham o material pedagógico destinado aos alunos é o que comumente chegam aos docentes como recomendações de sequências de leitura de textos. Seguindo a proposição de Ceia, o professor de literatura expande tais recomendações de trabalho com o texto literário, ao passo que profissional de literatura se restringe àquele que relatei desde meus tempos de escola e o qual Solé (1998) indica que funciona apenas como “avaliação da compreensão leitora”. Esse tipo de sequência de leitura permite que o professor perceba o que foi compreendido do texto pelos alunos, mas não os ensina a compreender o texto. Ensinar o alunado a ler requer intervenções a partir de estratégias de compreensão, a saber: “ativar o conhecimento prévio relevante, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar, etc.” (SOLÉ, 1998, p. 36).

Tal como Cosson (2014), Solé, em seu livro *Estratégias de leitura* (1998), discute acerca da formação do leitor e expõe sugestões importantes para o trabalho com o texto escrito por meio de sequências didáticas. Embora o foco das sequências de Solé não seja o texto literário, interessa-me seu o objetivo final: “promover nos alunos a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos escritos” (1998, p. 17). Nesse sentido, as sugestões didáticas contidas nos PCN<sup>15</sup> que orientam na formação de leitores também servirão de aporte nessa produção.

As recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Orientações Curriculares da SME/RJ e os estudos de Rildo Cosson e de Isabel Solé culminaram, portanto, nesse trabalho, em recomendações de sequências didáticas pertinentes para a prática pedagógica que levem os alunos, antes de tudo, a refletir sobre e a partir do texto literário.

Dessa forma, elaborar atividades em que sejam acionadas essas estratégias representará a possibilidade de proporcionar meios de amadurecimento e autonomia para o leitor literário em formação. Isso será possível fazendo um trabalho, embora consciente das dificuldades inerentes ao processo, certo da capacidade de transformação nele contida. Daí a preocupação com a construção do sentido do texto literário, com os

---

<sup>14</sup> CEIA, 2002, p. 44.

<sup>15</sup> BRASIL, 1998, p. 72-74.

procedimentos envolvidos nessa construção, com as estratégias acionadas no processo de leitura literária e, principalmente, com a necessidade de assumir, enquanto professora, uma nova postura nas aulas de língua portuguesa. De assumir-me *professora de literatura*, conforme os preceitos de Ceia (2002).

Vale ressaltar que o conjunto dessas sugestões não será entendido como uma espécie de receita para o planejamento de atividades, mas servirá de apoio para as propostas de ação a serem expostas nesse trabalho. Para melhor compreensão das orientações desses suportes, segue um aprofundamento de suas concepções.

### 2.2.2. As concepções orientadoras dos PCN

Embora não haja nos Parâmetros Curriculares Nacionais do segundo ciclo do Ensino Fundamental orientações para o trabalho com o texto literário com turmas dessas séries, como demonstrado no capítulo anterior, o documento empreende inúmeras diretrizes para o trato com textos escritos e orais. O objetivo aqui é explorar algumas dessas indicações, de modo a conciliá-las, posteriormente, na análise do *corpus* e na elaboração de sequências didáticas de práticas de leitura literária.

De acordo com os PCN<sup>16</sup>, a leitura é um processo em que o leitor deve assumir uma postura ativa na construção da compreensão e interpretação do texto, usando como recurso seus objetivos e seus conhecimentos prévios sobre o assunto, o autor, a linguagem. Nesse aspecto, as estratégias de leitura se configuram como um instrumento eficaz para garantir tal processo, já que a leitura é entendida como uma atividade

que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69)

O referido documento<sup>17</sup> aponta, portanto, o uso de estratégias de leitura como recurso na formação de um leitor competente, apto a estabelecer relações entre os textos que lê e outros já conhecidos, atribuindo-lhes sentidos, a justificar e validar a sua leitura

---

<sup>16</sup> BRASIL, 1998, p. 69.

<sup>17</sup> Idem.

a partir da localização de elementos discursivos. Os PCN<sup>18</sup> definem o leitor competente como alguém capaz de compreender integralmente aquilo que lê, ultrapassando o nível explícito a ponto de identificar elementos implícitos. Alguém que possui aptidão para selecionar trechos que atendam a uma necessidade sua e utiliza estratégias de leitura de forma a atingir essa exigência.

Os PCN<sup>19</sup> recomendam que na leitura de textos sejam adotadas estratégias como pré-leitura, reconhecimento e articulação de informações internas e externas ao texto, realização e validação de inferências e antecipações, aprendizagem das características do gênero. O domínio dessas estratégias de leitura decorre, por um lado, de uma prática viva do ato de ler, experimentando os diferentes modos de leitura existentes nas práticas sociais; e, por outro, respondendo aos diversos propósitos de quem lê.

A interpretação de um texto é feita com base em hipóteses que o leitor cria sobre o que lê. Essas hipóteses resultam das relações que o leitor vai estabelecendo desde o início da leitura, continuamente entre os elementos visuais, as palavras, as frases de um texto e todas as informações que ele pode trazer para a leitura. Essa atividade está diretamente relacionada à predição, que consiste em antecipar o sentido do texto, eliminando previamente hipóteses improváveis.

A confirmação ou rejeição das hipóteses depende, em grande parte, dos dados textuais, da forma como eles estão organizados e articulados no texto. Na verdade, a interpretação ocorre quando há confluência entre o reconhecimento de elementos do código linguístico e a projeção dos conhecimentos do leitor no texto.

Os PCN (1998) afirmam que “é o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas”<sup>20</sup>. Assim, na segunda parte desse documento<sup>21</sup>, são apresentados conteúdos conceituais e procedimentos que devem ser desenvolvidos na prática de leitura de textos escritos, a fim de assegurar o sucesso dos alunos como leitores, ao final da educação básica:

- explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc.;

---

<sup>18</sup> BRASIL, 1998, p. 69-70.

<sup>19</sup> Ibidem, p. 38.

<sup>20</sup> Ibidem, p. 69.

<sup>21</sup> Ibidem, p. 72-74.

- **seleção de procedimentos de leitura** em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte:
  - \* leitura integral: fazer a leitura seqüenciada e extensiva de um texto;
  - \* leitura inspeccional: utilizar expedientes de escolha de textos para leitura posterior;
  - \* leitura tópica: identificar informações pontuais no texto, localizar verbetes em um dicionário ou enciclopédia;
  - \* leitura de revisão: identificar e corrigir, num texto dado, determinadas inadequações em relação a um padrão estabelecido;
  - \* leitura item a item: realizar uma tarefa seguindo comandos que pressupõem uma ordenação necessária;
- **emprego de estratégias não-lineares durante o processamento de leitura:**
  - \* formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura;
  - \* validar ou reformular as hipóteses levantadas a partir das novas informações obtidas durante o processo da leitura;
  - \* avançar ou retroceder durante a leitura em busca de informações esclarecedoras;
  - \* construir sínteses parciais de partes do texto para poder prosseguir na leitura;
  - \* inferir o sentido de palavras a partir do contexto;
  - \* consultar outras fontes em busca de informações complementares (dicionários, enciclopédias, outro leitor);
- articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambigüidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor;
- estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do próprio texto, entre o texto e outros textos diretamente implicados pelo primeiro, a partir de informações adicionais oferecidas pelo professor ou conseqüentes da história de leitura do sujeito;
- articulação dos enunciados estabelecendo a progressão temática, em função das características das seqüências predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e de suas especificidades no interior do gênero;
- estabelecimento da progressão temática em função das marcas de segmentação textual, tais como: mudança de capítulo ou de parágrafo, títulos e subtítulos, para textos em prosa; colocação em estrofes e versos, para textos em versos;
- estabelecimento das relações necessárias entre o texto e outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos, boxes) no processo de compreensão e interpretação do texto;
- levantamento e análise de indicadores lingüísticos e extralingüísticos presentes no texto para identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, com a finalidade de:

- \* confrontá-lo com o de outros textos;
- \* confrontá-lo com outras opiniões;
- \* posicionar-se criticamente diante dele;
- reconhecimento dos diferentes recursos expressivos utilizados na produção de um texto e seu papel no estabelecimento do estilo do próprio texto ou de seu autor. (BRASIL, 1998, p. 55-57) (Grifos meus)

Portanto, a finalidade principal da escola hoje é formar alunos capazes de exercer a sua cidadania, compreendendo criticamente as realidades sociais e nelas agindo, efetivamente. Para tanto, coloca-se como fundamental a construção da proficiência leitora desse aluno. Nessa perspectiva, é fundamental que os promotores de leitura estejam atentos. Conhecer a natureza do processo de leitura, assim como o processo pelo qual os sentidos de um texto são construídos, é condição indispensável para uma aprendizagem efetiva, quando esta pressupõe leitura de textos escritos – e, em especial, a leitura literária, a qual na maioria das vezes tem pouco espaço nas salas de aula do ensino fundamental. O professor deve, pois, procurar ajudar seus alunos na descoberta de quais estratégias usarem para construir o sentido daquilo que está sendo lido.

Nessa expectativa, no capítulo intitulado “Tratamento didático dos conteúdos”, os PCN oferecem algumas sugestões didáticas que orientam a formação de leitores especificamente. São elas: a **leitura autônoma**, a **leitura colaborativa**, a **leitura em voz alta pelo professor**, a **leitura programada** e a **leitura de escolha pessoal**.

A **leitura autônoma** objetiva oportunizar ao aluno uma leitura, prioritariamente, silenciosa e individual de textos para os quais já detém uma competência leitora, a fim de elevar gradativamente a confiança e a proficiência do aluno como leitor, uma vez que, “vivenciando situações de leitura com crescente independência da mediação do professor, o aluno aumenta a confiança que tem em si como leitor, encorajando-se para aceitar desafios mais complexos”<sup>22</sup>.

A segunda sugestão apresentada pelos PCN é o trabalho de **leitura colaborativa**<sup>23</sup>, em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos. Esse tipo de atividade de leitura proporciona e favorece a aplicação das estratégias de inferência, antecipação e verificação.

---

<sup>22</sup> BRASIL, 1998, p. 72.

<sup>23</sup> Idem.

Os procedimentos da leitura colaborativa permitem, por conseguinte, que o professor perceba o grau de conhecimento linguístico que os alunos possuem para construção de sentido junto ao texto, pois:

A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos que veiculem preconceitos e de recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intenção do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos. (BRASIL, 1998, p. 72-73)

Os PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental consideram a **leitura em voz alta pelo professor**<sup>24</sup> como a maior oportunidade de contato com leitores proficientes e apaixonados pela leitura. Ao compartilhar a leitura com seus alunos, o professor propicia-lhes o contato com leituras mais densas e mais longas, que necessitam de um apuramento linguístico mais desenvolvido. Essa atitude pode despertar nos leitores uma admiração pelo texto, através da qual a leitura solitária não permitisse.

Conforme os PCN:

A leitura em voz alta feita pelo professor não é uma prática muito comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores. (BRASIL, 1998, p. 73).

Sendo assim, uma prática de leitura em que o professor é modelo de leitor permitirá que seus futuros leitores vejam o poder da leitura em suas vidas e nas suas relações sociais. “Uma prática intensa de leitura na escola é, sobretudo, necessária, porque ler ensina a ler e a escrever”. O objetivo da escola, exatamente, é deixar de ser um espaço de interpretação nulo, para se tornar um movimento ativo de construção de sentidos.

Na **leitura programada**<sup>25</sup>, o professor segmenta a obra em partes, em função de algum critério, propondo a leitura sequenciada de cada uma delas. Os alunos realizam a leitura do trecho combinado, para discuti-lo posteriormente em classe com a mediação do professor, e criam uma expectativa para a leitura dos segmentos seguintes.

---

<sup>24</sup> BRASIL, 1998, p. 73.

<sup>25</sup> Ibidem, p. 73.

O trabalho de leitura sequenciado, sugerido pelos PCN, refere-se à prática de leitura constante. Essa atividade não tem uma proposta única, daí a oportunidade de discutir com os alunos qual tipo de leitura poderá ser aplicada. Tal tratamento didático favorece: a consolidação de estratégias de leitura aprendidas; a observação do professor do desenvolvimento da leitura de seus alunos; e adaptação aos interesses dos leitores, uma vez que não há um tema escolhido ou autor.

Logo, a leitura programada é muito pertinente para:

discutir coletivamente um título considerado difícil para a condição atual dos alunos, pois permite reduzir parte da complexidade da tarefa, compartilhando a responsabilidade. (...) o professor pode introduzir informações a respeito da obra, do contexto em que foi produzida, da articulação que estabelece com outras, dados que possam contribuir para a realização de uma leitura que não se detenha apenas no plano do enunciado, mas que articule elementos do plano expressivo e estético. (BRASIL, 1998, p. 73)

Por fim, a **leitura de escolha pessoal**<sup>26</sup>, que segundo os PCN, são situações didáticas propostas com regularidade, voltadas para a formação de uma atitude favorável à leitura e, por isso,

adequadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, rastreamento da obra de escritores preferidos etc. Neste caso, o objetivo explícito é a leitura em si, é a criação de oportunidades para a constituição de padrões de gosto pessoal. (BRASIL, 1998, p. 73)

Nessa situação didática, faz-se essencial o trabalho com outras formas de leitura. Uma leitura dramatizada, por exemplo, pode favorecer a concentração e o interesse de uma sala que tem altos índices de indisciplina. O professor propõe determinados dias para que os alunos produzam algum material que remeta à leitura feita em sala de aula, comentem algum ponto de interesse e discutam dúvidas não esclarecidas. Por fim, sugere que os alunos de alguma forma incentivem outros colegas a lerem a mesma história que os entusiasmou tanto.

É importante destacar que nessa atividade de leitura, pode-se eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse e, a partir daí, os alunos escolhem o que desejam ler, como também podem preparar, com antecedência, a leitura em voz alta dos textos escolhidos.

---

<sup>26</sup> Ibidem, p. 73-74.

Em relação ao tratamento didático de leitura de textos escritos, segundo os PCN, é necessário mostrar ao leitor que a leitura não é simplesmente uma disciplina da sua grade curricular escolar. Em outras palavras, o leitor deverá perceber que a leitura está presente em todas as esferas sociais e que a leitura como prática social corresponde a um objetivo delimitado. Da mesma forma, a leitura literária não deve e nem pode ficar restrita a uma atividade presa à esfera escolar, tampouco ao conhecimento de estilos de época.

A prática de leitura na escola deve admitir a admiração estética do texto, extrapolando os limites impostos por livros e materiais didáticos e por diretrizes curriculares. Cabe, então, ao professor guiar seus alunos na tarefa de aprender a ler, de consolidar as estratégias de leitura aprendidas, de saborear o gosto pela leitura, de modo geral, e de expandi-la à leitura literária. De conceder a seus alunos o direito à literatura.

### 2.2.3. As concepções orientadoras da SME/RJ

Por meio do caderno *Leitura, escrita e análise linguística: alguns pressupostos teórico-metodológicos* (RJ, 2013b), a SME/RJ orienta princípios básicos que devem nortear as práticas leitoras na Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro.

O referido caderno aponta a relevância do papel que o professor deve exercer na formação do leitor competente e crítico, tendo como matéria-prima a diversidade de gêneros textuais, de estímulos de reflexão, e de níveis de textos.

Outra orientação é que o trabalho com textos tenha como princípio a concepção de leitura clara e objetiva, como modo de interação e de atividade social, vinculada a práticas contextualizadas que estimulem a construção de sentidos, conforme o esquema contido no quadro abaixo:

Quadro 1: Concepção de leitura da SME/RJ



Extraído de: Rio de Janeiro, 2013b, p. 13.

De acordo com o caderno *Leitura, escrita e análise linguística: alguns pressupostos teórico-metodológicos* (RJ, 2013b) da SME/RJ,

A leitura envolve seguir as pistas que o texto dá e ir elaborando hipóteses, reelaborando-as e corrigindo até a construção de sentidos. Esse movimento é um diálogo leitor-texto, em que são ativados os conhecimentos desse leitor, instigado a trazer tudo de si para o jogo que é a aventura de ler. Assim, um princípio básico de qualquer prática de leitura deve ser: promover o diálogo leitor-texto. (RJ, 2013b, p. 14)

Nesse movimento, o professor, desempenhando a função de mediador, deve adotar estratégias de leitura a fim de elaborar propostas que facilitem a compreensão dos textos e que estimulem os alunos a elaborar perguntas ao lerem.

Tal caderno define as estratégias de leitura como um processo que ocorre de modo “mais ou menos consciente”<sup>27</sup> no leitor, a saber: **seleção, predileção, inferência, autocontrole e autocorreção.**

O processo de **seleção** é o momento de triagem das informações mais relevantes para a leitura. Algumas perguntas podem ativar essa estratégia, como: “O que chamou a atenção? Palavras, frases, partes do texto? O que parece mais importante? O que causou estranhamento?” (RJ, 2013b, p. 14).

A estratégia de **predileção** refere-se à antecipação de informações, de elaboração de suposições a partir de pistas fornecidas pelo texto. Para tanto, questões como “A partir do título do texto, qual o assunto? Qual a finalidade do texto?” (RJ, 2013b, p. 14) podem contribuir nesse método.

A **inferência** está relacionada ao uso do conhecimento prévio para a percepção do que está implícito no texto, através dos seguintes questionamentos: “Como deve ser o próximo parágrafo? Como você chegou a essa conclusão? Que pista permite chegar a essa informação que não está escrita no texto?” (RJ, 2013b, p. 14).

No processo de **autocontrole**, por sua vez, diz respeito à associação entre as hipóteses levantadas sobre o texto e as respostas que o leitor obtém a partir da leitura. Para ativar essa estratégia, basta questionar: “Ao ler mais um pouco do texto, como fica a hipótese que tínhamos construído?” (RJ, 2013b, p. 14).

Já na estratégia de **autocorreção**, perguntas como “A partir do que lemos, que hipóteses se confirmam? Quais são negadas? Que novas hipóteses construímos?” (RJ,

---

<sup>27</sup> RIO DE JANEIRO, 2013b, p. 14.

2013b, p. 14) contribuem na confirmação ou negação das hipóteses anteriores e na reelaboração de novas suposições a partir do que se descobriu na leitura do texto.

Por fim, o referido caderno elaborado pela SME/RJ orienta que

O modo de apresentar o texto para leitura também é importante ponto para reflexão, e sempre de acordo com as características da turma. Uma sugestão é o professor ocultar o texto, ir apresentando as sequências da crônica à medida que o aluno vai elaborando hipóteses, fazendo suas previsões da continuidade narrativa. (RJ, 2013b, p. 17)

#### **2.2.4. As concepções orientadoras de Isabel Solé**

Na introdução de seu livro *Estratégias de leitura* (1998), Isabel Solé expõem que o objetivo desse é ajudar professores e profissionais que trabalham com a promoção da leitura na tarefa de ensinar os alunos a utilizarem estratégias que os levem a interpretar e a compreender textos escritos de maneira autônoma<sup>28</sup>. A importância desse trabalho, segundo a autora, incide no fato de que compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que convivamos com certas garantias em uma sociedade letrada.

O objetivo dessa pesquisa de mestrado vai além de inserir alunos do ensino fundamental da rede pública de ensino em uma sociedade letrada; pretende corroborar na formação de leitores literários nesse nível de ensino. Para tanto, é necessário, antes de tudo, munir-se de orientações de atividades de estratégias de leitura. Tal método, conforme os PCN – tratados anteriormente – configura a mais eficaz abordagem para a formação de leitores competentes e proficientes. Portanto, estudos consolidados como o de Solé (1998), embora não se ocupem da leitura literária, constituem importante fonte para alcançar o intuito final.

De acordo com Solé, a leitura é um processo interno, mas que precisa ser ensinado:

A aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor – e poderíamos chamá-lo apenas de aprendiz – precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão. Desta forma, o leitor incipiente pode ir dominando

---

<sup>28</sup> SOLÉ, 1998, p. 17.

progressivamente aspectos da tarefa de leitura que, em princípio, são inacessíveis para ele. (SOLÉ, 1998, p. 18)

Outra importante condição para que o aprendizado da leitura se estabeleça, é que o aluno veja e entenda como o professor faz para elaborar uma interpretação. Os alunos precisam assistir a um processo de leitura que lhes possibilite ver estratégias de compreensão do texto em ação em uma situação significativa e funcional.

Para atingir o objetivo de formar leitores autônomos, é preciso, pois, que sejam elaboradas estratégias de leitura e de compreensão de textos escritos em que a aprendizagem dos discentes seja construída a partir do que for lido, mas também do que for escutado, discutido e debatido<sup>29</sup>.

As estratégias que vamos ensinar devem permitir que os alunos planejem a tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos. (SOLÉ, 1998, p. 73)

Solé<sup>30</sup> chama a atenção para o perigo de se transformar as estratégias como meio de ensino de leitura em um fim do ensinamento em si mesmo, uma vez que o intuito nessa abordagem de ensino não é ampliar o repertório de estratégias dos alunos, mas levá-los a usar as estratégias apropriadas para a compreensão do texto. Para tanto, é preciso que as estratégias de leitura utilizadas – as quais devem ser ensinadas aos alunos – levem em conta os seguintes critérios:

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Equivaleria a responder às perguntas: Que tenho que ler? Por que/para que tenho que lê-lo?
2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo do texto...?
3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial (em função dos propósitos perseguidos; v. ponto 1. Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido

---

<sup>29</sup> Cf. SOLÉ, 1998, p. 73.

<sup>30</sup> Idem.

comum”. Este texto tem sentido? As ideias expressadas no mesmo têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresenta?

5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação. Que se pretendia explicar nesse parágrafo – subtítulo, capítulo –? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstituir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstituir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequadas dos mesmos?
6. Elaborar e provar inferências de diverso tipo, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem? (SOLÉ, 1998, p. 73-74)

Solé sugere, ainda, acrescentar a todos esses itens “que as estratégias devem ajudar o leitor a escolher outros caminhos quando se deparar com problemas na leitura” (1998, p. 74). É preciso, portanto, que o leitor tenha em mente a importância de se revisar ou mudar a estratégia de leitura adotada, quando for necessário, a fim de que a compreensão do texto seja plenamente alcançada.

A autora baseia seu estudo na concepção construtivista do ensino e da aprendizagem escolar em que a ideia de estratégia é entendida como:

uma ajuda proporcionada ao aluno para ele poder construir seus aprendizados. É uma ajuda, porque ninguém pode suplantá-lo nesta tarefa; mas é insubstituível, pois sem ela é muito duvidoso que meninos e meninas possam dominar os conteúdos do ensino e conseguir seus objetivos. (SOLÉ, 1998, p. 75)

Isabel Solé utiliza três ideias associadas a tal concepção a fim de explicar as estratégias que tornam a leitura possível:

1ª) a situação educativa é entendida como um *processo de construção conjunta* em que docente e discentes gradativamente compartilham significados mais difíceis e profusos, e conhecem procedimentos que exigem mais riqueza e precisão.

2ª) esse processo de construção conjunta deve se dar por *participação guiada*: o professor desempenha o papel de guia a fim de assegurar “o elo entre a construção que o aluno pretende realizar e as construções socialmente estabelecidas e que se traduzem nos objetivos e conteúdos prescritos pelos currículos (...)” (SOLÉ, 1998, p. 76). Nessa situação educativa, o professor tem, portanto, a função de conduzir o aluno a associar seu conhecimento prévio ao que vai ser construído, a entender a estrutura geral da

situação para realizar e concluir sua tarefa, a assumir a responsabilidade em seu desenvolvimento, progressivamente, até adquirir autonomia em seu aprendizado.

3ª) a situação educativa deve ser entendida como um *processo de “andaime”*. Na construção de prédios, os andaimes são posicionados acima dos edifícios para que estes sejam levantados e, à medida que a obra vai sendo concluída, eles vão sendo retirados, até restar apenas a construção sólida. De acordo com Solé (1998, p. 76), assim também deve ser o processo de aprendizagem dos alunos – primeiramente, os desafios devem estar um pouco acima da capacidade de realização dos estudantes; o docente orienta nessa construção do conhecimento e diminui gradativamente sua ajuda à proporção que o aluno desenvolve competência e autonomia em seu aprendizado.

Em suma, Solé entende as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura

(...) como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais. (SOLÉ, 1998, p. 77)

A autora chama a atenção para o fato de que a maior parte das atividades escolares seja voltada para avaliar a compreensão da leitura dos alunos e não para o ensino de estratégias que formem o leitor competente. E sugere que o trabalho com a leitura em sala de aula seja desenvolvido em três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura.

#### **2.2.4.1. Antes da leitura**

Segundo Solé (1998, p. 89), constituem as estratégias de compreensão leitora para antes da leitura: ideias gerais, motivação, objetivos, revisão e atualização do conhecimento prévio, estabelecimento de previsões sobre o texto, e formulação de perguntas sobre ele.

A **ideia geral**, que advém a leitura, diz respeito à expectativa do professor, à projeção que ele terá tendo em vista suas experiências relacionadas à leitura.

A **motivação** objetiva despertar o interesse dos alunos pela leitura que será realizada. Isso requer que o docente conheça e leve em conta o conhecimento prévio de

sua turma com relação ao texto escolhido, além de planejar e oferecer a ajuda necessária para a construção adequada de seu significado. Conforme a autora<sup>31</sup>, as situações mais motivadoras de leitura são também as mais reais (ler por prazer, para se libertar, ler em um cantinho de leitura ou na biblioteca, etc.) e as que os objetivos estão claros (esclarecer um problema ou uma dúvida, obter informação, etc.).

A tarefa de motivar os leitores exige, pois, que o professor: planeje bem a atividade de leitura, selecione criteriosamente os materiais a serem utilizados, programe as ajudas prévias que possam ser necessárias, evite situações de concorrência entre os alunos, promova, sempre que possível, situações de uso real da leitura<sup>32</sup>.

Os **objetivos** da leitura podem ser diversos e as estratégias adotadas devem atendê-los. Por exemplo, para buscar uma informação precisa, em que outros conhecimentos serão desprezados, é preciso saber que dicionários, listas telefônicas, enciclopédias, etc são organizados em ordem alfabética; que geralmente livros, apostilas, revistas, etc possuem um índice que mostra em que página um determinado assunto pode ser encontrado; que jornais são organizados em cadernos específicos, etc<sup>33</sup>. Quando se lê para aprender, é necessário estabelecer relações com o que já se sabe, autointerrogar-se, sublinhar, anotar, fazer recapitulações, sínteses e esquemas, etc<sup>34</sup>.

Outros objetivos da leitura podem ser: para seguir instruções, para obter uma informação geral, para revisar a própria escrita, para comunicar um texto a um grupo, para praticar a leitura em voz alta, para verificar o que se compreendeu ou ler por prazer<sup>35</sup>.

Nas estratégias de **revisão e atualização do conhecimento prévio**, é importante que o professor tenha em mente, mais uma vez, o conhecimento prévio de seus alunos e que tais conhecimentos não são homogêneos, pois são construídos a partir de suas vivências, mas também de suas expectativas e interesses, o que vai interferir diretamente na atribuição de sentido do que leem<sup>36</sup>.

De acordo com Solé (1998, p. 105-106), para atualizar o conhecimento prévio de meninos e meninas, o docente pode lançar mão de alguns procedimentos acerca do

---

<sup>31</sup> SOLÉ, 1998, p. 91.

<sup>32</sup> Ibidem, p. 92.

<sup>33</sup> Ibidem, p. 93.

<sup>34</sup> Ibidem, p. 95.

<sup>35</sup> Ibidem, p. 94-100.

<sup>36</sup> Ibidem, p. 104.

texto que será lido, tais como: explicar de maneira geral sua temática, a fim de que os alunos relacionem-na a suas experiências anteriores; indicar o tipo de texto para que os estudantes antecipem o que esperar dele – uma narrativa ficcional, descrição de algo, uma informação, etc.; incentivar os alunos a observar aspectos textuais importantes, como ilustrações, citações, títulos e subtítulos, enumerações, sublinhados, mudança de letras, palavras-chave, etc; levar os alunos a relatarem seus conhecimentos sobre a temática que será abordada, substituindo a explicação do professor pela do aluno.

Em relação à última sugestão – encorajar o aluno a expor sua experiência –, a autora cita Cooper<sup>37</sup> para quem esse procedimento é mais eficaz para ativar o conhecimento prévio dos alunos – uma vez que parte de suas próprias vivências –, mas também uma das mais perigosas se não for bem conduzida pelo professor, pois a liberdade em compartilhar experiências pode desviar do tema e/ou dos principais aspectos da leitura, bem como cansar e confundir os alunos. Portanto, “depois da discussão, breve e centrada, devem ser sintetizados os aspectos mais relevantes, que ajudarão as crianças a enfrentar o texto” (SOLÉ, 1998, p. 107).

Outra estratégia de compreensão leitora para antes da leitura proposta por Solé é **estabelecer previsões sobre o texto**. Segundo a autora<sup>38</sup>, a superestrutura do texto, os títulos e subtítulos, as ilustrações e os cabeçalhos são alguns dos elementos pré-textuais que, associados a nossa experiência e conhecimentos prévios, nos permitem antecipar o conteúdo e a temática do texto. Contudo, antes de usar esses mecanismos para estabelecer previsões dos alunos sobre o texto, é preciso que o professor tenha em mente que formular hipóteses exige dos discentes correr riscos. Portanto, eles carecem ter certeza de que não serão advertidos por suas previsões, mas que essas precisam estar relacionadas a algum daqueles elementos pré-textuais. Para tanto, é importante que o professor conduza esse momento não apenas suscitando as antecipações dos alunos, mas também levando-os a compreender que se tratam meramente de suposições e que somente a leitura do texto em si confirmará ou negará tais conjecturas.

Por tudo que fora exposto sobre a estratégia de estabelecer previsões sobre o texto a partir de elementos pré-textuais, compartilho da opinião da autora de que:

Nesta sequência, as crianças se tornam protagonistas da atividade de leitura, não só porque leem, mas porque transformam a leitura em algo seu – o que é que eu penso, até que ponto minha opinião é correta.

---

<sup>37</sup> Apud SOLÉ, 1998, p. 107.

<sup>38</sup> SOLÉ, 1998, p. 107.

Aprendem que suas contribuições são necessárias para a leitura e veem nesta um meio de conhecer a história e de verificar suas próprias previsões. (SOLÉ, 1998, p. 109)

Outra estratégia em que o discente protagoniza o momento anterior à leitura é a de **promoção de perguntas dos alunos sobre o texto**<sup>39</sup>: a organização e a superestrutura do texto são utilizadas como método para instruir na formulação de questões pertinentes sobre o texto, cujas respostas contribuem na construção do seu significado. Por exemplo, sabendo-se que em um texto narrativo é obrigatória a presença de personagens e ações, as perguntas levantadas pelos alunos podem ser: quais as personagens da história?, o que acontece com o protagonista?, etc.

Para essa tática, Isabel Solé<sup>40</sup> parte da premissa de que ao formularem perguntas pertinentes a respeito do texto, os alunos, além de ativarem seus conhecimentos prévios sobre o tema, também tomam consciência do que conhecem ou não acerca dessa temática e alcançam objetivos próprios – para os quais o ato de ler adquire sentido. Para alcançar esse fim, é preciso que os docentes estabeleçam com seus alunos que eles:

devem escutar e compreender as perguntas formuladas pelos seus professores com relação aos diferentes textos lidos e constatar que a leitura permite respondê-las. De forma paulatina, eles poderão formular suas próprias perguntas, o que significa autodirecionar sua leitura de maneira eficaz. Além disso, perceberão que textos diferentes sugerem perguntas diferentes para diferentes pessoas, o que os ajudará a compreender adequadamente tanto a importância dos textos – e o fato de que diferentes estruturas textuais contêm informações diversas – como a importância do leitor, do seu papel ativo perante a pergunta e de tudo o que contribui para ela (conhecimentos, expectativas, perguntas, etc.). (SOLÉ, 1998, p. 113)

Embora não tenha sido sugerido pela autora, acredito que em um nível mais avançado de leitores, podem-se inverter os papéis de indagador e de respondente nessa estratégia: tal como um jogo de adivinhação cujo objeto de pesquisa precisa ser desvendado por meio de perguntas diretas, o professor comunica a turma a leitura de um texto sobre um determinado tema e, a partir daí, os alunos formulam questionamentos sobre o que vão ler: que tipo de texto, quem é o autor, tempo e espaço da história, do que se trata, quem são as personagens, o protagonista, qual é a ação, o problema, etc. É fato que para atingir esse grau de conhecimento para formulação de perguntas, é

---

<sup>39</sup> SOLÉ, 1998, p. 110-111.

<sup>40</sup> Ibidem, p. 110.

necessário que tanto a estratégia de estabelecer previsões sobre o texto quanto a de promover perguntas dos alunos sobre o texto tenham sido práticas tantas vezes que o aluno-leitor tenha consciência sobre a técnica de perguntar. Entendo que nessa atividade os alunos, além de protagonizarem enfaticamente o momento anterior à leitura, constroem-na de maneira ativa e autônoma.

Em suma, as estratégias de compreensão leitora para antes da leitura devem levar em conta: a antecipação do tema ou da ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, do exame de imagens, de saliências gráficas, outros; o levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto; as expectativas em função do suporte, da formatação do gênero e do autor ou da instituição responsável pela publicação. Tudo isso com o objetivo de prover aos alunos os recursos necessários para a construção da leitura, tornando-os ativo nesse trâmite e de fomentar a leitura, mostrando sua eficácia no processo de aprendizagem.

#### **2.2.4.2. Durante a leitura**

As estratégias de leitura adotadas no decorrer da leitura têm a função de solucionar quaisquer problemas que ocorrerem durante esse processo e de construir uma efetiva interpretação do texto<sup>41</sup>. Para tanto, Solé (1998) indica que para a compreensão do texto uma das capacidades envolvidas seja a elaboração de um resumo que reproduza o significado global de forma sucinta. É preciso, para isso, que se tenha a competência de diferenciar o que constitui o essencial do texto e o que pode ser considerado como secundário.

Durante o processo de leitura, o professor pode utilizar em sala de aula a estratégia da **leitura compartilhada** – em que o leitor vai assumindo progressivamente a responsabilidade e o controle do seu processo, na medida em que compreendem as estratégias ensinadas –, bem como da **leitura independente**, em que os alunos, em leituras autônomicas, utilizam as estratégias aprendidas.

---

<sup>41</sup> Cf. SOLÉ, 1998, p. 115.

As **tarefas de leitura compartilhada** são aquelas através das quais os alunos aprendem a utilizar um conjunto de estratégias que se tornarão parte do conhecimento deles, a fim de que possam explorá-las de maneira autônoma<sup>42</sup>.

O importante é pensar que, por um lado, os alunos e alunas *sempre* podem aprender a ler melhor mediante as intervenções do seu professor e, por outro, que *sempre*, no nível adequado, deveriam poder mostrar-se e considerar-se competentes mediante atividades de leitura autônoma. (SOLÉ, 1998, p. 117.)

Nas tarefas de leitura compartilhada, portanto, os alunos aprendem, simultaneamente, a usar o modelo de leitura do professor e a assumir responsabilidades no processo de leitura. Dessa forma, nesse tipo de tarefa, o professor inicia a atividade de leitura procedendo as seguintes estratégias: lê trecho de um texto; resume o que foi lido (recapitulação) para a turma e verifica sua concordância; esclarece suas próprias dúvidas e elabora questões que exijam a leitura do texto (autoquestionamento); e faz previsões sobre o que ainda não foi lido. Esse seria o modelo de leitura do professor. A partir daí, retoma-se a leitura do texto e recomeça-se o ciclo (ler, resumir, esclarecer e prever), tendo como condutor não mais o professor, mas um aluno (ou dupla, ou grupo) responsável por esse processo<sup>43</sup>.

Solé<sup>44</sup> chama atenção para a diferença entre a leitura compartilhada e leitura dirigida: na primeira, o professor compartilha com seus alunos as estratégias de leitura sendo ele próprio o exemplo prático de como procedê-las; ao passo que na segunda, o professor dirige as atividades de ler, resumir, questionar e prever aos alunos. Destarte, “a principal divergência encontra-se na atribuição exclusiva ou quase exclusiva de responsabilidade ao professor” (SOLÉ, 1998, p. 121). A leitura compartilhada explicitada por Solé se assemelha, portanto, à leitura colaborativa mencionada nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A **leitura independente**, por sua vez, equivale à leitura autônoma indicada nos PCN. Tal leitura atua como uma avaliação para a funcionalidade das estratégias trabalhadas em sala de aula, uma vez que, aprendidas, podem ser utilizadas pelos discentes quando esses estiverem lendo sozinhos, conforme seus interesses e objetivos. A finalidade é, portanto, “induzir o trabalho autônomo de diversas estratégias”<sup>45</sup>.

---

<sup>42</sup> SOLÉ, 1998, p. 117.

<sup>43</sup> Ibidem, p. 119.

<sup>44</sup> Ibidem, p. 120-121.

<sup>45</sup> Ibidem, p. 122.

As estratégias adotadas pelo professor nas atividades de leitura independente devem estar subordinadas aos objetivos que se pretende alcançar. Por exemplo, se a intenção é levar os alunos a fazer previsões sobre a leitura,

podem ser inseridas ao longo do texto perguntas que o façam prever o que pensa que vai acontecer a seguir.

(...)

Para fazer isso, bastaria colar por cima de determinados fragmentos (para os quais se quer uma previsão) um papel autoadesivo com a pergunta: “o que você acha que pode acontecer agora? Por quê? Depois de ler o que está aqui embaixo, e até encontrar outro papel, veja que coisas você acertou e quais você errou.” A pergunta escrita pode ser omitida se os alunos souberem que devem formulá-la ao encontrar o papel. (SOLÉ, 1998, p. 122)

Caso o professor vise, por outro lado, trabalhar o controle da compreensão do texto, ele pode proporcionar aos alunos um texto que contenha erros ou inconsistências, pedindo que eles as encontrem<sup>46</sup> – e algumas vezes não lhes pedir nada, para ver se também as detectam. Esta tarefa vai se complicar um pouco mais se o pedido não se limitar à identificação de coisas estranhas ou incoerentes, e solicitar que isso seja substituído por algo que tenha sentido.

(...) também pode ser feito através de textos com lacunas, isto é, textos nos quais faltam algumas palavras, que devem ser inseridas pelo leitor. Como no caso anterior, o importante não é a exatidão, mas a coerência da resposta, que constitui a prova de boa compreensão. (SOLÉ, 1998, p. 123)

A preparação de textos para esse tipo de atividade objetiva, como se pode notar, lançar, inicialmente, perguntas ou pedidos aos alunos até não ser mais necessário fazer-lhes qualquer solicitação. À medida que os estudantes aprendem a conduzir sozinhos a leitura, acontece a leitura individual, a qual mais se assemelha à leitura autônoma<sup>47</sup>.

Solé<sup>48</sup> chama atenção para a possibilidade de, durante a leitura, ocorrer erros (interpretações falsas) e/ou lacunas na compreensão (sensação de não estar entendendo). Segundo a autora, para lermos de modo eficaz, precisamos saber quais as nossas dificuldades: compreensão de palavras, frases, relações que se estabelecem entre as frases ou os aspectos mais globais do texto. A partir daí, é necessário adotar estratégias que visem sanar problemas no decorrer da leitura, tais como: confirmar, rejeitar ou

---

<sup>46</sup> Cf. SOLÉ, 1998, p. 123.

<sup>47</sup> SOLÉ, 1998, p. 124.

<sup>48</sup> Ibidem, p. 125.

retificar antecipações ou expectativas criadas antes da leitura; localizar ou construir o tema ou a ideia principal; esclarecer palavras desconhecidas a partir da inferência ou consultar o dicionário; formular conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores; formular hipóteses a respeito da sequência do enredo; identificar palavras-chave; buscar informações complementares; construir o sentido global do texto; identificar pistas que mostram a posição do autor; relacionar novas informações ao conhecimento prévio; identificar referências a outros textos. É preciso, pois, estimular os alunos a aplicarem essas estratégias durante a leitura e a recorrem ao professor ou a um colega para esclarecer dúvidas somente como último recurso.

#### 2.2.4.3. Depois da leitura

As atividades pós-leitura devem levar o aluno a continuar compreendendo e aprendendo depois de ler, por meio de três estratégias<sup>49</sup>: de **identificação da ideia principal**, de **elaboração de resumo**, e de **formulação e resposta de perguntas**.

A fim de levar o aluno a **identificar a ideia principal do texto**, é preciso, antes, que o professor estabeleça com eles a diferença entre *tema* e *ideia principal*. Solé (1998), em seu livro, adere à distinção empregada por Aulls<sup>50</sup>:

o *tema* indica aquilo do que trata um texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou sintagma. Tem-se acesso a ele respondendo à pergunta: De que trata este texto? A *ideia principal*, por outro lado, informa sobre o enunciado (ou enunciados) mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema. Pode estar explícita no texto e aparecer em qualquer lugar dele, ou pode estar implícita. Exprime-se mediante uma frase simples ou duas ou mais frases coordenadas e proporciona maior informação – e diferente – da que o tema inclui. (...) é a resposta a seguinte pergunta: Qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema? (Apud SOLÉ, 1998, p. 135)

A compreensão da ideia principal do texto resulta da combinação entre os objetivos de leitura do leitor, os seus conhecimentos prévios e a informação transmitida

---

<sup>49</sup> SOLÉ, 1998, p. 133.

<sup>50</sup> AULLS, M. W. (1978) *Development and remedial reading in the middle grades*. Boston, Allyn e Bacon.

nos escritos lidos<sup>51</sup>. Tal entendimento é importante porque permite ao leitor aprender, por meio da ideia principal, a desempenhar atividades relacionadas a ela, como tomar notas e resumir, e a realizar uma leitura crítica e autônoma. Contudo, não basta simplesmente solicitar aos alunos que identifiquem a ideia principal do texto. É preciso ensiná-los. Os alunos precisam compreender o que é a ideia principal, qual a sua serventia e, principalmente, os elos necessários entre a sua busca, os seus objetivos de leitura e os seus conhecimentos prévios<sup>52</sup>.

As estratégias que o professor pode utilizar para alcançar esse fim podem ser<sup>53</sup>: esclarecer em que consiste a ideia principal e qual a sua utilidade; mencionar o objetivo da leitura, fazendo com que se ative o conhecimento prévio; destacar o tema do texto, ajudando a centrar a atenção na informação buscada; avisar aos alunos, conforme a leitura, as informações mais relevantes e por que; e, finalmente, levar os alunos a concluir se a ideia principal é um produto de uma elaboração pessoal ou se é a que deveras fora formulada no texto.

A estratégia de **elaboração de resumo** pode ser uma boa atividade para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários. É importante que os alunos também compreendam porque precisam resumir, e como fazê-lo, observando resumos elaborados pelo seu professor, resumindo em conjunto e, posteriormente, utilizando essa estratégia de forma autônoma. Solé (1998, p. 147), citando Cooper<sup>54</sup>, afirma que para ensinar a resumir parágrafos de texto, é importante que o professor instrua: como identificar o tema do parágrafo e as informações irrelevantes, as quais devem ser descartadas; a desconsiderar informações repetidas; a estabelecer como as ideias estão agrupadas no parágrafo e como englobá-las; a identificar uma frase-resumo do parágrafo ou a elaborá-la.

Os PCN (1998), contudo, fazem uma ressalva em relação à elaboração de resumos no que diz respeito ao texto literário:

Produzir esquemas e resumos pode ajudar a apreensão dos tópicos mais importantes quando se trata de textos de divulgação científica; no entanto, aplicar tal procedimento a um texto literário é desastroso, pois apagaria o essencial – o tratamento estilístico que o tema recebeu do autor. (BRASIL, 1998, p. 70)

---

<sup>51</sup> SOLÉ, 1998, p. 138.

<sup>52</sup> Ibidem, p. 139.

<sup>53</sup> Ibidem, p. 139-140.

<sup>54</sup> COOPER, J. D. (1990) *Cómo mejorar La comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje/Visor/MEC.

Na estratégia de **formular e responder a perguntas**, a autora retoma a ideia de que o modelo da metodologia do professor seja o ponto de partida para ensinar os alunos a formular perguntas pertinentes sobre a leitura, bem como a respondê-las.

De acordo com Solé<sup>55</sup>, uma pergunta considerada pertinente no processo pós-leitura é aquela que é coesa com o objetivo almejado durante a leitura e com a finalidade de aumentar a compreensão e a autonomia dos alunos, fazendo-os aprenderem a aprender. É fundamental, pois, que se estabeleça adequadamente o tipo de questões que serão formuladas assim como as relações com as respostas que elas sugerem. Desse modo, é possível que sejam formuladas e respondidas:

- Perguntas de resposta literal. Perguntas cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto.
- Perguntas para pensar e buscar. Perguntas cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione elementos do texto e realize algum tipo de inferência.
- Perguntas de elaboração pessoal. Perguntas que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo; exigem a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor. (SOLÉ, 1998, p. 156)

Em suma, as estratégias de compreensão leitora para depois da leitura devem levar em conta: a construção da síntese semântica do texto; a utilização do registro escrito para melhor compreensão; a troca de impressões a respeito do texto lido; a relação de informações para tirar conclusões; a avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto; a avaliação crítica do texto.

Faz-se necessário perceber que as estratégias de leitura para antes, durante e depois da leitura, recomendadas por Solé (1998), pretendem desenvolver a prática na formação do leitor, que para alcançar esse estágio de proficiência deve dominar os processamentos básicos da leitura. Nesse trabalho, tais estratégias também são utilizadas como respaldo, contribuindo para a formação de leitores literários na escola básica.

### **2.2.5. As concepções orientadoras de Rildo Cosson**

Rildo Cosson, em sua obra intitulada *Letramento Literário: teoria e prática* (2014), desperta para uma reflexão a respeito do uso da literatura em sala de aula, com

---

<sup>55</sup> SOLÉ, 1998, p. 155.

foco no letramento literário e na construção de leitores proficientes e preparados para enfrentar desafios cada vez mais estarrecedores diante de uma obra. Para isso, é necessário que a literatura esteja presente em sala de aula. Sendo assim, o referido autor apresenta duas maneiras de desenvolver atividades que têm como objeto a literatura na realidade escolar: sequência básica e sequência expandida.

A sequência básica é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Já a sequência expandida, além desses, contém mais quatro passos, a saber: primeira interpretação, contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática), segunda interpretação e expansão. Todas essas etapas buscam contribuir para o letramento em literatura dos alunos, facilitando o trabalho com textos literários em sala de aula. A explanação de cada uma das etapas, conforme Cosson (2014) segue abaixo.

A etapa da **motivação** tem por objetivo preparar o aluno para a leitura do texto, como um “rito de passagem” (2014, p. 53). Essa preparação pode ocorrer de diferentes maneiras: por meio de uma conversa sobre o tema do texto com a turma, ou exposição dos alunos a uma situação parecida com a qual será vivenciada no texto, entre outras. A atividade de motivação deve ser elaborada pelo professor a fim de aproximar o aluno do objeto de leitura sem, contudo, ultrapassar o limite de 1 (uma) aula.

A **introdução** ou apresentação do autor e da obra também deve gastar no máximo 1 (uma) aula, podendo ser trabalhada juntamente, ou seja, na mesma aula que a motivação. Nesse passo, Cosson orienta, dentre outras possibilidades, apresentar a obra fisicamente aos alunos, chamando atenção para a leitura da capa, da orelha e/ou de outros elementos paratextuais que compõem a obra; realizar coletivamente uma leitura do livro, principalmente a leitura inicial; permitir “que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra” (2014, p. 61).

A fase da **leitura**, quando longa, prevê um acompanhamento do processo de leitura para auxiliar o aluno em suas dificuldades, a fim de que a atividade cumpra o objetivo traçado pelo professor. Nessa fase, o professor precisa de antemão negociar com os alunos o período de leitura, o qual não convém ser longo, e marcar os intervalos que não devem passar de três. Os intervalos são atividades específicas – como leitura de textos menores que intertextualizam com o principal ou leitura conjunta de trecho ou capítulo da obra que o professor julgar pertinente – que visam a diagnosticar a etapa de

decifração do texto literário, possibilitando ao professor a percepção e a resolução de problemas de compreensão de leitura da obra escolhida.

A próxima fase é a de **interpretação**, a qual Cosson (2014, p. 65) propõe que seja pensada em dois momentos: um interior e outro exterior. O momento interior é o do encontro do leitor com a obra, em que se “acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura”, individualmente. Já o momento exterior “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (2014, p. 65). É essa segunda, portanto, que se quer construir em nossas turmas, na escola, para obtermos uma comunidade de leitores.

As atividades de interpretação, conforme Cosson (2014, p. 66), “devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro”, o qual pode se dar – de acordo com a adequação à realidade do aluno – de diferentes maneiras: por meio de criação de um desenho, de uma música, de redação de uma resenha, de um diário, de encenação, de confecção de maquetes de cenários, de colagens, simulação de júri, de feira cultural, invenção de epílogo ou de um final alternativo.

A partir daqui, seguem as etapas complementares às anteriores, que compõem a sequência expandida proposta por Cosson. Segundo o autor, a referida sequência surgiu, à priori, a fim de atender às demandas dos professores de literatura do ensino médio uma vez que a experimentação de sequências básicas com turmas desse nível de escolaridade revelou a necessidade de incluir ao trabalho de leitura literária o conteúdo literário tradicional (períodos literários, gêneros textuais, figuras de linguagem, classificação de estrofes e rimas, escansão de versos etc.). A sequência básica seria, portanto, uma estratégia de “aprendizagem da literatura”, ao passo que a sequência expandida seria uma “aprendizagem sobre a literatura” (COSSON, 2014, p. 76). Vale dizer que, embora assim tenha surgido, a sequência expandida não se restringe às turmas de ensino médio. Em seu livro, o autor relata experiências bem sucedidas dessa sequência aplicada também em salas de ensino fundamental.

A sequência expandida objetiva, pois, “deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola” (COSSON, 2014, p. 76). Para tanto, o referido autor acrescentou aos quatro passos da sequência básica (motivação, introdução, leitura e interpretação) mais outras quatro etapas – primeira interpretação, contextualização (teórica, histórica,

estilística, poética, crítica, presentificadora e temática), segunda interpretação e expansão – que constituem a sequência expandida e as quais serão elucidadas a seguir.

A interpretação da obra, de uma forma geral, consiste em fazer inferências para chegar à construção do sentido do texto. A etapa da **primeira** e da **segunda interpretação**, portanto, é o momento de fazer uma reflexão sobre a obra lida e de externalizá-la de forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar.

A chamada **primeira interpretação**, segundo Cosson (2014, p. 83), consiste na compreensão global do texto, incluindo alguns aspectos formais. A **segunda interpretação**, por sua vez, diz respeito ao aprofundamento de um dos aspectos do texto que seja mais pertinente para os propósitos do professor:

É importante que o professor perceba que se a primeira interpretação é um momento de introjeção da obra na história de leitor do aluno – daí a ênfase sobre o encontro pessoal entre obra e leitor –, a segunda interpretação deve resultar em compartilhamento da leitura. Esse é o ponto alto do letramento literário na escola. (...) É esse compartilhamento de leituras sem a imposição de uma sobre a outra, antes com a certeza de que a diversidade delas é necessária para o crescimento de todos os alunos, que constrói uma comunidade de leitores. É o reconhecimento de que uma obra literária não se esgota, antes se amplia e se renova pelas várias abordagens que suscita, que identifica o leitor literário. (COSSON, 2014, p. 94)

Essas fases devem ser realizadas ou, pelo menos, iniciadas em sala de aula, uma vez que se tratam do fechamento de uma etapa. Além disso, faz-se necessário que o professor e o aluno as encarem como um momento em que este tem o direito de expressar sua leitura individual sobre o texto lido. Nessas etapas não é pertinente que os discentes se expressem apenas atribuindo juízos de valor sobre a história que leram, posto que o objetivo seja o de verificar entre os discentes se o houve ou não compreensão da obra. Ambas as etapas de interpretação devem dispor de uma aula.

Cosson sugere que nessas etapas sejam promovidas atividades que respeitem a liberdade e a individualidade da leitura do discente. Para a primeira interpretação, um ensaio ou um depoimento acerca da primeira impressão geral do título da obra; uma entrevista informal entre os alunos que, em dupla, questionem um ao outro o que mais os atraiu na obra lida para, em seguida, produzirem um texto informando em que a leitura de um divergiu sobre a do outro; uma entrevista formal em que os estudantes troquem perguntas e respostas redigidas, as quais servirão de roteiro para a produção de

um ensaio em que as divergências sejam apontadas; a indicação de um tema de redação afim com o mote da obra lida para toda a turma (Cosson, 2014, p. 84-85).

As atividades da segunda interpretação, por outro lado, devem estar relacionadas às da contextualização direta – em um único trabalho – ou indiretamente – em duas atividades distintas (COSSON, 2014, p. 92).

A fase da **contextualização** pode ser teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, temática, entre outras. Consiste no movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou seja, de todas as situações que envolveram e propiciaram a criação da obra em questão. Compreende, pois, o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo. Conforme Cosson (2014, p. 86), nesse sentido, o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é ilimitado, pois sempre é possível acrescentar ou ampliar um contexto já dado.

Seja feita antes ou depois da leitura, essa etapa deve servir, fundamentalmente, para chamar para o texto, para instigar o interesse, e não como um ponto do currículo programático da disciplina. As atividades propostas podem ser: pesquisar um conceito (biológico, físico, químico, geográfico, etc) fundamental à obra (contextualização teórica); relacionar a obra lida com contexto histórico de sua narrativa; estabelecer um diálogo entre a obra e o seu período literário (contextualização estilística); analisar a obra de dentro para fora – sua estrutura, organização, linguagem (contextualização poética); apontar na obra lida pontos de semelhança ou de divergência com a contemporaneidade (contextualização presentificadora) (cf COSSON, 2014, p. 85-90). Enfim, o professor pode e deve escolher contextualizar a obra levando em conta o nível de letramento literário da turma, a temática do texto e, principalmente, os interesses dos alunos revelados nas atividades da primeira interpretação. É importante que o trabalho de contextualização da obra vise “ampliar o horizonte de leitura de forma consciente e consistente com os objetivos do letramento literário na escola” (COSSON, 2014, p. 90).

Na etapa de **expansão**, é importante destacar os processos de intertextualidade, explorando os diálogos possíveis com outras obras, tanto as que a precedem, ou lhe são contemporâneas, quanto as que lhe são posteriores. Tais obras podem se tratar de um poema, conto, crônica, romance, pintura, mas também, filme, novela e minissérie televisiva. Contudo, Cosson ressalta:

(...) a expansão, de acordo com o que diz seu nome, não tem fronteiras quanto ao tipo de obra, embora se pressuponha que os textos que transitam de alguma forma pelo campo da literatura tenham

preferência na seleção, afinal trata-se de letramento literário.  
(COSSON, 2014, p. 95)

Como já fora dito, as sequências de leitura literária propostas por Cosson (2014) não serão seguidas à risca nesse trabalho, mas servirão como aporte para elaboração de estratégias de leitura do texto literário, adaptando-as de modo a atender as necessidades e os objetivos esperados para turmas de nono ano do ensino fundamental, bem como a realidade do público alvo.

O valor das propostas abarcadas no livro desse estudioso deve ser reconhecido tanto pelos diversos relatos de experiências compartilhadas – resultado dos estudos na disciplina ministrada por ele na faculdade e aplicados não só por ele, mas também pelos seus alunos – quanto por se desvelar como uma proposta de efetiva prática de leitura de textos literários em turmas de ensino fundamental. Tais fatos conferem credibilidade ao livro no sentido de se ter comprovado ser possível acontecer o letramento literário na escola a partir das orientações apresentadas.

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1. Contexto de pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental II da rede pública do município do Rio de Janeiro, onde eu leciono desde julho de 2013. A escola tem quase quinze anos de existência e situa-se no bairro de Costa Barros, região distante do centro do município e muito carente – Costa Barros está posicionado em penúltimo lugar (125º) no ranking da lista dos bairros do Rio de Janeiro por Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), de acordo com o censo do IBGE de 2012, publicada em 2013. A maior parte de seu público alvo mora em uma das diversas comunidades do entorno da escola (Chapadão, Pedreira, Lagartixa, Quitanda, Final feliz, Terra Nostra, Tom Jobim, Favelinha do Nego Dengo, entre outras).

A instituição tornou-se, em 2012, Ginásio Experimental Carioca<sup>56</sup>, tendo perdido, em 2014, como todos da rede municipal, o caráter de Experimental<sup>57</sup>. A escola atende às características próprias de Ginásio Carioca, oferecendo Ensino Fundamental II a partir do sétimo ano em horário integral para professores e alunos, incluindo novas modalidades de ensino como: estudo dirigido, protagonismo juvenil, projeto de vida e disciplinas eletivas.

A estrutura da escola é basicamente comum às demais da mesma rede de ensino: as salas são equipadas com quadro branco, um aparelho de *data-show* e um de ar-condicionado. A instituição, estruturada em três andares interligados apenas por escadas, também oferece à comunidade escolar, no térreo, uma cozinha, uma dispensa, um refeitório, um banheiro com vestiário feminino e outro masculino, um pátio contendo duas mesas de jogos; nos demais andares, além das salas de aula, uma sala de leitura, uma sala de artes, uma sala de informática, uma sala de professores, dois banheiros de professores, secretaria, sala da direção e da coordenação, um depósito, uma sala de tênis de mesa, um laboratório de ciências e um auditório. Na parte externa da escola, localizam-se a garagem e a quadra coberta.

Como material de apoio, os professores contam ainda com *netbooks*, livros didáticos distribuídos aos alunos no início do ano letivo, os cadernos pedagógicos

---

<sup>56</sup> Projeto criado pela Secretaria Municipal de Educação, cf. Decreto nº 32672 de 18 de agosto de 2010.

<sup>57</sup> Decreto 38954 de 17 de fevereiro de 2014.

distribuídos por bimestre; além de terem acesso à máquina fotocopadora para tirar cópias de materiais para os alunos.

No ano de 2015, com exceção do sétimo ano, que apresenta quatro turmas, há três turmas de oitavo e nono anos, contabilizando um total de dez turmas de, em média, 35 alunos cada. Trata-se, portanto, de uma escola de pequeno porte, havendo em torno de 350 alunos no total.

Sobre o público alvo, ele reside nas imediações da escola. São meninos e meninas de baixa renda cujas famílias, em sua maioria, são beneficiárias do Bolsa Família, o que garante – sem entrar no mérito da validade do auxílio governamental – a frequência e a permanência de muitos alunos. As turmas são heterogêneas no que tange ao desempenho do alunado. No nono ano, por exemplo, alguns já são leitores de obras literárias relativamente extensas (há grande incentivo, na instituição, ao uso da modesta sala de leitura pelos alunos), enquanto outros ainda não conseguem escrever frases completas e leem com muita dificuldade.

O corpo docente da escola é formado, atualmente, por dezoito professores. Todos são concursados e exercem a carga horária de quarenta horas semanais, cumpridas diariamente (de segunda à sexta-feira) das 07h30min às 15h30min – mesmo aqueles cujo concurso fora para exercer dezesseis horas semanais, recebendo, portanto, o adicional referente às horas extras trabalhadas (uma dobra e meia). Essa carga horária é distribuída em vinte oito tempos de cinquenta minutos em sala de aula, restando, desse modo, doze horas de planejamento na própria escola, por semana. A grande maioria dos professores concilia outra matrícula, seja em escolas públicas (de outros municípios ou da rede estadual), seja em escolas particulares. Um aspecto positivo no Ginásio Carioca é o fato de o professor de quarenta horas conseguir cumprir toda sua carga horária em uma única escola, além de oportunizar trocas de experiência entre os docentes, uma vez que os mesmos se encontram todos os dias na escola.

A equipe docente, de uma forma geral, mantém bom relacionamento entre si e com os demais funcionários da escola, que conta com uma coordenadora pedagógica, uma professora de português responsável pela sala de leitura, três inspetores, quatro funcionários da secretaria, cinco cozinheiras, três faxineiros, além da diretora e do diretor adjunto.

Para este estudo foi analisado o caderno pedagógico de língua portuguesa do nono ano para o terceiro bimestre de 2014. Como era eu a professora dessa disciplina

nas três turmas do referido ano de ensino, os professores e demais membros da escola não participaram ativamente dessa pesquisa, mas indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho.

### **3.2. O corpus**

A presente investigação lança luzes sobre o caderno pedagógico elaborado pela SME/RJ para o ensino de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental, no terceiro bimestre de 2014. O enfoque da análise é o trabalho com o texto literário, a que se propõe o referido material.

Em relação à origem dos Cadernos Pedagógicos, o que se sabe é que a SME/RJ, a partir do ano de 2009, passou a distribuir um material de apoio às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Esse material – enviado bimestralmente a professores e alunos, além de disponibilizado na Internet – apresenta atividades elaboradas a partir dos descritores definidos para aquele bimestre, podendo ser retomado também os conteúdos de bimestres anteriores, e que incluem temas/conteúdos com as respectivas competências e habilidades das Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação. Além disso, essas atividades servem de aporte para alunos e professores depreenderem a prova elaborada pela SME/RJ, a qual é aplicada ao final do bimestre, a fim de avaliar os conteúdos e habilidades esperados.

Dessa maneira, o trabalho pedagógico realizado pela SME/RJ, em conjunto com professores e profissionais da educação municipal, teria por base as Orientações Curriculares, os cadernos pedagógicos, os descritores e as avaliações externas (da própria SME/RJ). Nessa pesquisa, foram considerados e interpretados os dados a respeito do potencial para o trabalho com texto literário, presentes no Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental para o terceiro bimestre de 2014.

O referido caderno pedagógico se constitui como um material produzido pela coordenadoria de educação da Secretaria Municipal de Educação, com a participação de professores colaboradores da rede municipal de ensino. Este material é disponibilizado pelas Unidades Escolares (UE) do Município do Rio de Janeiro em duas versões: o caderno do professor, em que constam respostas das questões e algumas sugestões de apoio – e que, por esse motivo, foi o adotado para proceder a análise –; e o caderno do

aluno. Além disso, todos os cadernos pedagógicos são disponibilizados gratuitamente na internet, no site da própria SME/RJ (<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>), para livre acesso da população. Cabe informar que ambas as versões possuem o mesmo formato gráfico. Apenas em 2015 a SME/RJ elaborou versões diferenciadas, em relação ao padrão de cores, para os cadernos de professores – em escala de cinza – e os de alunos – em versão colorida. Nesse trabalho será utilizado o caderno do professor de 2014, em versão *on-line*, o qual, para fins de consulta, consta como anexo neste trabalho. Com o propósito de reduzir o número de páginas, aqui foi feita a reprodução de duas páginas do referido material por lauda, o que não condiz com a versão impressa distribuída pela SME/RJ para alunos e professores.

O caderno pedagógico de língua portuguesa, distribuído aos alunos de nono ano no terceiro bimestre de 2014, possui 64 páginas incluindo os itens pré-textuais – capa e folha de rosto – e pós-textual, a contracapa. Não compõem esse material, inclusive na versão para o professor, uma apresentação, objetivos, orientações ou propostas de trabalho, nem mesmo as referências bibliográficas.

Constituem esse material 46 textos e 265 questões ao todo. É importante informar: todo item que apresenta um comando para o aluno foi contabilizado como questão, o que inclui as subdivisões. A tabela a seguir dá uma ideia geral sobre os textos que constituem o *corpus*, seguindo a ordem em que aparecem nesse material e indicando, respectivamente, suas páginas de localização, título, autoria, gênero textual, conteúdo trabalhado e quantidade de questões elaboradas a partir deles.

Tabela 1: Panorama global do corpus

TEXTO	PÁG.	TÍTULO	AUTOR	GÊNERO	CONTEÚDO	Nº QUESTÕES
Texto 1	3	POEMAS I, II, IV, V, VI	Mário Quintana	Poema	Texto literário, denotação, conotação	6
Texto 2	5	Desencontrários	Paulo Leminski	Poema	Texto literário, denotação, conotação	5
Texto 3		Paixão (trecho)	Adélia Prado	Poema	Texto literário, denotação, conotação	2
Texto 4	6	No descomeço era o verbo	Manoel de Barros	Poema	Conceitos de poesia, poema, prosa e verso	3
Texto 5	7	Poema brasileiro	Ferreira Gullar	Poema	Linguagem literária	4
Texto 6	8	Canção para ninar gato com insônia	Sérgio Caparelli	Poema	Poema imagem	2
Texto 7		Pássaro em vertical	Libério Neves	Poema	Poema imagem	3
Texto 8	9	Cartaz "Chuva de poesia"	-	Cartaz	Recurso visual, Linguagem não verbal, conceito de rima	2
Texto 9	10	Cantiga do vento	Elias José	Poema	Rima, sonoridade	2
Texto 10	11	Ritmo	Mário Quintana	Poema	Ritmo, métrica, comparação, metáfora	4
Texto 11	12	Canção para uma valsa lenta	Mário Quintana	Poema	Ritmo, musicalidade	7
Texto 12	13	Soneto LXXXI	Luis de Camões	Poema	Função poética da linguagem; Repetição, antítese, hipérbato	5
Texto 13	14	Porquinho-da-índia	Manuel Bandeira	Poema	Versos brancos e livres	5
Texto 14	15	Esperança	Mário Quintana	Poema	Interpretação	4
Texto 15	16	Guardar	Antônio Cícero	Poema	Interpretação	4
Texto 16	17	Meus Rios	Angela Leite de Souza	Poema	Interpretação	5
Texto 17	18	Foi um rio que passou em minha vida	Paulinho da Viola	Letra de canção	Interpretação	7
Texto 18	19	A Voz do Morro	Zé Keti	Letra de canção	Interpretação	5
Texto 19		Alvorada no Morro	Cartola e outros	Letra de canção	Interpretação, personificação	3
Texto 20	20	Copacabana	João de Barro e Alberto Ribeiro	Letra de canção	Ritmo, rima	4
Texto 21	21/22	Amanhecer em Copacabana	Antônio Maria	Crônica	Interpretação	9
Texto 22	23	Desencontro	Chico Buarque	Letra de canção	Interpretação, conectivo	5
Texto 23	24	A banda	Chico Buarque	Letra de canção	Interpretação	7
Texto 24	25/26	Samba do grande amor	Chico Buarque	Letra de canção	Linguagem figurada, interpretação	10
Texto 25	27	Agora falando sério	Chico Buarque	Letra de canção	Interpretação	7
Texto 26	28	Benvinda	Chico Buarque	Letra de canção	Interpretação, comparação, metáfora	9
Texto 27	29	Poetizar espaços é alargar o tempo	Edinara Leão	Artigo de opinião	Tese, argumento, interpretação	4
Texto 28	30/34	Uma galinha	Clarice Lispector	Conto	Estrutura e elementos do conto	15
Texto 29	34	Missa do galo	Machado de Assis	Conto	Foco narrativo	0
Texto 30	35/36	A Rã que queria ser uma Rã autêntica	Augusto Monterroso	Conto	Interpretação	4
Texto 31	36/43	Nos anos a.I. (antes da Internet)	Moacyr Scliar	Conto	Interpretação	33
Texto 32	45	O ponto de partida	Fernando Sabino	Romance	Interpretação	3
Texto 33	46/47	O Xá do Blá-blá-blá	Salman Rushdie	Romance	Interpretação, gradação	10
Texto 34	48/49	Dom Quixote	Miguel de Cervantes	Romance	Interpretação	8
Texto 35	50	Dom Quixote em quadrinhos	Caco Galhardo	Quadrinhos	Interpretação	8
Texto 36	52	Sonho impossível	Chico Buarque e Ruy Guerra	Letra de canção	Interpretação, conectivo	6
Texto 37	53	Os resistentes	Luis Fernando Verissimo	Crônica	Interpretação, fato/opinião, metáfora, metonímia	8
Texto 38	55	Estranhas gentilezas - Caminhões baixam os faróis, mulheres sorriem. Muito suspeito	Ivan Angelo	Crônica	Interpretação	9
Texto 39	57	Qualidade de vida	Martha Medeiros	Crônica	Interpretação	10
Texto 40	59	Sem título	Rui Barbosa (adaptado)	Crônica	Interpretação	4
Texto 41	60	Sem título	Sírio Possenti	Crônica	Texto de humor	1
Texto 42		Sem título	Amarildo (A Gazeta-ES)	Cartum	Texto de humor	2
Texto 43	61	Sem título	Quino	Quadrinhos	Interpretação	3
Texto 44		Sem título	Quino	Quadrinhos	Interpretação, tema, linguagem não verbal	4
Texto 45	62	Sem título	Quino	Quadrinhos	Interpretação, tema, linguagem não verbal	2
Texto 46		Sem título	Quino	Quadrinhos	Interpretação	2

### 3.3. Caracterização do tipo de pesquisa

Para o desenvolvimento mais direcionado da pesquisa, criou-se, a partir dos estudos teóricos e da leitura dos PCN e das Orientações Curriculares da SME/RJ, uma tabela com critérios específicos de análise, a qual serviu de base durante a fase de análise do *corpus*.

Seguindo as especificações de Moresi (2003), foram aplicados, nesse estudo, tanto o método quantitativo quanto o qualitativo de pesquisa. Quantitativo porque traduz em números as informações analisadas no *corpus*<sup>58</sup>, tais como número de textos, de autores, etc. E qualitativo porque no confronto entre a realidade (o caderno pedagógico, meu *corpus*) e o sujeito (o texto literário) – elementos indissociáveis – são levados em consideração os traços subjetivos e as particularidades desse sujeito, e tais pormenores não podem ser traduzidos em números quantificáveis<sup>59</sup>.

Referente à abordagem quantitativa, foram identificados: a seleção textual das coleções, a incidência de textos literários, os gêneros e os autores escolhidos, a quantidade de comandos nas questões dos exercícios, a diversidade de questões, e a presença de questões para antes, durante e depois da leitura. A perspectiva qualitativa foi usada para analisar a seleção do fragmento que constituía o texto, o processo de transferência do texto literário do seu suporte original para as páginas do caderno pedagógico e os procedimentos de orientação de sua leitura, compreendidos como instrumentos de construção da leitura literária.

Pretendi realizar um cruzamento dos resultados da análise com as diretrizes propostas pelos documentos oficiais, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares da SME/RJ, a fim de verificar possíveis convergências e divergências.

Nos PCN, na parte destinada a cada disciplina, são estabelecidos “critérios para avaliação da aprendizagem”. Em Língua Portuguesa, por exemplo, um dos critérios é o seguinte: “coordenar estratégias de leitura não-lineares utilizando procedimentos adequados para resolver dúvidas na compreensão e articulando informações textuais com conhecimentos prévios”, pois “espera-se que o aluno, a partir da articulação entre seus conhecimentos prévios e as informações textuais, deduza do texto informações

---

<sup>58</sup> MORESI, 2003, p. 8.

<sup>59</sup> Ibidem, p. 8-9.

implícitas” (BRASIL, 1998, p. 96). Esse e outros critérios reconhecidos como significativos foram levados em consideração no momento da análise do *corpus*, com vistas a compreender se a elaboração de suas atividades atende às expectativas das diretrizes estabelecidas pelo MEC e pela própria SME/RJ.

Na medida em que o estudo descrito se dá no âmbito de um Mestrado Profissional, foi desenvolvida uma pesquisa cujo *corpus* é de uso comum no contexto de trabalho da mestranda. Após as fases de fundamentação teórica, de análise do objeto de estudo (caderno pedagógico de português do terceiro bimestre para o nono ano) e de obtenção de conclusões, havendo uma correlação entre os teóricos estudados, os documentos oficiais e o material analisado, objetivou-se expor os problemas e os aspectos relevantes examinados, as conclusões acerca do conteúdo investigado e uma posterior proposta de sequência didática elaborada a partir de texto obtido do próprio *corpus*. Dessa forma, pretende-se contribuir para a formação de um docente atento à leitura de textos literários, sugerindo-se algumas estratégias para tal tarefa.

Com esta pesquisa busca-se, então, investigar como são apresentados os textos literários no cenário em foco, além de identificar se a gestão educacional concernente à rede municipal pública de ensino, campo de trabalho em que se situa este estudo, deve repensar o material didático distribuído em suas escolas, de forma a incentivar melhores maneiras de desenvolver o letramento literário. Este estudo, de uma forma geral, pretendeu investigar se há a necessidade de uma reorientação metodológica dos cadernos pedagógicos, com o foco na reformulação e na adequação de suas atividades.

### **3.4. Etapas**

A pesquisa foi desenvolvida em três principais etapas. A primeira etapa consistiu na elaboração da tabela com os critérios que serviram de base para a análise do Caderno Pedagógico, de acordo com as diretrizes verificadas nos documentos oficiais e em teóricos que versam sobre o tema. A segunda etapa, por sua vez, constituiu a efetiva análise dos textos literários presentes no material didático, identificando a escolha por determinados gêneros e autores, a incidência e a posição dos textos; investigando as adaptações exigidas pela transferência do texto literário de seu suporte original para as páginas do *corpus* e a seleção do fragmento que constitui o texto a ser lido; e análise das propostas de leituras e das atividades de compreensão que são apresentadas no *corpus*

para o trabalho com o texto literário, conforme os diversos critérios presentes na tabela desenvolvida.

Por fim, após criteriosa análise do *corpus*, a última etapa desenvolveu-se com a finalidade de elaborar conclusões acerca das propostas de leitura do texto literário no material investigado e de apresentar uma sugestão de estratégia para o desenvolvimento da leitura literária.

### **3.5. Definição dos critérios para a análise**

Ao se fazer a primeira análise do *corpus*, os critérios ainda não haviam sido preestabelecidos. Para o exame de qualificação deste mestrado, apenas uma análise inicial foi feita, o que propiciou as primeiras impressões sobre o *corpus* e a identificação de alguns aspectos mais significativos em seus textos e atividades.

O estudo dos documentos oficiais e dos teóricos selecionados influenciou diretamente na escolha dos critérios para análise do *corpus*. Portanto, o cruzamento entre os apontamentos teóricos e a análise parcial dos textos que compõem esse material didático foi decisivo para a elaboração da tabela.

Julgou-se necessário elaborar tal tabela, para que a análise total tivesse um olhar mais direcionado e padronizado, acarretando a formulação de um diagnóstico sobre como os textos e as atividades elaboradas a partir deles se apresentam – e se elas refletem, em algum grau, o que dizem os documentos oficiais e alguns teóricos da educação. Os tópicos específicos que pertencem à tabela, portanto, foram escolhidos com embasamento na leitura desses documentos e teorias e serão explicados a seguir.

Alguns teóricos foram considerados mais pertinentes no momento da criação da tabela com os critérios, uma vez que, em suas obras, apontam para aspectos que julgam essenciais no momento de elaborar estratégias de leitura literária ou apresentam considerações importantes sobre o assunto. Foram fundamentais as obras já citadas de Cosson (2004) e Solé (1998).

Além desses autores, contribui para a definição dos critérios de análise do *corpus* a produção de Magda Soares (2003) com relação à leitura de textos na escola. De acordo com a referida estudiosa, nesse aspecto, quatro princípios necessitam ser

considerados<sup>60</sup>: a seleção de textos (gêneros, autores e obras); a seleção do fragmento que constituirá o texto a ser lido e estudado; a transferência do texto de seu suporte literário para um suporte didático, a página do *corpus*; e, finalmente, as intenções e os objetivos da leitura e estudo do texto, os quais vão determinar os protocolos de leitura, que podem ou não resultar numa escolarização adequada da obra literária a ser lida.

Com relação aos documentos oficiais sobre a educação, merecem destaque os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e as Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Com base no que foi exposto, decidiu-se dividir a tabela dos critérios em dois grupos: (3.6) aspectos para a análise dos textos e (3.7) aspectos para a análise das atividades propostas. Na sequência são apresentados e explicitados os critérios adotados.

### **3.6. Aspectos para a análise dos textos**

#### **3.6.1. Incidência de textos literários e não literários**

Durante o levantamento, foram considerados textos todos aqueles apresentados para a leitura dos alunos. A distinção entre textos literários e textos não literários se fez necessária para percebermos, dentre outros fatores, o lugar que a literatura ocupa no objeto de estudo.

#### **3.6.2. Os gêneros textuais**

É importante identificar, na análise do *corpus*, a presença de textos de variados gêneros, uma vez que os documentos oficiais sobre a educação mencionam a importância de o aluno conseguir dominar os diferentes suportes e formatos textuais.

Nos PCN<sup>61</sup>, uma das habilidades requeridas no aluno ao final do Ensino Fundamental é a utilização de diferentes linguagens como mecanismo para produção, expressão e comunicação de ideias, de acordo com as intenções e situações

---

<sup>60</sup> SOARES, 2003, p. 30.

<sup>61</sup> BRASIL, 1998, p. 55.

comunicativas, mas também para interpretação e deleite de produções culturais. Nessa perspectiva, tal documento orienta a necessidade de contemplar,

nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p. 23-24)

Além disso, é relevante averiguar se na escolha dos textos foi levada em consideração a seguinte diretriz dos PCN:

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24)

### 3.6.3. Os autores escolhidos

Soares (2003), ao analisar livros didáticos de língua portuguesa, destinados ao ensino Fundamental I, constatou algumas inadequações da escolarização da literatura no que tange à escolha de autores e obras. A primeira inadequação identificada foi a recorrência dos mesmos autores e obras: as coleções tendem a oferecer um conjunto restrito de obras e autores, ignorando a diversidade e abundância de opções:

Poemas são repetidamente buscados, ao longo das quatro séries, em obras de larga divulgação, como *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles, *A Arca de Noé*, de Vinicius de Moraes, ou em autores mais amplamente conhecidos, como Elias José, Sérgio Capareli, Roseana Murray. A mesma recorrência de autores e obras ocorre na seleção de textos narrativos: Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Pedro Bandeira, Ziraldo são autores que aparecem repetidamente; os livros *Marcelo, marmelo, martelo*, *O menino maluquinho*, *A fada que tinha ideias* têm lugar cativo nos livros didáticos. (SOARES, 2003, p. 11-12)

Outro aspecto verificado pela autora diz respeito à ausência de critérios apropriados para a seleção de autores e textos: “na verdade, ou se lança mão de obras e

autores muito conhecidos, ou de autores pouco representativos e obras de pouca qualidade”<sup>62</sup>.

O último problema detectado pela estudiosa foi a constante inexistência de referência bibliográfica e de informações sobre o autor do texto, nos livros didáticos: “o texto torna-se independente da obra a que pertence, desapropria-se o autor de seu texto”<sup>63</sup>. Tal ocorrência vai de encontro a uma efetiva escolarização da literatura, de acordo com Soares<sup>64</sup>, em que devem ser desenvolvidos nos alunos os conceitos de autoria, de obra e de fragmento de obra.

Todas essas questões constituem fundamentos analisados no corpus.

#### **3.6.4. A seleção do fragmento que constitui o texto**

No processo de transferência do texto literário do seu suporte original para as páginas dos materiais didáticos, o autor do exemplar, atendendo aos seus objetivos, determina a apresentação da seleção textual: integralmente ou fragmentado. Por isso, esse aspecto também é analisado no *corpus*.

Soares (2003) entende que a fragmentação é comumente adotada em livros didáticos

já que é preciso que as atividades de desenvolvimento de habilidades de leitura tenham por objeto textos curtos, para que possam ser analisados e estudados em profundidade no tempo limitado imposto pelos currículos e horários escolares – esta é mais uma das características (exigências?) da inevitável escolarização da literatura. (SOARES, 2003, p. 14)

No entanto, a autora indica que é preciso que o fragmento de texto também se constitua como texto<sup>65</sup>, ou seja, uma unidade de linguagem, tanto no aspecto semântico (um todo coerente) quanto no aspecto formal (um todo coeso). Faz-se igualmente necessário que o fragmento contenha textualidade, “isto é, que apresente as características que fazem com que uma sequência de frases constitua, realmente, um

---

<sup>62</sup> SOARES, 2003, p. 13.

<sup>63</sup> Ibidem, p. 14.

<sup>64</sup> Idem.

<sup>65</sup> Cf. SOARES, 2003, p. 14.

*texto*”<sup>66</sup>. Segundo Soares (2003), caso não haja esses cuidados, indubitavelmente os fragmentos não passarão de “pseudotextos”<sup>67</sup>.

Silva et al. (2002) também discorrem sobre os problemas dos textos fragmentados e descontextualizados encontrados nos manuais didáticos utilizados nas escolas:

A fragmentação e a descontextualização presentes no livro didático trazem prejuízo para o trabalho com texto. Se não se apresenta ao educando, na maioria das vezes, textos com unidade (começo, meio e fim), e as devidas articulações de coesão e coerência, como ele poderá fazer uso desse aparato de modo competente? E, com esse sentimento de incompetência, o aluno se vê cada vez mais desmotivado a se aprimorar nos caminhos da leitura e da linguagem (SILVA et. al., 2002, p. 72)

Os PCN (1998) versam sobre a fragmentação de textos para a prática leitora:

Analisando os textos escritos que costumam ser considerados adequados para os leitores iniciantes, verifica-se que, na grande maioria, são curtos, às vezes apenas fragmentos de um texto maior – sem unidade semântica e/ou estrutural –, simplificados, em alguns casos, até o limite da indigência. Confunde-se capacidade de interpretar e produzir discurso com capacidade de ler e escrever sozinho.

A visão do que seja um texto adequado ao leitor iniciante transbordou os limites da escola e influenciou até na produção editorial. (...) Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre alunos e textos, há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos – simplificando-os – aos alunos, no lugar de aproximar os alunos a textos de qualidade. (BRASIL, 1998, p. 25)

O referido documento indica ainda a necessidade de refletir que

Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL, 1998, p. 70)

---

<sup>66</sup> SOARES, 2003, p. 16.

<sup>67</sup> Ibidem, p. 21.

### 3.6.5. O processo de transferência dos textos literários

A leitura de textos na escola, a partir de um material didático, está permeada pela seleção que seus autores fazem dos gêneros literários, autores e obras, e do fragmento que constituirá o texto a ser lido e estudado, bem como pela transferência do texto de sua esfera original – ou seja, o livro de literatura – para o suporte didático e pelas intenções e os objetivos de leitura e estudo.

O texto literário, ao ser transportado de seu suporte original para o material didático, passa a ter formas distintas e a carregar um novo significado. O processo de reprodução dessas obras no *corpus* pode, portanto, produzir significados diferentes daqueles pensados por seu autor no seu momento de escrita. Principalmente, porque, segundo Chartier (1996), os dispositivos tipográficos têm

tanta importância ou até mais, do que os “sinais” textuais, pois são eles que dão suportes móveis às possíveis atualizações do texto. Permitem um comércio perpétuo entre textos imóveis e leitores que mudam, traduzindo no impresso as mutações de horizonte de expectativa do público e propondo novas significações além daquelas que o autor pretendia impor a seus primeiros leitores. (CHARTIER, 1996, p. 98)

De acordo com o referido autor, a forma do texto ou a sua materialidade possui forte vínculo com o seu sentido. Um autor quando escreve um texto tem sempre em mente um leitor e, para controlar sua leitura, deixa senhas explícitas ou implícitas para que possa ser produzida uma leitura correta da obra, aquela que é condizente com as suas intenções. No entanto, o texto quando é editado pode assumir formas tipográficas que irão permitir leituras diferentes. Segundo Chartier (1996), essas formas tipográficas são “a disposição e a divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração. Esses procedimentos de produção de livros não pertencem à escrita, mas à impressão, não são decididas pelo autor, mas pelo editor-livreiro”<sup>68</sup>.

As transformações feitas pelos editores são conduzidas pela ideia que têm dos hábitos de leitura do público que procuram atrair, mas nem sempre essas mudanças podem ser benéficas, pois podem deturpar o sentido da obra. Conforme Chartier (1996),

todo leitor diante de uma obra a recebe em um momento, uma circunstância, uma forma específica e, mesmo quando não tem consciência disso, o investimento afetivo ou intelectual que ele nela

---

<sup>68</sup> CHARTIER, 1996, p. 96.

deposita está ligado a este objeto e a esta circunstância (CHARTIER, 1999, p.70).

Nesse sentido, Soares (2003) também discorre sobre a diferença entre o livro de literatura e o livro didático na relação objeto/leitor: “são livros com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes, protocolos de leitura diferentes”<sup>69</sup>.

A autora chama a atenção para o fato de que, na necessidade de escolarizar a literatura, as transformações tornam-se inevitáveis; contudo, é preciso que as características essenciais da obra literária sejam respeitadas, bem como os aspectos que constituem a literalidade do texto<sup>70</sup>.

Outra maneira de distorção do texto, no processo de sua transferência de seu suporte original para o suporte escolar observada por Soares (2003) é a mudança do contexto textual, quer dizer, a configuração gráfica do texto e sua relação com a ilustração.

Exemplos que ilustram bem essa forma de escolarização inadequada da literatura são aqueles casos em que o livro didático apresenta *apenas o texto* de um livro infantil em que texto e ilustração são indissociáveis, porque são mutuamente dependentes; o texto, separado da ilustração, perde seu sentido e seu impacto. (SOARES, 2003, p. 24)

Soares (2003) descreve, ainda, mais uma distorção que pode ocorrer nesse processo, a modificação do gênero textual: “poemas se transformam em textos em prosa, textos literários são interpretados como textos informativos, textos jornalísticos como textos literários...”<sup>71</sup>.

Fora investigado, portanto, se, no processo de transferência do texto literário do seu suporte original para o *corpus*, foram obedecidos os critérios de preservação da literariedade, a fim de promover aos alunos a vivência com a literatura, e não uma distorção ou uma caricatura<sup>72</sup> dela.

---

<sup>69</sup> SOARES, 2003, p. 22.

<sup>70</sup> Ibidem, p. 22.

<sup>71</sup> Ibidem, p. 26.

<sup>72</sup> Cf. SOARES, 2003, p. 28.

### **3.7. Aspectos para a análise das atividades propostas**

#### **3.7.1. Clareza e coerência dos comandos**

Para haver clareza dos objetivos de um enunciado, é necessário que ele seja coerente, por isso esses dois aspectos estão agrupados. No documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, alguns aspectos considerados importantes para a elaboração de um instrumento de avaliação são listados, entre os quais está “a linguagem a ser utilizada: clara, esclarecedora, objetiva” (BRASIL, 1998, p. 29). Também versando sobre a clareza, os PCN ressaltam como aspecto determinante a “explicitação das informações (maior ou menor exigência de operar com pressuposições e subentendidos)” (id. p.37).

#### **3.7.2. Quantidade de comandos**

Em minha experiência em sala de aula, é perceptível a dificuldade dos alunos no momento de interpretar enunciados, tal como o fato de que muitos estudantes deixam de responder a mais de um comando, caso a questão faça mais de uma solicitação. Como se pôde observar, na análise parcial do *corpus*, que algumas questões apresentavam mais de um comando em seu enunciado, resolvi analisar se essa é uma prática comum nas atividades do caderno pedagógico em estudo.

#### **3.7.3. Diagramação**

A diagramação da questão, ou seja, a disposição em relação ao texto literário (anterior, no meio ou posterior a ele), também é um item importante a se analisar, uma vez que pode interferir na compreensão global do texto.

### 3.7.4. Diversidade de questões

Ancorando-se ainda no estudo supracitado de Marcuschi (2008), e também na premissa dos PCN de que “para considerar a diversidade dos gêneros, não ignorando a diversidade de recepção que supõem, as atividades organizadas para a prática de leitura devem se diferenciar, sob pena de trabalharem contra a formação de leitores”<sup>73</sup>, julgou-se importante investigar se as questões acerca dos textos literários, no *corpus*, contemplam os diversos saberes envolvidos na efetiva prática leitora de literatura.

### 3.7.5. Presença de questões que estimulem a construção de sentidos pelos alunos

Nos documentos oficiais, mais que o estímulo à leitura autônoma dos alunos, apresenta-se a necessidade de estimular a construção de sentido deles, em questões que não exigem somente a identificação de informações explícitas. As Orientações Curriculares da SME/RJ (RJ, 2013), por exemplo, indicam que uma das habilidades contempladas no nono ano seja “inferir informações e outros conteúdos implícitos em texto dissertativo/argumentativo e textos literários”<sup>74</sup>. Tal recomendação também se coaduna com as do PCN – bem como com as de Solé (1998) e de Cosson (2014) –, para o qual duas das habilidades que o aluno deve apresentar ao final do Ensino Fundamental são as seguintes:

ler, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:  
(...)  
articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:  
(...)  
extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;  
(BRASIL, 1998, p.50)  
questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.” (BRASIL, 1998, p. 56)

Dessa forma, entende-se que o estímulo à leitura crítica – isto é, que não seja completamente orientada ou manipulada pela questão – seja item essencial ao

---

<sup>73</sup> BRASIL, 1998, p. 71.

<sup>74</sup> RIO DE JANEIRO, 2013, p. 54.

desenvolvimento cognitivo do aluno, inclusive para auxiliar a avaliar se a leitura realizada está sendo feita de maneira efetiva ou apenas superficial. Portanto, considera-se importante a presença de questões que exigem o desenvolvimento de raciocínio e de construção de sentido, e não somente a exposição de informações específicas.

Marcuschi (2008), ao analisar exercícios de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa nos anos 80 e 90 do século passado, constatou que 70% das questões eram fundadas exclusivamente no texto, sendo que quase um quinto das perguntas era pura cópia e mais da metade só precisava de uma olhada em informações textuais para resposta. Além disso, identificou que somente um décimo das questões se situava na classe de perguntas que exigem alguma reflexão mais acurada para responder, isto é, algum tipo de inferência ou raciocínio crítico.

Ademais, os PCN ressaltam que

se os sentidos construídos são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir sentidos. Assim, a tarefa da escola, nestes ciclos, é, além de expandir os procedimentos básicos aprendidos nos ciclos anteriores, explorar, principalmente no que se refere ao texto literário, a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação. (BRASIL, 1998, p. 70-71)

### **3.7.6. Presença de questões que estimulem a percepção da literariedade textual**

De acordo com Soares (2003, p. 28), os exercícios propostos aos alunos sobre textos literários devem conduzi-los à percepção da literariedade deles, ou seja, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem, da recriação que os conteúdos faz da literatura, do modo literário como as informações veiculam no texto.

Logo, o texto literário deve manter, no suporte didático, a sua função de emocionar, divertir, dar prazer, e não apenas torna-se um pretexto para outros estudos<sup>75</sup>:

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos,

---

<sup>75</sup> Cf. SOARES, 2003, p. 28.

poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é *textual* e daquilo que é *literário*. (SOARES, 2003, p. 29)

### 3.7.7. Presença de questões para antes da leitura

A fim de facilitar a visualização dos procedimentos considerados na verificação de existência de atividades, no *corpus*, para o momento anterior à leitura, foi elaborada uma tabela explicitando as estratégias, para essa etapa, orientadas pelos PCN, (1998), pelas OC/SME (2013b), por Solé (1998), e por Cosson (2004), respectivamente.

Tal procedimento também é adotado nos itens (3.7.8) *Presença de questões para durante a leitura* e (3.7.9) *Presença de questões para depois da leitura*.

Tabela 2: Tópicos para apuração de presença de questões para antes da leitura

Procedimentos para antes da leitura			
PCN (1998)	SME/RJ (RJ, 2013b)	SOLÉ (1998)	COSSON (2004)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulação de hipóteses sobre o texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predileção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ideias gerais</li> <li>• Motivação</li> <li>• Objetivos</li> <li>• Revisão e atualização do conhecimento prévio</li> <li>• Estabelecimento de previsões sobre o texto</li> <li>• Formulação de perguntas sobre o texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivação</li> <li>• Introdução</li> </ul>

### 3.7.8. Presença de questões para durante a leitura

Tabela 3: Tópicos para apuração de presença de questões para durante da leitura

Procedimentos para durante da leitura			
PCN (1998)	SME/RJ (RJ, 2013b)	SOLÉ (1998)	COSSON (2004)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulação de hipóteses sobre o texto</li> <li>• Validação ou reformulação de hipóteses</li> <li>• Busca de informações esclarecedoras</li> <li>• Construção de sínteses parciais</li> <li>• Inferência do sentido de palavras pelo contexto</li> <li>• Consulta a outras fontes em busca de informações complementares</li> <li>• Articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais</li> <li>• Relações a partir de informações obtidas pelo professor ou por recursos que acompanham o texto</li> <li>• Estabelecimento da progressão temática, em função das características do gênero e das marcas de segmentação textual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleção</li> <li>• Predileção</li> <li>• Inferência</li> <li>• Autocontrole</li> <li>• Autopredileção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer previsões sobre o que não foi lido</li> <li>• Confirmar, rejeitar ou retificar antecipações</li> <li>• Esclarecer suas próprias dúvidas</li> <li>• Resumir o que foi lido (recapitulação)</li> <li>• Esclarecer palavras desconhecidas a partir da inferência ou consultar o dicionário</li> <li>• Buscar informações complementares</li> <li>• Relacionar novas informações ao conhecimento prévio</li> <li>• Formular conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores</li> <li>• Identificar pistas que mostram a posição do autor</li> <li>• Identificar palavras-chave</li> <li>• Identificar referências a outros textos</li> <li>• Construir o sentido global do texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura</li> <li>• Primeira interpretação</li> <li>• Contextualização</li> <li>• Segunda interpretação</li> </ul>

### 3.7.9. Presença de questões para depois da leitura

Tabela 4: Tópicos para apuração de presença de questões para depois da leitura

Procedimentos para depois da leitura			
PCN (1998)	SME/RJ (RJ, 2013b)	SOLÉ (1998)	COSSON (2004)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Validar as hipóteses levantadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleção</li> <li>• Inferência</li> <li>• Autocontrole</li> <li>• Autopredileção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a ideia principal</li> <li>• Elaborar resumo</li> <li>• Formular e responder perguntas</li> <li>• Construir síntese semântica do texto</li> <li>• Usar o registro escrito para melhor compreensão</li> <li>• Trocar impressões a respeito do texto lido</li> <li>• Relacionar informações para tirar conclusões</li> <li>• Avaliar informações ou opiniões emitidas no texto</li> <li>• Avaliar criticamente o texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Segunda interpretação</li> <li>• Expansão</li> </ul>

### 3.8. Tabela com critérios utilizados para a análise

Tabela 5: Critérios utilizados para a análise

<b>Aspectos para a análise dos textos</b>
Incidência de textos literários e não literários
Os gêneros textuais
Os autores escolhidos
A seleção do fragmento que constitui o texto
O processo de transferência dos textos literários
<b>Aspectos para a análise das atividades propostas</b>
Clareza e coerência dos comandos
Quantidade de comandos
Diagramação
Diversidade de questões
Presença de questões que estimulem a construção de sentidos pelos alunos
Presença de questões que estimulem a percepção da literariedade textual
Presença de questões para antes da leitura
Presença de questões para durante a leitura
Presença de questões para depois da leitura

## **4. ANÁLISE DE DADOS: O LUGAR DA LITERATURA NO CAMPO INVESTIGADO**

### **4.1. Comentários prévios**

No início da atual gestão, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro decidiu adaptar o currículo existente na rede, escrito em 1996, à realidade contemporânea. Partindo da premissa que todo alunado passa por avaliações externas e que o governo federal coloca à disposição de estados e municípios os Parâmetros Curriculares Nacionais, nas diversas disciplinas e segmentos da educação básica, a equipe da SME/RJ, elaborou, conforme já fora dito, as Orientações Curriculares, com o intuito de nortear o currículo interno de toda instituição de ensino integrante da rede. Seria, portanto, uma forma de concatenar os descritores da Prova Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Nessa nova política curricular, instaurada com o intuito de alcançar melhorias na qualidade de ensino a partir de fatores ligados à avaliação externa, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro passou a organizar também, bimestralmente, listas de descritores de ensino, cadernos pedagógicos e avaliações para as áreas de língua portuguesa, matemática e ciências. Os referidos materiais se propõem a estar em consonância com as Orientações Curriculares da SME/RJ, bem como a tentar unificar o ensino das disciplinas contempladas, em toda a rede municipal de ensino. Em suma, a proposta é que todos os professores da rede tomem ciência das Orientações Curriculares, desenvolvam em seus alunos as habilidades recomendadas nos descritores a partir do trabalho com os conteúdos que as determinam, tendo como apoio os cadernos pedagógicos, a fim de preparar os estudantes para a avaliação externa, elaborada pela própria SME/RJ e distribuída ao final do bimestre.

Por se tratar do letramento literário como objeto de estudo desse trabalho, serão analisados apenas os materiais divulgados pela SME/RJ para o ensino de língua portuguesa, no terceiro bimestre, para alunos do nono ano do ensino fundamental, uma vez que é no caderno pedagógico dessa esfera que o estudo de textos literários é proposto. No entanto, é preciso abordar antecipadamente o lugar da literatura nos descritores e nas avaliações externas – elaboradas pela SME/RJ –, específicos para o terceiro bimestre, em suas generalidades.

## 4.2. Os descritores do terceiro bimestre

Os descritores da SME/RJ seguem, como preceito, os do SAEB (BRASIL, 2001), os quais estabelecem as habilidades dos alunos que serão avaliadas a partir dos componentes curriculares de cada área de aprendizagem. De acordo com as Matrizes de Referência, Tópicos e Descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica, os descritores foram “concebidos e formulados como uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, que se traduzem em certas competências e habilidades” (INEP, 2001, p. 12), e, por isso, servem como referência para a elaboração dos itens que devem compor uma prova de avaliação do desempenho do aluno nas diferentes disciplinas.

Portanto, a finalidade dos descritores da SME/RJ é, igualmente, direcionar o trabalho pedagógico bem como as avaliações e, por isso, reúnem as habilidades ou conteúdos que serão testados nas avaliações. Diante disso, os professores que desejam enriquecer suas aulas incluem em seus planejamentos outros temas, ampliando, dessa forma, os descritores propostos. Como desvantagem, por sua vinculação direta com as avaliações bimestrais, isso pode levar a uma redução do currículo, privilegiando apenas a preparação para a prova. Portanto, cabe aos professores – se assim o desejarem – ampliar esse conteúdo oferecido aos alunos a fim de enriquecer as aulas de acordo com as necessidades de cada turma.

Para o ensino de Língua Portuguesa, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro divulga, no início de cada bimestre, os descritores de leitura, cujas habilidades serão avaliadas na prova de leitura da prefeitura. Próximo à semana de avaliações da SME/RJ, são divulgados os temas das provas de produção textual. Com o objetivo de tentar uniformizar e também orientar o modo de avaliar as provas de redação, a SME/RJ divulga, igualmente, os seus Critérios de Correção (RIO DE JANEIRO, 2014d).

Vejamos os conteúdos/habilidades de língua portuguesa, para o nono ano, contemplados nos descritores de leitura do terceiro bimestre de 2014:

- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
- Estabelecer relações causa/consequência entre partes e elementos do texto.
- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
- Identificar a tese de um texto.

- Identificar efeitos de ironia ou de humor em textos variados.
- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- Identificar o tema de um texto.
- Inferir o sentido de uma palavra ou de uma expressão.
- Inferir uma informação implícita em um texto.
- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
- Localizar informações explícitas em um texto.
- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos. (RIO DE JANEIRO, 2014b, p. 10)

Como é possível notar, são ao todo quinze descritores nessa lista e nenhum deles faz referência explícita à leitura de texto literário. Tal fato vai de encontro ao caderno pedagógico também elaborado pela SME/RJ para a mesma série e bimestre, uma vez que na introdução desse material é dito que o aluno “vai mergulhar, mais especialmente, no universo dos **TEXTOS LITERÁRIOS.**” (RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 3). É certo que o texto literário pode ser utilizado como ponto de partida para abordar os conteúdos dos descritores, mas, há de se ter cuidado, pois, dependendo da forma como for desenvolvido esse trabalho, o texto literário, que deveria ocupar um lugar especial nos cadernos, pode se tornar mero pretexto para outros tipos de atividades.

#### **4.3. As avaliações externas para o terceiro bimestre**

O tema proposto na prova de escrita da prefeitura para o nono ano, no terceiro bimestre de 2014, também não se reporta ao texto literário: “Reconte a história de um dos livros lidos neste bimestre, destacando o conflito gerador.” (RIO DE JANEIRO, 2014c, p. 3). Novamente, é possível que seja contada a história de um texto literário, inclusive lida nos Cadernos Pedagógicos. O problema é que essa relação fica sempre solta, no âmbito das possibilidades. É necessário, uma vez que o próprio material pedagógico promete uma especialidade ao texto literário, que todos os materiais produzidos pela SME/RJ para um determinado bimestre, sigam uma coerência em suas

propostas; que Orientações Curriculares, descritores, Cadernos Pedagógicos e avaliações (de leitura e de escrita) estejam concatenados, ou seja, seguindo o mesmo preceito de habilidades/conteúdos. E porque isso não ocorre, fica sempre a critério do professor a escolha por fazê-lo ou não. O caderno pedagógico, portanto, pode inclusive não ser trabalhado. E se essa for a escolha do professor, provavelmente o texto literário não terá espaço nas aulas de português para o nono ano. Esse profissional não estará descumprindo nenhuma orientação, uma vez que não existem, como visto no capítulo anterior, recomendações específicas para o trabalho com o texto literário tanto nos PCN quanto nas Orientações Curriculares e nos descritores da SME/RJ.

Não proponho aqui uma inversão de hierarquia, ou seja, que os Cadernos Pedagógicos sirvam de fundamento para as Orientações Curriculares, os descritores e avaliações, muito menos como único instrumento de trabalho do professor de português. Mas, é importante ressaltar que os alunos nem sempre têm acesso ao texto literário. E, se há uma preocupação em elaborar um material pedagógico para o nono ano do ensino fundamental que se compromete a fomentar a leitura, principalmente a de textos literários – o que a meu ver é atípico e, portanto, tem seu mérito –, é preciso que se repense e reelabore os documentos que norteiam esse material.

Vale informar que não há, por parte da SME/RJ, nenhuma orientação e recomendação acerca do trabalho envolvendo a escolha e leitura de livros para cada bimestre. Professores e alunos “sabem” que a temática da prova de redação pressupõe a leitura de algum livro no bimestre, contudo, como – e se – essa leitura acontecerá, ficará a cargo e a escolha do professor. E embora haja inúmeras polêmicas que podem envolver tanto esse fato quanto o tema proposto pela SME/RJ, aqui será mantido o foco no cerne deste trabalho, o letramento literário. A esse respeito, como se pode notar, o referido tema proposto não contempla o texto literário, aliás, não contempla e nem enriquece nenhum texto, nenhum aprendizado. É um escrever por escrever, para unicamente avaliar como o aluno está escrevendo, se está atendendo às expectativas dos critérios de correção da SME/RJ. E, como é o próprio professor da turma quem vai corrigir as redações, esses critérios podem ser seguidos à risca ou substituídos por um método singular do avaliador, da mesma forma em que o livro lido pode ser o mesmo do bimestre anterior, de anos passados, ou inclusive, reduzido a um texto de menor extensão, como um curto conto ou uma crônica, ou, pior ainda, a um filme inspirado em algum livro.

Aqui cabe um relato pessoal: quando tomei posse de minha matrícula no Município do Rio, em meados de 2013, cheguei à escola exatamente na semana de prova do segundo bimestre. Sem turmas definidas, circulei por diferentes turmas e séries e em todas elas presenciei a aflição de alguns alunos em ter que escolher, às vésperas da avaliação de produção escrita, um livro para fazer a prova. Os alunos corriam à sala de leitura em busca de livros com o menor número de páginas que encontrassem – geralmente os de contos maravilhosos como *Patinho Feio*, *Os três Porquinhos*, etc. Ou recorriam à lembrança de alguma história lida no passado ou à narrativa de algum colega sobre um texto lido. Ouvi também alunos admitindo que escreveriam sobre algum filme assistido. Foi quando os professores me contaram que a única orientação recebida da prefeitura era de que aos alunos era permitido escolher o livro de sua preferência, sem cobranças. Contaram-me também que eles divulgavam às turmas, antes da prova, o tema proposto na prova da SME/RJ, para que os alunos soubessem, antecipadamente, sobre o que deveriam escrever.

Tudo isso reflete a deficiência, no que tange ao letramento literário, na formação do profissional de Letras, tanto no âmbito da formação acadêmica quanto da educação básica – pois, a falta de experiência de leitura literária na vida escolar é modelo que tende a ser seguido enquanto professor –, bem como nos documentos elaborados com a finalidade de orientar o trabalho pedagógico desses profissionais. Portanto, fica claro que tal aceitação, por parte do professor, das supracitadas “orientações” da SME – as quais vão de encontro à formação do leitor literário – denuncia problemas de formação desse profissional e/ou descomprometimento com esse processo.

#### **4.4. Aspectos relevantes da análise por critério**

##### **4.4.1. Incidência de textos literários e não literários**

No topo das páginas 2 e 3 do Caderno Pedagógico (ver anexo) há um pequeno texto introdutório, direcionado ao aluno, que consiste em evidenciar o conteúdo do bimestre:

Olá, aluno(a) do nono ano! Bem-vindo(a) ao terceiro bimestre!  
(...)

Você tem sido estimulado a ler cada vez mais e a perceber como a nossa língua portuguesa é utilizada nos diversos textos que leu. Neste caderno, não será diferente. Você vai perceber os recursos linguísticos utilizados em cada texto. E como a língua portuguesa é rica em recursos!

Você vai mergulhar, mais especialmente, no universo dos **TEXTOS LITERÁRIOS**. No 1.º e no 2.º bimestres, alguns conceitos referentes à linguagem literária já faziam parte dos cadernos de apoio. Vamos, então, retomá-los com outros textos, de vários gêneros e temas/assuntos. Poemas, letras de canções, crônicas, contos e romances serão os gêneros principais. Desta vez, o fio condutor do caderno será o modo de utilizar a língua portuguesa – para emocionar, convencer, criticar, contar... para dizer.

Aproveite! A cada texto você vai se tornando ainda mais competente na leitura. (RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 2-3)

O pequeno texto introdutório do terceiro caderno pedagógico de 2014, do nono ano, inicia-se por uma calorosa saudação, trazendo o aluno para um ambiente amistoso, propício para a retomada do processo educativo, uma vez que se trata do retorno do recesso escolar. Em seguida, o texto desconstrói a noção de novidade, partindo para a continuidade do processo educativo ao afirmar que o aluno “tem sido estimulado a ler cada vez mais e a perceber como a nossa língua portuguesa é utilizada nos diversos textos que leu” e que “neste caderno não será diferente” (RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 3). Tais afirmativas nos levam a crer que o ponto central das atividades desse material será o texto. E, nesse aspecto, o que mais chama atenção é a assertiva que o trabalho a ser desenvolvido nesse caderno vai levar o aluno a “mergulhar, mais especialmente, no universo dos **TEXTOS LITERÁRIOS**”, o que constitui o objeto de estudo desse trabalho.

Na mesma página, ao lado do texto 1, há um *box* contendo a seguinte orientação para o professor: “Professor, no *caderno Leitura, Escrita e Análise Linguística* você pode ler sobre a relação texto literário/não literário”. Eis o quadro que consta no referido material<sup>76</sup>:

---

<sup>76</sup> RIO DE JANEIRO, 2013b, p. 22

*Quadro 2: Relação texto literário e não literário*

LINGUAGEM LITERÁRIA	LINGUAGEM NÃO LITERÁRIA
Sugere, insinua, evoca, conota.	Diz, afirma, declara, denota.
Tem a marca da subjetividade	Tem a marca da objetividade, linguagem impessoal.
Intenção estética, jogo entre forma e conteúdo, com vários recursos expressivos abertos a várias interpretações.	Intenção utilitária, ênfase no conteúdo, com recursos expressivos voltados à informação objetiva.
Linguagem arte Palavra: matéria-prima	Linguagem utilitária Palavra: instrumento

Extraído de: RIO DE JANEIRO, 2013b, p. 22

Levando-se em conta as definições sobre linguagem literária e linguagem não literária, supracitadas, e deixando de lado o mérito da qualidade dos textos literários – parto do pressuposto de que esse poderia ser um julgamento mais pessoal do que imparcial –, foram considerados não literários apenas os textos 8, 27, 40, 41, 42, 43, 44, 45 e 46. Os motivos de tal consideração serão explicitados em seguida.

O texto 8<sup>77</sup> é uma reprodução do cartaz “chuva de poesia”, cujo objetivo era convidar o público a participar de três eventos literários em Brasília, em junho de 2008. Embora a mensagem do cartaz utilize recursos visuais e linguagem criativa – como “serviço de meteoropoesia”, “precipitação poemológica” –, considerou-se a finalidade desse texto: divulgar os eventos na Capital Federal.

O texto 27<sup>78</sup> é um artigo de opinião intitulado “Poetizar espaços é alargar o tempo”, de Edinara Leão. Trata-se, portanto, de um gênero que objetiva expor um ponto de vista com argumentação e em que há predominância, indubitável, da linguagem não literária.

O texto 40<sup>79</sup>, apresentado sem título, é uma adaptação acerca de uma conhecida história (provavelmente ficcional) sobre Rui Barbosa e um ladrão que tentava roubar-lhe os patos. A linguagem desse texto é considerada não literária porque, além de não utilizar traços estéticos de literariedade, revela uma intenção utilitária de trabalhar a

<sup>77</sup> RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 9.

<sup>78</sup> Ibidem, p. 29.

<sup>79</sup> Ibidem, p. 59.

variedade linguística, conforme a mensagem do *box* situado abaixo do texto: “Observe que o texto de Rui Barbosa apresenta traços de humor ao contar uma história em que a variação da nossa língua aparece concretizada”<sup>80</sup>.

Os textos 41 e 42<sup>81</sup> são, respectivamente, uma piada – retirada do livro *Os humores da língua*, de Sírio Possenti, em que esse texto é utilizado para abordar o aspecto linguístico relativo à inferência – e um cartum, também adotado para fazer alusão ao teor humorístico. Diferentes quadrinhos da personagem Mafalda, do cartunista argentino Quino, compõem os textos 43, 44, 45 e 46<sup>82</sup> com a mesma finalidade: estudar o texto de humor.

Segue, abaixo, o gráfico indicativo da quantidade de textos literários e de textos não literários presentes no corpus:

Gráfico 1: Quantidade de textos literários e não literários



Como revela o gráfico, o *corpus* não contempla apenas textos literários, mas é incontestável a predominância desses. Há de se reconhecer, também, a necessidade de expor textos não literários no caderno pedagógico em estudo, a fim de atender à demanda dos descritores do bimestre.

<sup>80</sup> RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 59.

<sup>81</sup> Ibidem, p. 60.

<sup>82</sup> Ibidem, p. 61-62.

#### 4.4.2. Os gêneros textuais

Os documentos oficiais ressaltam a importância do trabalho com diferentes gêneros textuais. A habilidade de lidar com esses variados gêneros, inclusive, é muito cobrada na Prova Brasil, aplicada no início (6º ano) e no final (9º ano) do Ensino Fundamental II, a cada dois anos, bem como na Prova da SME/RJ.

As OC/SME (2003) apontam que um dos objetivos do ensino de língua portuguesa no nono ano seja “desenvolver a leitura, em níveis mais profundos, de diferentes gêneros discursivos, fazendo uso das estratégias de leitura”<sup>83</sup>; e que, dentre as habilidades esperadas, o aluno seja capaz de “reconhecer as estruturas textuais de diferentes gêneros estudados”<sup>84</sup> e de “identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais”<sup>85</sup>. O mesmo documento recomenda ainda que um dos conteúdos contemplados nessa série de ensino seja “a estrutura dos diferentes gêneros discursivos, predominantemente do tipo argumentativo – editorial, textos de divulgação científica, cartas argumentativas”<sup>86</sup> e sugere que seja desenvolvida a atividade de “leitura de textos de diferentes gêneros, solicitando ao aluno a identificação explícita de sua finalidade”<sup>87</sup>.

A fim de cumprir tais orientações e o objetivo de mergulhar os alunos “no universo dos textos literários” (RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 3), o referido Caderno Pedagógico reproduz ao todo quarenta e seis textos entre poemas, letras de canção, contos, crônicas, trechos de romances, charge, tirinhas, propaganda e artigo de opinião, ou seja, uma diversidade de textos verbais e não verbais. O gráfico a seguir nos dá um melhor esclarecimento da quantidade de vezes que cada um desses gêneros textuais aparece nesse material:

---

<sup>83</sup> RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 53.

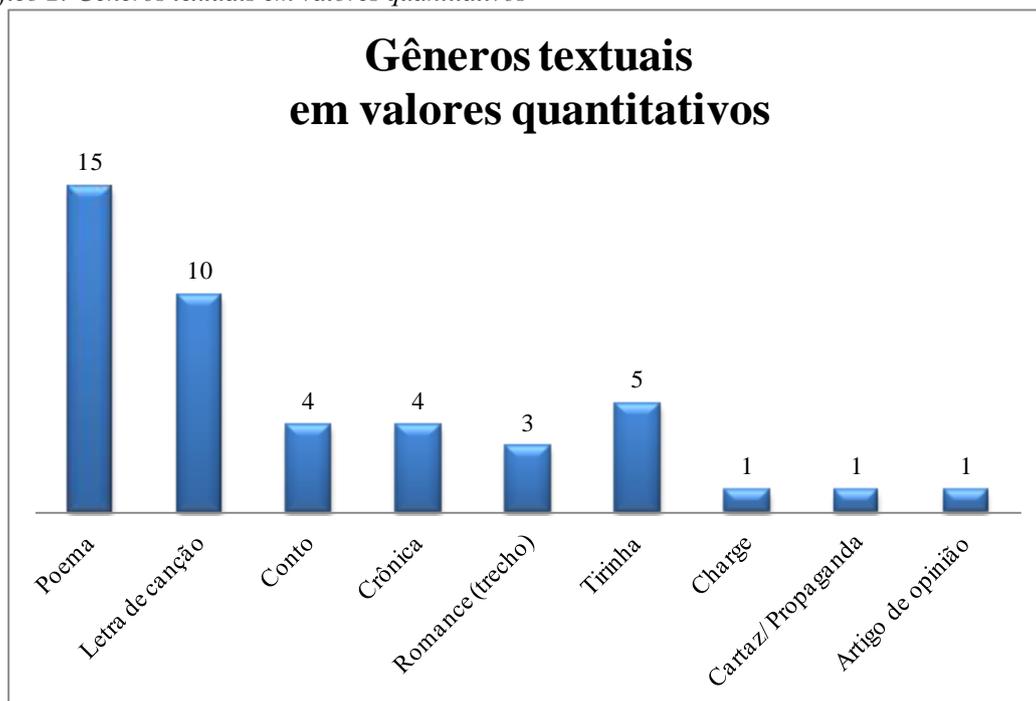
<sup>84</sup> Ibidem, p. 54.

<sup>85</sup> Ibidem, p. 55.

<sup>86</sup> Ibidem, p. 53.

<sup>87</sup> Ibidem, p. 55.

Gráfico 2: Gêneros textuais em valores quantitativos



A presença de nove gêneros diferentes no caderno pedagógico de Língua Portuguesa demonstra certo esforço da equipe em apresentar a diversidade existente. Não se verifica, contudo, uma lógica no trabalho com os gêneros, já que eles aparecem indiscriminadamente no *corpus*, sem estabelecer, de maneira clara, o objetivo do estudo de determinados gêneros.

O poema é o primeiro gênero apresentado no caderno pedagógico em análise – e também o mais contemplado. O estudo de poemas, enquanto gênero, acontece de modo fragmentado, ora apresentando suas características e estruturas ora revisando-as. Por exemplo, na página 6 do *corpus*, são expostas algumas noções acerca desse gênero, tais como sua definição, a distinção entre texto em prosa e texto em versos, os conceitos de verso e estrofe, e a linguagem figurada. Na página 9, são indicadas as concepções básicas de musicalidade, ritmo e rima; na página 11, as de ritmo, métrica e metáfora; na página 13, de função poética da linguagem e de duas figuras de linguagem (antítese e hipérbato); e na página 14, de verso livre e verso branco.

No caderno do professor<sup>88</sup>, há uma indicação para consulta ao gênero poema no caderno *Leitura, Escrita e Análise Linguística* (2003b), com o link para tal acesso e o número da página correspondente a esse tópico. Vale informar dois problemas nessa

---

<sup>88</sup> RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 7.

indicação: primeiro, o link designado não é localizado como página de internet; e quando se consulta a versão baixada no site da SME/RJ, a página recomendada não coincide com o conteúdo esperado, pois se trata da contracapa do material.

O segundo gênero apresentado é a letra de canção. Sobre esse gênero, não fica evidente o objetivo de seu trabalho, tampouco sua relevância e suas particularidades. Na página 18 do caderno pedagógico, é informado aos alunos que várias características do gênero poema também são comuns ao gênero canção. Costa (2005) diverge de tal assertiva ao conceitualizar a canção como um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, uma vez que resulta da congregação de dois tipos de linguagem: a verbal e a musical – esta composta por ritmo e melodia. Como essas linguagens em questão precisam ser pensadas juntas, a canção exige, pois, uma espécie de tripla competência que concerne à verbal, a musical e lítero-musical, correspondendo esta última à capacidade de articular as duas linguagens. Fica evidente no *corpus*, portanto, a seguinte proposição de Costa (2005):

o que se tem observado é uma confusão entre a canção e a poesia. (...) trabalha-se com uma imagem da canção que, na verdade, a reduz a uma poesia de entretenimento. [...] A letra é sintomaticamente separada da melodia e lida e tratada como se fosse uma poesia. (COSTA, 2005, p.119)

Nenhuma outra informação acerca do gênero canção é disponibilizada ao longo dos dez textos desse gênero, ordenados sequencialmente no caderno pedagógico do aluno. Vale ressaltar que mais de 50% dessa quantidade de canções – mais especificamente, seis delas – são do mesmo artista, Chico Buarque. Sobre esse fato, há apenas a seguinte nota na página 23 do caderno do professor:

Professor, neste caderno de apoio trabalhamos os recursos linguísticos nas letras de canções de Chico Buarque. Para fundamentar outras possibilidades de leitura, incluindo orientações sobre o contexto histórico, sugerimos a leitura de “TELLES, Tereza. *Chico Buarque na sala de aula 2: leitura, interpretação e produção de textos*. Petrópolis: Vozes, 2012. (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 23)

Nota-se, por conseguinte, a falta de objetividade e especificidade no trabalho com o gênero canção, já que o material em análise, além de não estabelecer a distinção entre poema e canção, prioriza o trabalho de um artista em particular, sem uma finalidade expressa.

O mesmo ocorre com o gênero artigo de opinião, o qual aparece uma única vez no corpus, apresentado pela seguinte mensagem:

Continuando a perceber o modo de utilizar a língua portuguesa, você vai ler, agora, um artigo em que se expressa um ponto de vista (tese) e se defende esse ponto de vista com argumentos. O assunto é a poesia. (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 29)

A concepção de artigo de opinião, no *corpus*, restringe-se a noção de tese e argumentos. Além de não ser ampliado o estudo sobre tal gênero, ele passa a servir, sobretudo, de pretexto para abordagem da temática da poesia como estratégia de contemplação do texto literário, a que se propõe o caderno pedagógico.

Em seguida, é anunciado o gênero conto como outra forma de manifestação do texto literário. O referido gênero é amplamente abordado, pois, ainda que no *corpus* apenas quatro crônicas tenham sido reproduzidas, treze páginas do caderno pedagógico são dedicadas a esse gênero: na página 30, são conceituados e descritos os elementos e os momentos da narrativa; na página 32, um quadro foi elaborado a fim de definir os momentos que constituem a estrutura narrativa para uma posterior identificação de cada um deles no conto “uma galinha”, de Clarice Lispector; na página 33, são feitas perguntas para indicação dos elementos da narrativa; nas páginas 34 e 35, são expostas a concepção de foco narrativo e a oposição entre narrador-observador e narrador-personagem; e nas páginas 42 e 43 são revisados os elementos e a estrutura narrativa para uma atividade de produção textual.

Por outro lado, o gênero romance é introduzido, na página 44, sem que sejam feitas considerações relacionadas a seus elementos e estrutura narrativa, sendo indicado apenas que se trata de um gênero narrativo composto por sequência de fatos e descrições do espaço.

Já para o gênero crônica, não é elaborada uma apresentação explícita. Na página 53 do *corpus*, consta uma indicação de que será feita a leitura de um gênero conhecido, sem que seja informado qual. É solicitado, pois, ao aluno que este leia um texto e que, então, identifique o gênero a ser trabalhado. Somente na página 58 é revelado que se trata do gênero crônica, por meio de uma citação em que é definido tal gênero.

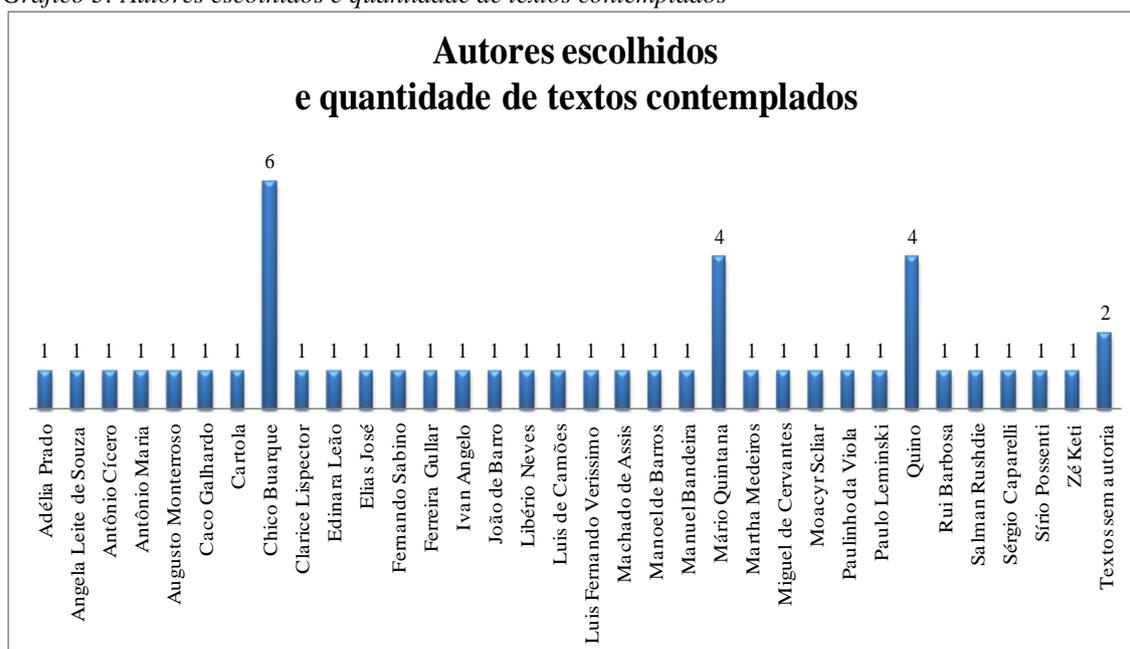
Por fim, o gênero quadrinho é apresentado na página 61 através de um convite à leitura, da apresentação da personagem principal (Mafalda), mas sem qualquer explicitação sobre esse gênero.

Também não há menção alguma acerca dos gêneros charge e propaganda, ambos aplicados apenas uma vez.

#### 4.4.3. Os autores escolhidos

O gráfico a seguir revela o nome dos 33 autores cujos textos foram reproduzidos no caderno pedagógico analisado, bem como a respectiva quantidade de textos contemplados no *corpus*:

Gráfico 3: Autores escolhidos e quantidade de textos contemplados



Dos textos classificados literários – segundo critérios já estabelecidos e justificados – foram selecionadas, no caderno pedagógico em análise, obras de autores representativos no que se refere à literatura produzida para crianças no Brasil como Angela Leite de Souza, Elias José, Ivan Ângelo, Libério Neves, Manoel de Barros, Manuel Bandeira e Sérgio Caparelli.

Autores que não são reconhecidos por produzirem para o público infantil também foram encontrados, como Adélia Prado, Antônio Cícero, Antônio Maria de Araújo Moraes, Augusto Monterroso, Clarice Lispector, Fernando Sabino, Ferreira Gullar, Luis de Camões, Luís Fernando Veríssimo, Machado de Assis, Mário Quintana, Martha Medeiros, Miguel de Cervantes, Moacyr Scliar, Paulo Leminski, Salman Rushdie, além dos compositores Cartola, Chico Buarque, João de Barro, Paulinho da Viola e Zé Ketí.

Em relação às inadequações apontadas por Soares (2003) – recorrência dos mesmos autores e obras; ausência de critérios apropriados; inexistência de referência

bibliográfica e de informações sobre o autor do texto – a análise do *corpus* revelou, respectivamente, as decorrências descritas a seguir.

Dos autores listados por Soares (2003, p. 11-12) que aparecem repetidamente nos livros didáticos de língua portuguesa, destinados ao ensino Fundamental I – Cecília Meireles, Vinicius de Moraes, Elias José, Sérgio Caparelli, Roseana Murray, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Pedro Bandeira e Ziraldo –, apenas dois foram selecionados no *corpus*: Elias José e Sérgio Caparelli. Percebe-se, portanto, que além da escolha dos autores no material didático analisado tenha fugido do lugar comum<sup>89</sup>, o referido material contempla, em maior número, autores que não são reconhecidos por produzirem especificamente para o público infantil (21 deles), em comparação com os que são conhecidos por produzirem literatura para jovens e crianças no Brasil (apenas 7).

Outro aspecto detectado por Soares (2003), no que tange à referência bibliográfica dos 37 textos literários selecionados, todos eles vêm seguidos da fonte buscada. Contudo, 25 deles (67,57%) trazem como referência a obra de origem; os outros 12 (32,43%) tiveram como fonte de consulta páginas da internet.

Referente ao terceiro problema diagnosticado por Soares (2003), foi possível depreender que apenas cinco dos textos literários (textos 1, 12, 13, 22, e 32) – ou seja, 13,51% deles – vinham acompanhados de alguma informação sobre seu autor, e que nenhuma delas era fornecida integral e satisfatoriamente. Por exemplo, antecede ao texto 1, de Mário Quintana, tão somente onde e quando nasceu e morreu o poeta e sua foto. A tabela abaixo dá uma melhor dimensão acerca do tipo de informação sobre o autor do texto.

---

<sup>89</sup> Cf. resultado do estudo realizado por Soares (2003).

Tabela 6: Textos acompanhados de alguma informação sobre sua autoria

TEXTO	TÍTULO	AUTOR	INFORMAÇÃO SOBRE O AUTOR
Texto 1	POEMAS I, II, IV,V, VI	Mario Quintana	onde e quando nasceu e morreu + foto do poeta
Texto 12	Soneto LXXXI	Luis de Camões	ano de nascimento e morte, principal obra, nacionalidade + foto do autor
Texto 13	Porquinho-da-índia	Manuel Bandeira	é poeta, movimento literário a que pertence + foto do autor
Texto 22	Desencontro	Chico Buarque	quem é, onde e quando nasceu, parcerias, nome dos pais + foto do compositor
Texto 28	Uma galinha	Clarice Lispector	só foto da autora
Texto 30	A Rã que queria ser uma Rã autêntica	Augusto Monterroso	só foto do autor
Texto 32	O ponto de partida	Fernando Sabino	onde e quando nasceu e morreu, que é cronista + foto do autor e do livro
Texto 33	O Xá do Blá-blá-blá	Salman Rushdie	foto do livro
Texto 34	Dom Quixote	Miguel de Cervantes	só conceito de "clássico"
Texto 35	Dom Quixote em quadrinhos	Caco Galhardo	foto do livro

Tal ocorrência pode interferir na efetiva escolarização da literatura<sup>90</sup>, na qual pressupõe o desenvolvimento do conceito de autoria e a ampliação do conhecimento sobre os autores e as obras dos textos lidos.

#### 4.4.4. A seleção do fragmento que constitui o texto

Antes de tudo, a primeira ação nesse aspecto de análise, foi consultar nos livros originais dos trinta e sete textos literários adotados no corpus se esses foram apresentados integralmente ou fragmentados. Em seguida, foi verificado se e como tais textos são apresentados como fragmentos aos alunos e leitores do caderno pedagógico em estudo. A análise revelou que seis diferentes métodos foram aplicados no *corpus* para indicar que se tratava de fragmento de texto: através do uso da pontuação [...] no corpo do texto; através de um pequeno texto informativo antes da leitura; através do vocábulo “trecho” entre parênteses ao lado do título do texto; através de informação ao final da leitura do fragmento; e através da referência bibliográfica seguinte ao texto. A tabela abaixo indica a estratégia adotada em cada fragmento de texto:

<sup>90</sup> Cf. SOARES, 2003, p. 14.

Tabela 7: Métodos aplicados para indicar fragmento de texto

[...] no corpo do texto	antes da leitura	(trecho) no título	final da leitura	na referência
texto 1	texto 32	texto 3	texto 29	texto 35
texto 21	texto 33			
texto 28	texto 34			
texto 31				
texto 37				

A ação seguinte foi quantificar os textos literários fragmentados no *corpus*. O gráfico a seguir cumpre essa tarefa:

Gráfico 4: Quantidade de textos literários completos e fragmentados



Cerca de trinta por cento dos textos literários adotados no *corpus* foram, portanto, fragmentados. Esse é um percentual relativamente significativo ao levarmos em conta um material cuja proposta é, como consta em suas primeiras páginas, praticar a leitura literária.

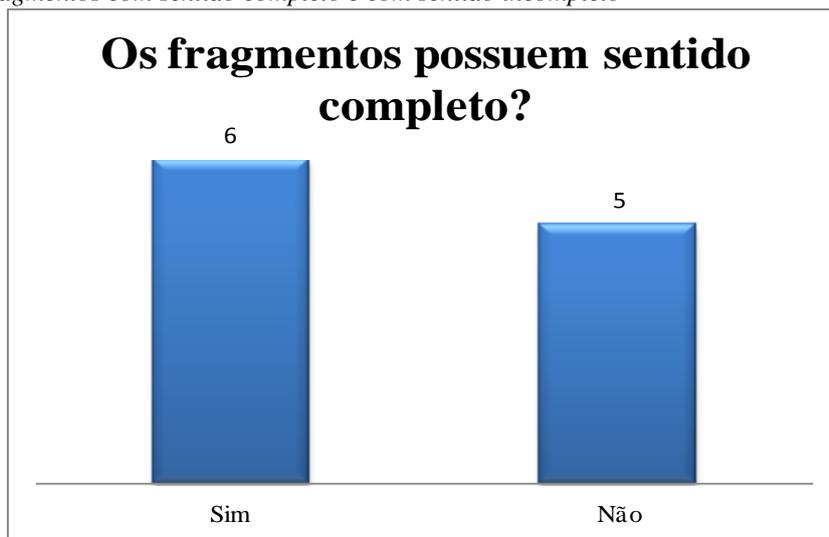
A partir daí, seguindo as premissas de Soares (2003) com as quais os PCN (1998) e Silva et al. (2002) se coadunam, foi analisado se, no processo de transferência dos textos literários de seu suporte original para as páginas do caderno pedagógico, a opção dos autores do *corpus* pela fragmentação de determinados textos constituem textos ou pseudotextos<sup>91</sup>. Vale lembrar que, de acordo com a citada autora<sup>92</sup>, para que

<sup>91</sup> Cf. SOARES, 2003, p. 21.

um fragmento de texto também consista como texto é preciso que este contenha textualidade, bem como completude tanto no aspecto semântico quanto no formal.

Considerando-se tais aspectos, chegou-se a este resultado: 45,45% dos onze textos literários fragmentados no *corpus* não possuem sentido completo e, portanto, podem ser considerados pseudotextos. São eles os textos 03, 29, 33, 34 e 35. O gráfico seguinte quantifica esses dados:

Gráfico 5: Fragmentos com sentido completo e com sentido incompleto



O texto 03 apresenta apenas os quatro primeiros versos do longo poema “Paixão”, de Adélia Prado. É preciso, contudo, a leitura integral dos versos que, justapostos, completam a ideia daqueles iniciais bem como de seu título.

No texto 29 é reproduzido apenas o primeiro e a metade do segundo parágrafo do conto “Missa do Galo”, de Machado de Assis. O referido fragmento, portanto, não é apresentado ao educando como um texto com unidade<sup>93</sup>, ou seja, com começo, meio e fim. Ao final da leitura desse fragmento, os autores do caderno pedagógico convidam os alunos a lerem todo o conto caso eles tenham gostado dele: “(...) Se você gostou, procure ler o conto inteiro” (RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 35). Porém, será possível tomar gosto por uma história pouco e má apresentada?

Os textos 33 e 34 fragmentam, respectivamente, os romances *Haroun e o mar de histórias*, de Salman Rushdie, e *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes. Ambos os fragmentos também não dão conta de constituírem uma unidade semântico-estrutural.

<sup>92</sup> SOARES, 2003, p. 14 e 16.

<sup>93</sup> Cf. SILVA et. al., 2002, p. 72.

Os autores do corpus parecem reconhecer tal fato uma vez que incitam a continuar a leitura do primeiro – “O trecho que você acabou de ler é de um romance, ‘Haroun e o mar de histórias.’. Você percebeu como o texto termina fazendo suspense? Que complicação complicada será essa? Vá até a Sala de Leitura e procure o livro... Você vai se encantar!” (RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 47) – e indicam que o segundo trata-se do “(...) trecho inicial do romance Era uma vez Dom Quixote, uma adaptação da obra Dom Quixote de La Mancha, de Miguel de Cervantes, obra considerada um clássico!” (RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 48).

O mesmo acontece com o texto 35 que apresenta a versão de *Dom Quixote* em quadrinhos:

Você acabou de ler uma página de Dom Quixote, em quadrinhos, da editora Peirópolis (2005). Nesse livro, nos traços bem-humorados de Caco Galhardo, o leitor poderá visitar as passagens mais significativas do clássico de Cervantes, desde as reflexões iniciais que remetem à transformação do pacato fidalgo no visionário cavaleiro andante, herói cujas aventuras atravessaram os séculos, até as grandes batalhas, com destaque para a famosa luta com os moinhos de vento, que ocupa dez páginas desta adaptação em HQ. (RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 51)

Vale ressaltar que a opção pelo fragmento faz com que o discente perca partes do texto literário em cuja escrita nada é por nada; tudo que é redigido, a forma como é escrito um texto literário faz parte de um todo que se completa, que se significa. Assim sendo, além de privar os leitores da leitura literária integral, o corte dos textos, conseqüentemente, dificulta a reflexão acerca de determinados problemas.

#### **4.4.5. O processo de transferência dos textos literários**

Em conformidade com os estudos de Soares (2003, p. 22-26), foram investigados se, no processo de transferência dos textos literários para o caderno pedagógico em estudo, foram respeitadas as características essenciais da obra literária, os aspectos que constituem a literalidade do texto, a configuração gráfica dele, a relação do texto com a ilustração – caso esteja acompanhado de alguma no suporte original –, e a manutenção do gênero textual.

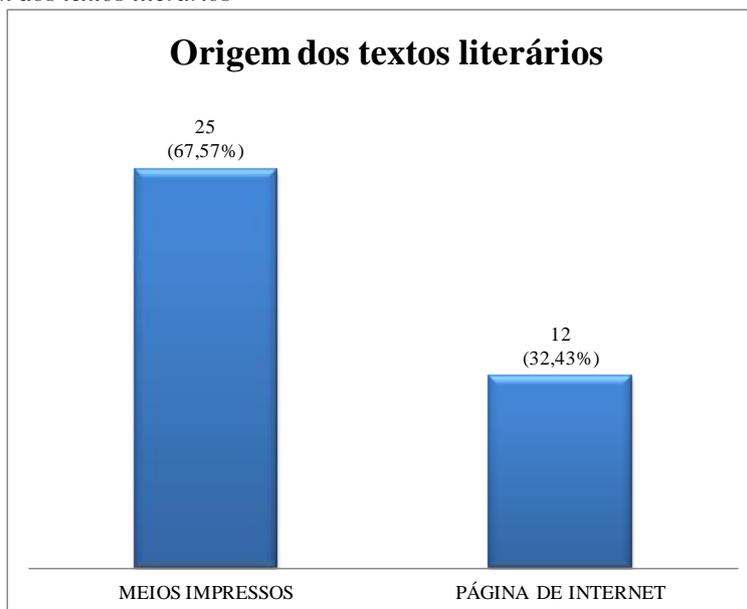
Para tanto, foi consultado cada um dos trinta e sete textos literários adotados no material didático em análise, em seus respectivos livros originais, de acordo com a referência bibliográfica indicada no *corpus*, conforme elenca a tabela a seguir.

Tabela 8: Referências bibliográficas dos textos literários

TEXTO	TÍTULO	AUTOR	REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA
Texto 1	POEMAS I, II, IV,V, VI	Mario Quintana	QUINTANA, Mario. Poesia Completa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
Texto 2	Desencontrários	Paulo Leminski	LEMINSKI, Paulo. Distraídos venceremos. São Paulo: Brasiliense,1987.
Texto 3	Paixão (trecho)	Adélia Prado	PRADO, Adélia. O coração disparado. Rio de Janeiro: Record, 2006.
Texto 4	No descomeço era o verbo	Manoel de Barros	BARROS, Manoel de. O livro das ignoranças. Rio de Janeiro: Record, 2000.
Texto 5	Poema brasileiro	Ferreira Gullar	GULLAR, Ferreira. Poesia completa e prosa. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2008.
Texto 6	Canção para ninar gato com insônia	Sérgio Caparelli	CAPARELLI, Sérgio. Come-vento. Porto Alegre: LP&M, 1988.
Texto 7	Pássaro em vertical	Libério Neves	NEVES, Libério. Pedra solidão. Belo Horizonte: Movimento Perspectiva,1965.
Texto 9	Cantiga do vento	Elias José	JOSÉ, Elias. Namorinho de portão. São Paulo, Moderna, 1986.
Texto 10	Ritmo	Mário Quintana	QUINTANA, Mario. Poemas para infância. In Poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
Texto 11	Canção para uma valsa lenta	Mário Quintana	QUINTANA, Mario. Poesias. Porto Alegre: Globo/MEC,1972.
Texto 12	Soneto LXXXI	Luis de Camões	CAMÕES, Luis Vaz de. 200 sonetos. Porto Alegre: L&PM, 1998.
Texto 13	Porquinho-da-índia	Manuel Bandeira	BANDEIRA, Manuel. Libertinagem & Estrela da manhã. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
Texto 14	Esperança	Mário Quintana	QUINTANA, Mario. Poesia Completa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
Texto 15	Guardar	Antônio Cícero	CÍCERO, Antônio. Guardar: poemas escolhidos. Rio de Janeiro: Record, 1997.
Texto 16	Meus Rios	Angela Leite de Souza	SOUZA, Angela Leite de. Meus Rios. São Paulo, Livraria Saraiva, 2006.
Texto 17	Foi um rio que passou em minha vida	Paulinho da Viola	<a href="http://letras.terra.com.br/">http://letras.terra.com.br/</a>
Texto 18	A Voz do Morro	Zé Ketí	<a href="http://letras.terra.com.br">http://letras.terra.com.br</a>
Texto 19	Alvorada no Morro	Cartola e outros	<a href="http://letras.terra.com.br">http://letras.terra.com.br</a>
Texto 20	Copacabana	João de Barro e Alberto Ribeiro	<a href="http://www.paixaeromance.com/40decada/copacabana47/hcopacabana.htm">http://www.paixaeromance.com/40decada/copacabana47/hcopacabana.htm</a>
Texto 21	Amanhecer em Copacabana	Antônio Maria	<a href="http://www.releituras.com">http://www.releituras.com</a>
Texto 22	Desencontro	Chico Buarque	<a href="http://www.chicobuarque.com.br">http://www.chicobuarque.com.br</a>
Texto 23	A banda	Chico Buarque	<a href="http://www.chicobuarque.com.br">http://www.chicobuarque.com.br</a>
Texto 24	Samba do grande amor	Chico Buarque	<a href="http://www.chicobuarque.com.br">http://www.chicobuarque.com.br</a>
Texto 25	Agora falando sério	Chico Buarque	<a href="http://www.chicobuarque.com.br">http://www.chicobuarque.com.br</a>
Texto 26	Benvinda	Chico Buarque	<a href="http://www.chicobuarque.com.br/construcao/indexhtml">http://www.chicobuarque.com.br/construcao/indexhtml</a>
Texto 28	Uma galinha	Clarice Lispector	LISPECTOR, Clarice. O primeiro beijo e outros contos. São Paulo: Ática, 1997.
Texto 29	Missa do galo	Machado de Assis	ASSIS, Machado. Machado de Assis. Seus trinta melhores contos. Rio de Janeiro: Editora José Aguilar, 1961.
Texto 30	A Rã que queria ser uma Rã autêntica	Augusto Monterroso	MONTERROSO, Augusto. 16 contos latino-americanos. São Paulo: Ática, 1992
Texto 31	Nos anos a.I. (antes da Internet)	Moacyr Scliar	FALCÃO, Adriana e outros. Histórias dos tempo de escola. São Paulo: Nova Alexandria,2002
Texto 32	O ponto de partida	Fernando Sabino	SABINO, Fernando. O encontro marcado. Rio de Janeiro: Record, 1991.
Texto 33	O Xá do Blá-blá-blá	Salman Rushdie	RUSHDIE, Salman. Haroun e o mar de histórias. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
Texto 34	Dom Quixote	Miguel de Cervantes	CERVANTES, Miguel de. Era uma vez Dom Quixote. Adaptação de Agustín Sánchez Aguilar. Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Global, 2005.
Texto 35	Dom Quixote em quadrinhos	Caco Galhardo	Adaptado de <a href="http://www.livraria.folha.com.br">www.livraria.folha.com.br</a>
Texto 36	Sonho impossível	Chico Buarque e Ruy Guerra	J. Darion - M. Leigh – Versão de Chico Buarque e Ruy Guerra/1972 para o musical O Homem de La Mancha, de Ruy Guerra. / <a href="http://www.chicobuarque.com.br/letras/sonhoimp_72.htm">http://www.chicobuarque.com.br/letras/sonhoimp_72.htm</a>
Texto 37	Os resistentes	Luis Fernando Verissimo	O Globo, 3 de maio de 2012.
Texto 38	Estranhas gentilezas - Caminhões baixam os faróis, mulheres sorriem.	Ivan Angelo	Veja São Paulo, 2 de junho de 1999.
Texto 39	Qualidade de vida	Martha Medeiros	MEDEIROS, Martha. Non-stop. Crônicas do cotidiano. Porto Alegre: L&PM, 2001.

Destarte, excetuando-se o texto 31, todos os demais textos literários do *corpus* foram transferidos, de acordo com a referência indicada, diretamente de suas obras de origem, tendo sido 25 deles (67,57%) reproduzidos de livros ou meios de comunicação impressos, contra 12 (32,43%) reproduzidos de páginas de internet, como expõe o gráfico abaixo.

Gráfico 6: Origem dos textos literários



Nesse sentido, apenas o Texto 1, cf. se observa na figura 1 a seguir, destoa de seu suporte original.

Figura 1: O processo de transferência do Texto 1

**TEXTO 1**

**Texto I - Idade**  
Estou nessa idade em que o juiz consulta o relógio e as arquibancadas já vão se esvaziando.

**Texto II - Da amizade**  
A amizade é uma espécie de amor que nunca morre...  
[...]

**Texto IV - Verso avulso**  
A vida não dá tempo para a Vida.

**Texto V - Diálogo familiar**  
– Mas por que você não escreve umas coisas mais sérias?  
– Ora, tia Élida! Eu já não sou mais criança...

**Texto VI- Vidinha**  
O mais triste de um passarinho engaiolado é que ele se sente bem...

QUINTANA, Mario. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.



(Extraído de: RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 3)

Esses cinco textos de Mario Quintana foram reproduzidos do livro *Poesia Completa*, uma coletânea de diversos outros livros desse poeta. Nesse suporte original, tais textos não estão dispostos na mesma organização gráfica e estrutural que a apresentada no *corpus*, e nem mesmo pertencem todos ao mesmo livro. Embora esse texto literário fique descaracterizado em relação à sua obra de origem, ele não perde sua especificidade de linguagem artística.

Eis, então, outro aspecto positivo do caderno pedagógico elaborado pela SME/RJ. Enquanto em muitos livros didáticos de Língua Portuguesa fica evidente a descaracterização da obra literária no que tange à sua configuração gráfica, ao seu gênero textual, e à sua relação com a ilustração, fazendo com que se desvirtua o sentido da obra, o *corpus* tende a respeitar o referido processo de transferência das obras literárias.

#### **4.4.6. Clareza e coerência dos comandos**

Foi investigado aqui se os enunciados apresentavam falta de clareza ou problemas internos de coerência. Um fator positivo dos cadernos pedagógicos produzidos pela SME/RJ para o estudo de Língua Portuguesa no nono ano do ensino fundamental é que nenhum enunciado das atividades propostas apresentou problemas dessa natureza.

#### **4.4.7. Quantidade de comandos**

De todos os itens analisados, apenas 19 apresentaram mais de um comando em seu enunciado – especificamente dois comandos, em todas –, quantidade considerada inexpressiva, contrariando, portanto, a hipótese de que essa fosse uma prática comum no *corpus*. A título de exemplificação, está a questão a seguir:

5- Que palavra, no 4.º quadrinho, não é mais usada no português atual do Brasil? O que ela significa? (RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 51)

O mesmo enunciado poderia ter sido apresentado em diferente formato, sem prejuízo das informações buscadas, como sugerido a seguir:

5- No 4º quadrinho, foi empregada uma palavra que não é mais usada no português atual do Brasil.

- a) Que palavra é essa?
- b) O que ela significa?

A divisão da questão em subquestões *a* e *b*, portanto, mantém a intenção buscada na atividade ao mesmo tempo em que ajuda o aluno a organizar melhor sua compreensão sobre o que lhe é perguntado, diminuindo, assim, o risco de deixar as perguntas sem respostas.

#### 4.4.8. Diagramação

A diagramação padrão das questões em relação aos textos a que se referem adotada no *corpus* segue o paradigma da maioria dos livros didáticos de Língua Portuguesa, bem como de provas oficiais: primeiro apresenta-se o texto, antecedido por um título que indica seu número de ordem no material didático (Texto 1, Texto 2, Texto 3...), e, subsequentemente, as perguntas concernentes a ele.

Entretanto, alguns textos apresentam uma diagramação diferenciada, a qual, por meio de setas ou colchetes, é indicada a localização das respostas às indagações, como se pode ver abaixo nas figuras 2 e 3:

Figura 2: Problema de diagramação nos Textos 2 e 3

<p><b>TEXTO 2</b> <b>Desencontrários</b> Paulo Leminski</p> <p>Mandei a palavra rimar, ela não me obedeceu. Falou em mar, em céu, em rosa, em grego, em silêncio, em prosa. Parecia fora de si, a sílaba silenciosa.</p> <p>Mandei a frase sonhar, e ela se foi num labirinto. Fazer poesia, eu sinto, apenas isso. Dar ordens a um exército, para conquistar um império extinto.</p> <p>LEMINSKI, Paulo. <i>Distraídos venceremos</i>. São Paulo: Brasiliense, 1987.</p>	<p>O título desse poema é uma palavra inventada... Como você acha que se formou essa palavra? O que o título faz você antecipar sobre o poema? <u>Professor, deixe os alunos saborearem a palavra... Eles devem perceber a relação entre desencontro e contrário.</u></p>
	<p>A palavra não obedeceu? Como você pode confirmar essa ideia no texto? <u>A palavra obedeceu em parte, pois há ausência de rima no início da sequência, mas rimam rosa, prosa e silenciosa, na 1.ª estrofe.</u></p>
	<p>De que se aproxima a poesia? <u>Do sentimento.</u> A imagem dos dois últimos versos afasta a poesia de que ideia? <u>Professor, consideramos importante que o aluno perceba a inutilidade que há em "Dar ordens... para conquistar um império extinto", conquistar o que não existe</u> <u>Desse modo, a poesia se afasta da visão utilitária.</u></p>
<p><b>TEXTO 3</b> <b>Paixão (trecho)</b> "De vez em quando Deus me tira a poesia. Olho pedra, vejo pedra mesmo. O mundo, cheio de departamentos, não é a bola bonita caminhando solta no espaço."</p> <p>PRADO, Adélia. <i>O coração disparado</i>. Rio de Janeiro: Record, 2006.</p>	<p>Observe que esse trecho do poema nos fala do olhar poético... Como é esse olhar? Como o eu poético enxerga sem o olhar da poesia? <u>É um olhar que vai além do objetivo, do concreto.</u> <u>Enxerga objetivamente.</u></p>

(Extraído de: RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 5)

Figura 3: Problema de diagramação no Texto 5

<p><b>TEXTO 5</b>  <b>Poema brasileiro</b>          Ferreira Gullar          No Piauí de cada 100 crianças que nascem          78 morrem antes de completar 8 anos de idade</p>		<p>Essa é a informação básica que vai ganhando forma poética.</p>
<p>No Piauí          de cada 100 crianças que nascem          78 morrem antes de completar 8 anos de idade</p>	<p>Comparando as duas primeiras estrofes, percebe-se uma alteração quanto ao número de versos. O que isso provoca?  <u>Um efeito de pausa, provocando maior atenção e reflexão.</u></p>	<p>Nesta estrofe, muda algo? Que efeito isso provoca?  <u>Muda de novo a forma. O efeito é de mais pausa, provocando ainda maior atenção e reflexão.</u></p>
<p>No Piauí          de cada 100 crianças que nascem          78 morrem antes de completar 8 anos de idade</p>		
<p>antes de completar 8 anos de idade          antes de completar 8 anos de idade          antes de completar 8 anos de idade          antes de completar 8 anos de idade          (1962)</p>	<p>Qual o efeito dessa repetição?  <u>Intensificar, destacar a informação, reforçando o sentimento de indignação e de crítica diante do que se informa.</u></p>	
<p>GULLAR, Ferreira. <i>Poesia completa e prosa</i>. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2008.</p>		

(Extraído de: RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 7)

O mesmo ocorre com os textos 4, 16, 21 e 27. O texto 31 não recebe setas ou colchetes, mas incorpora dois tipos de diagramação. Da questão 1 a questão 17, ele é repartido em partes, por páginas cuja diagramação é dividida em duas colunas: na primeira, apresenta-se o trecho do texto; na segunda, as perguntas relativas a esse trecho. A questão 18 até a 28 passam a serem dispostas abaixo do texto. O quadro a seguir exemplifica o molde de diagramação aplicada inicialmente ao texto 31:

Figura 4: Problema de diagramação no Texto 31

<p>A servente, que fazia seu trabalho apressadamente, de fato não achou a carta. Mas a destinatária, sim. No dia seguinte, ao chegar à escola, a primeira coisa que Paulo fez foi procurar pela resposta. O coração batendo forte, bateu o compartimento. Dito e feito: lá estava a folha de papel.</p> <p>Esta correspondência se prolongou pelo ano inteiro. Nenhum dos dois propôs um encontro. Aparentemente, o que ambos queriam era exatamente aquilo, trocar confidências. Mas, lá pelas tantas, Paulo deu-se conta: não era só a afinidade que o movia. Era mais do que isto. Ele estava apaixonado pela correspondente. E queria vê-la. Queria falar com ela. Queria, quem sabe, segurar sua mão. Mas faltava-lhe coragem...</p> <p>E então algo aconteceu que o fez tomar uma decisão.</p> <p>Uma noite, o pai dele voltou para casa arrasado. Não quis nem jantar: disse à mulher e a Paulo, filho único, que precisavam conversar. Sentaram os três na sala e ele contou: estava indo mal nos negócios, tinha de vender a pequena loja que possuía para pagar as dívidas. A partir daquele dia trabalharia numa outra loja, mas como empregado. Isto significava que o nível de vida da família baixaria muito. Venderiam o carro, procurariam uma outra casa, menor — e Paulo teria de mudar de colégio: aquele era muito caro.</p> <p>Foi muito triste aquela cena, os pais abraçados, chorando, mas Paulo só conseguia pensar numa coisa: estava a ponto de perder sua correspondente. E então decidiu: precisava vê-la. Talvez com isso se quebrasse o encanto, talvez ela não quisesse saber dele, o que seria muito compreensível: Paulo estava longe de ser um galã. A moça, pelo contrário — e ao menos na imaginação dele —, era muito linda.</p>	<p>8- Qual o significado de "Dito e feito", no 7.º parágrafo? <u>Aconteceu como se esperava.</u></p> <p>9- No trecho do 8.º parágrafo "Mas, lá pelas tantas, Paulo deu-se conta: não era só a afinidade que o movia.", a expressão em destaque indica uma circunstância. <u>de tempo</u></p> <p>10- Observe o trecho "E então algo aconteceu que o fez tomar uma decisão." (9.º parágrafo). De acordo com o parágrafo seguinte, o que aconteceu que fez o garoto tomar uma decisão? <u>A necessidade de mudar de colégio.</u></p> <p>11- No 11.º parágrafo, a decisão do garoto o levou a duas suposições.</p> <p>a) Transcreva o trecho que contém essas suposições. <u>"Talvez com isso se quebrasse o encanto, talvez ela não quisesse saber dele [...]."</u></p> <p>b) Que palavra indica que se tratava de suposições? <u>Talvez.</u></p> <p>c) O que leva o garoto a ser tão pessimista em suas suposições? <u>Ele não ser um galã e imaginar que a garota era muito linda.</u></p>
--	---

(Extraído de: RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 38)

É fato que, ao dispor assim as perguntas relacionadas ao texto literário, a compreensão global do texto pode ficar prejudicada, pois, a menos que o professor promova antes uma leitura integral e reflexiva sobre a obra, esse tipo de diagramação pode induzir o aluno a, exclusivamente, buscar as informações solicitadas. Note que a indicação dos parágrafos no início das questões corrobora essa ideia.

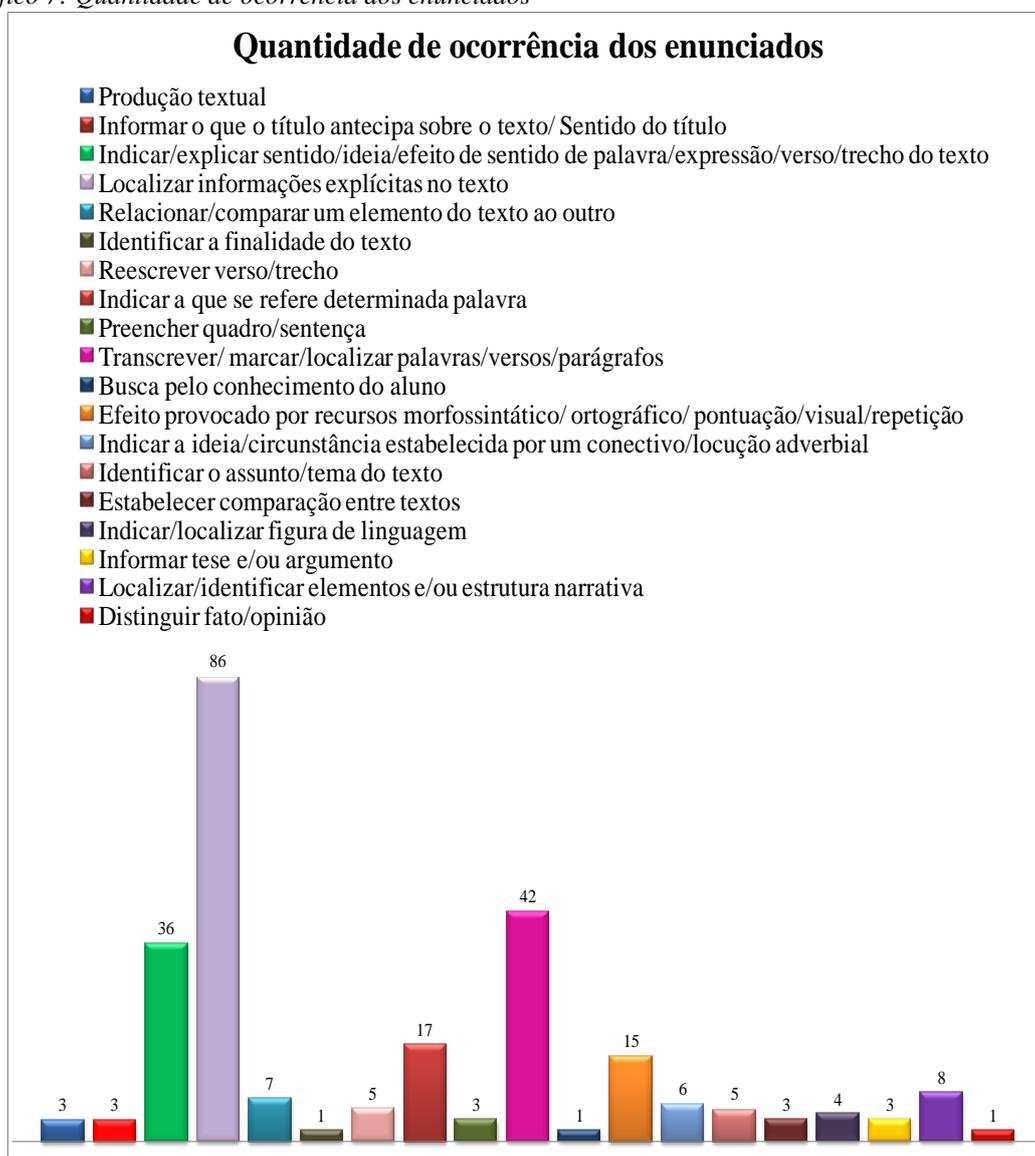
#### 4.4.9. Diversidade de questões

Ao analisar os exercícios propostos pelo Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental para o terceiro bimestre de 2014, foi possível notar a congruência entre esses e os pressupostos cunhados pelas Orientações Curriculares para o ensino de língua portuguesa (RIO DE JANEIRO, 2013), bem como pelos descritores do bimestre a que se refere. É fato também que todas as atividades estão vinculadas a algum texto, que não só serve de base para a análise gramatical como também para a interpretação de sentidos e significados, o maior foco do material didático.

Logo, o cotejo entre o caderno pedagógico em análise, os PCN, as Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa e os descritores conclui que o currículo formal está condizente com o currículo em ação, ou seja, o trabalho previsto pelos documentos é efetivamente realizado no material didático. Contudo, deve-se levar em conta que a utilização desse material por parte dos professores em sala de aula será constituído por diferenças, sejam elas relativas às preferências do docente ou às necessidades e/ou às progressões das turmas em que esse trabalha.

Com o propósito de comprovar a conclusão de tal cotejo, o gráfico a seguir exhibe os objetivos e as habilidades buscados em todos os enunciados dos exercícios do caderno pedagógico investigado, em consonância com os descritores do bimestre, bem como a incidência de vezes que eles ocorreram.

Gráfico 7: *Quantidade de ocorrência dos enunciados*



Por outro lado, deve-se levar em conta que a utilização desse material por parte dos professores em sala de aula será constituído por diferenças, sejam elas relativas às preferências do docente ou às necessidades e/ou às progressões das turmas em que esse trabalha. Como a maioria das questões não está voltada à literariedade do texto, conforme evidencia o gráfico 7, fica a critério do professor promover ou não a leitura literária a partir do Caderno Pedagógico da SME/RJ.

#### **4.4.10. Presença de questões que estimulem a construção de sentidos pelos alunos**

Como se pode verificar nos documentos oficiais e nos teóricos que versam sobre a educação, o estímulo à construção de sentidos deve estar presente no Ensino Fundamental. O caderno pedagógico elaborado pela SME/RJ não pode, pois, eximir-se de identificar essa habilidade nos alunos. Em contrapartida, esta análise apresentou um panorama que em nada se coaduna com as orientações dos documentos e dos autores estudados, já que apresenta um número escasso de questões que estimulam a construção de sentidos nos alunos, priorizando-se o reconhecimento de informações explícitas no texto ou de informações específicas assimiladas durante o bimestre, como mostram as seguintes questões do texto 13<sup>94</sup> (“Porquinho-da-índia”, de Manuel Bandeira):

- 1- Sobre a estrutura do poema ao lado, complete:  
O poema é composto de \_\_\_ versos, divididos em \_\_\_ estrofes; uma com \_\_\_ versos e uma segunda com um único verso.
  
  - 2- Transcreva o verso que indica que o eu poético fala de um fato ocorrido na sua infância.  

---
  
  - 3- Já adulto, o eu poético se lembra de sua estima pelo porquinho-da-índia. Em que verso o eu poético fala de seu sofrimento pelo que entendia como um descaso de seu bichinho de estimação?  

---
- (...)
- (RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 14.)

Vale lembrar que, seguindo-se o critério de análise preestabelecido na metodologia, considera-se uma questão que estimule a construção de sentidos pelos alunos aquela que busca “inferir informações e outros conteúdos implícitos em (...)

<sup>94</sup> RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 14.

textos literários”<sup>95</sup>, “extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções”<sup>96</sup>; “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação”<sup>97</sup>.

Conforme revelou o gráfico 6 (Quantidade de ocorrência dos enunciados), são ao todo 249 enunciados elaborados pelos autores do caderno pedagógico em análise a fim de desenvolver atividades de leitura e compreensão por meio dos 46 textos selecionados (literários e não literários). No entanto, submetendo-se tais questões aos critérios supracitados, apenas 23 delas – ou seja, 9,24% – realmente visam ao estímulo à construção de sentido. Tal resultado é ainda menor do que o encontrado no já mencionado estudo de Marcuschi (2008) desenvolvido no século passado<sup>98</sup>.

O quadro a seguir expõe essas 23 questões:

---

<sup>95</sup> RIO DE JANEIRO, 2013, p. 54.

<sup>96</sup> BRASIL, 1998, p.50.

<sup>97</sup> Ibidem, p. 56.

<sup>98</sup> Cf. descrito na metodologia desse trabalho, Marcuschi (2008) identificou que apenas 10% das questões em livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos 80 e 90 do século passado fomentavam a construção de sentidos pelos alunos.

Quadro 3: Questões que estimulam a construção de sentidos pelos alunos

Questões que estimulam a construção de sentidos pelos alunos
2 - No Texto II, o que, implicitamente, foi dito do amor? (Texto 1, p. 4)
3 - No Texto IV, qual o efeito de sentido do V maiúsculo na palavra Vida? (Texto 1, p. 4)
Comparando as duas primeiras estrofes, percebe-se uma alteração quanto ao número de versos. O que isso provoca? (Texto 5, p. 7)
Nesta estrofe, muda algo? Que efeito isso provoca? (Texto 5, p. 7)
Qual o efeito dessa repetição? (Texto 5, p. 7)
5- Perceba o ritmo do poema. Volte ao título... Você sabe o que é uma valsa? Uma valsa é um ritmo marcado em três tempos. Observe os dois últimos versos de cada estrofe e marque seu ritmo. Que efeito isso provoca? (Texto 11, p. 12)
4- A leitura do poema nos permite entender que o eu poético se lembra de sua infância e de seus desencontros com um bichinho de estimação, relacionando-o à figura de uma namorada. Essa comparação permite inferir que o eu poético tem uma visão positiva ou negativa dos seus relacionamentos? Explique. (Texto 13, p.14)
3 - Por que a esperança é chamada de “meninazinha dos olhos verdes”? (Texto 14, p. 15)
4 - Por que, no último verso, a palavra esperança está escrita “ES-PE-RAN-ÇA”? (Texto 14, p. 15)
1 - Por que a palavra Rios, no título do texto e no segundo verso, aparece com letra maiúscula e no plural? (Texto 16, p. 17)
3 - Qual o efeito de sentido do uso do verbo correr no segundo verso? (Texto 16, p. 17)
6 - Qual o sentido de “Foi um rio/ que passou em minha vida/E meu coração se deixou levar”? (Texto 17, p. 18)
3 - Qual o efeito de sentido causado pelo uso do diminutivo em “princesinha”? (Texto 20, p. 20)
8 - Quando o eu poético diz “Exijo respeito/ não sou mais um sonhador”, o que implicitamente podemos perceber que ele pensa dos sonhadores? (Texto 24, p. 26)
9 - O que significa dizer, no texto, “Chego a mudar de calçada/Quando aparece uma flor”? (Texto 24, p. 26)
4 – Observe a brincadeira feita com as palavras no trecho: “Quer saber o que está havendo / Com as flores do meu quintal ?/ O amor-perfeito, traíndo /A sempre-viva, morrendo /E a rosa, cheirando mal” Qual a relação estabelecida entre os nomes das flores e as ações que estão acontecendo com elas? (Texto 25, p. 27)
5 – O que significa a expressão “sindicado do meu tédio”? O que nessa expressão causa estranhamento? (Texto 25, p. 27)
1 - O título da canção tem o mesmo som de que outra expressão da nossa língua? O que a escolha desse título reforça na letra da canção? (Texto 26, p. 28)
6 - Nas três primeiras estrofes, os três últimos versos têm a mesma estrutura. O que eles indicam? A repetição dessa estrutura tem algum efeito? (Texto 26, p. 28)
1. Observe, no 1.º parágrafo, a palavra “pré-história”. Que efeito de sentido tem o uso dessa palavra no texto? (Texto 31, p. 36)
1 - Na leitura do terceiro parágrafo, podemos perceber se o personagem Eduardo é uma criança ou um adulto? Justifique sua resposta. (Texto 32, p. 45)
2 - Que efeito de sentido está presente no 4.º parágrafo “— Eduarda!”? (Texto 32, p. 45)
6- Qual a relação entre essa canção e a personalidade de Dom Quixote? (Texto 36, p. 52)

O texto 31<sup>99</sup> (“Nos anos a.I. (antes da Internet)”, de Moacyr Scliar), por exemplo, é um dos mais longos do caderno pedagógico e o que teve maior número de atividade elaborada, 28 questões. Entretanto, apenas uma delas teve como propósito a construção de sentidos pelos alunos. Ademais, sobre o conto “Uma galinha”, de Clarice Lispector – texto 28<sup>100</sup> –, são feitas 12 perguntas e nenhuma delas leva os estudantes a desenvolverem a inferência e a criticidade. O mesmo ocorre com o texto 33<sup>101</sup> – “O Xá do Blá-blá-blá”, de Salman Rushdie –, sobre o qual totalizam 10 questões.

Concluí-se, portanto, que a leitura literária proposta pelo *corpus* está sendo realizada de maneira superficial, por meio de questões que não exigem o desenvolvimento de raciocínio e de construção de sentido, mas meramente a exposição de informações específicas e explícitas.

Não se objetiva criticar a simples inserção de questões desse tipo no caderno pedagógico analisado, mas sim o foco desse material estar voltado para atividades que induzem o aluno ao acerto, sem que seja preciso refletir de modo mais atento para respondê-las. Sem nenhuma necessidade de inferência e de raciocínio crítico.

Corroborando com a ideia de que o *corpus*, de uma forma geral, priorizou esse padrão de cobrança de exposição de conhecimentos específicos uma vez que apresenta muitos enunciados com os pronomes interrogativos *que*, *o quê*, *quem*, *qual*, e *como*, em detrimento de questões mais voltadas para o desenvolvimento de raciocínio crítico. Um exemplo disso é a atividade do texto 22<sup>102</sup> (“Desencontro”, de Chico Buarque), cujas questões apresentam-se nesse molde:

1 – **A que** se refere o termo destacado em “Se espanto esse mal”?

---

2 - Segundo o texto, **por que** o eu poético canta?

---

3 – **O que** significa a expressão “retrato sem cor” no texto?

---

4 – **Que** ideia é reforçada pela repetição do “se” nos versos: “Não sei se você ainda é a mesma/ Ou se cortou os cabelos / Rasgou o que é meu/ Se ainda tem saudades” [*sic*]

---

5 – **Que** ideia é estabelecida pelo termo destacado em “Ou tudo já passou” [*sic*]

---

(RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 23, grifo nosso)

---

<sup>99</sup> RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 36-42.

<sup>100</sup> RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 30-31.

<sup>101</sup> Ibidem, p. 46.

<sup>102</sup> Ibidem, p. 23.

Levando-se em consideração que a leitura literária tem também o propósito de aprofundar a visão do aluno sobre o mundo que o cerca, tornando-o um ser sensível e crítico, não é possível compreender por que seria produtiva a excessiva cobrança de informações desse tipo em um material didático que se apresenta com o objetivo de fazer o aluno a “mergulhar (...) no universo dos TEXTOS LITERÁRIOS”<sup>103</sup>.

Um exemplo de abordagem oportuna para estimular a criticidade e a inferência nos alunos é a que se mostra na leitura deste poema de Manuel de Barros:

#### **TEXTO 4**

No descomeço era o verbo.  
Só depois é que veio o delírio do verbo.  
O delírio do verbo estava no começo, lá onde  
a criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos.*  
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona  
para cor, mas para som.  
Então se a criança muda a função de um verbo, ele  
Delira.  
E pois.  
Em poesia que é voz de poeta, que é voz de fazer  
Nascimentos –  
O verbo tem que pegar delírio.

BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Record, 2000.  
(RJ, 2014a, p. 6)

A respeito desse texto, que usa recursos imagéticos e brinca com as palavras para materializar a concepção do eu-lírico sobre universo infantil – da imaginação e do lúdico –, são formuladas três perguntas:

Observe a palavra destacada. Trata-se de uma palavra inventada. No poema, ela marca o tempo... Segundo o texto, descomeço marca que tempo?

---

Como fazer um verbo “delirar”?

---

O que seria uma voz de “fazer nascimentos”?

---

(RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 6)

A primeira questão aborda o fato de o termo “descomeço” ser uma palavra inventada para, em seguida, deter-se ao tempo que essa palavra marca. A resposta para tal pergunta é facilmente encontrada no verso seguinte: “só depois é que veio o delírio do verbo.” (Apud: RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 6). A sugestão de resposta que consta

---

<sup>103</sup> RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 3.

no caderno do professor comprova ser esse o objetivo da questão: “O tempo antes do delírio do verbo (...)” (Idem).

Para fins desse item de análise do *corpus*, seria conveniente interpelar a semântica do referido neologismo, cuja prefixação negativa da palavra “começo” faz menção a um começo que ainda não começou exatamente, para, em seguida, relacioná-lo ao fazer poético. Mais ainda, confrontar o verso inicial desse poema ao primeiro capítulo do Evangelho de João, que em seus versículos iniciais expõem sobre a criação do mundo:

<sup>1</sup> No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus.

<sup>2</sup> Ele estava no princípio com Deus.

<sup>3</sup> Todas as coisas foram feitas por ele, e sem ele nada do que foi feito se fez.

(...)

<sup>14</sup> E o Verbo se fez carne, e habitou entre nós, e vimos a sua glória, como a glória do unigênito do Pai, cheio de graça e de verdade.  
(João 1:1-3, 14)

Além disso, seria adequado concatenar tal começo à fala ainda pouco elaborada da criança, que diz: “eu escuto a cor dos passarinhos”. Nesse verso, também seria propício levar os alunos a perceberem a construção de uma sinestesia, já que não é de praxe escutar a cor dos pássaros. Dessa forma, o delírio do verbo se refere à apropriação pouco madura da criança, que ainda não domina a função do verbo “escutar”.

A segunda questão, portanto, não precisava deter-se a explicitação, no poema, de como fazer um verbo delirar. A linguagem literária, o fazer poético não foi explorado conforme o texto propicia.

Já a terceira questão corrobora, mesmo que feita de forma direta, a relacionar a poesia – “que é a voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos” – à criação literária. Contudo, fica faltando a reflexão de que a criança não é um ser sem voz, ou de dizeres errôneos, pois tem a liberdade de brincar com as palavras, reinventando-as e lhes dando novos sentidos, tal como quando se produz um texto literário.

É evidente que, somente com a apuração de como a atividade foi desenvolvida em sala de aula, poderíamos tirar conclusões, sendo prematuro emitir juízos de valor quanto ao trabalho docente só com base nas questões do referido texto.

#### **4.4.11. Presença de questões que estimulem a percepção da literariedade textual**

Tendo como princípio as assertivas de Soares (2003) detalhadas na metodologia desse trabalho, a análise do *corpus* revelou que apenas 18 das 249 questões do caderno pedagógico em estudo, propostas aos alunos sobre os textos literários, norteiam a percepção da literariedade. Ou seja, 7,23% das questões.

Foram verificados se os enunciados guiavam a percepção textual e literária propriamente dita, por meio da apreciação dos recursos de expressão e de recriação da realidade, dos recursos estilísticos, da análise de analogias, comparações, metáforas e de outras figuras de linguagem, da observação do gênero textual e do processo de sua escrita<sup>104</sup>.

As questões que atendem a esses critérios estão expostas no quadro abaixo:

---

<sup>104</sup> RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 29.

Quadro 4: Questões que estimulam a percepção da literariedade textual

<b>Questões que estimulam a percepção da literariedade textual</b>
1 - No Texto I, a que a idade é comparada? Que elementos do texto justificam sua resposta? (Texto 1, p. 4)
3 - No Texto IV, qual o efeito de sentido do V maiúsculo na palavra Vida? (Texto 1, p. 4)
O título desse poema é uma palavra inventada... Como você acha que se formou essa palavra? O que o título faz você antecipar sobre o poema? (Texto 2, p. 5)
1- Observe a forma resultante da disposição das palavras no poema. Que parte do poema se relaciona a essa forma? (Texto 7, p. 8)
2- Como a musicalidade se constrói nos três primeiros versos do poema? (Texto 7, p. 8)
3- Como é representada no poema a queda do pássaro? (Texto 7, p. 8)
Agora, responda: (Texto 9, p. 10)
a) Que recurso foi utilizado para marcar a sonoridade do poema?
b) O que esse recurso sonoro nos faz lembrar?
2- Observe o último verso do poema: “e o mundo gira imóvel como um pião!” (Texto 10, p. 11)
(...)
c) Explique a relação que o eu poético estabelece entre o giro do mundo e o de um pião.
5- Perceba o ritmo do poema. Volte ao título... Você sabe o que é uma valsa? Uma valsa é um ritmo marcado em três tempos. Observe os dois últimos versos de cada estrofe e marque seu ritmo. Que efeito isso provoca? (Texto 11, p. 12)
A função poética da linguagem é valorizar a elaboração do texto, muito com o objetivo de reforçar um sentido, causar um efeito de beleza, de emoção... Observe algumas figuras de linguagem usadas no soneto. (Texto 12, p. 13)
<b>Repetição</b> – a forma verbal “é”, forma muito usada quando se quer definir algo, repete-se ao longo de todo o soneto. Que ideia essa repetição reforça no soneto?
<b>Antítese</b> – O soneto é todo elaborado, usando palavras e expressões que demonstram ideias opostas, contrárias entre si.
a) Identifique algumas dessas <b>antíteses</b> no soneto.
b) O que o uso dessas <b>antíteses</b> reforça no soneto?
1 - Personificar é atribuir ações ou características de pessoas a seres inanimados. Marque, no texto, um verso em que haja <b>personificação</b> . (Texto 19, p. 19)
2 – Na terceira estrofe, que repetições ajudam a compor o ritmo da canção? (Texto 23, p. 24)
1- A linguagem figurada é bastante expressiva nessa canção. Explique a ideia transmitida pelas seguintes expressões no texto: (Texto 24, p. 25)
a) “Me atirei assim de um trampolim”
b) “A água e pão”
c) “botava a mão no fogo”
d) “botei no papel”
7 – No texto, a palavra “amador” tem somente um sentido? Explique. (Texto 24, p. 26)
9 - O que significa dizer, no texto, “Chego a mudar de calçada/Quando aparece uma flor”? (Texto 24, p. 26)
4 – Observe a brincadeira feita com as palavras no trecho: “Quer saber o que está havendo / Com as flores do meu quintal ?/ O amor-perfeito, traíndo /A sempre-viva, morrendo /E a rosa, cheirando mal”
Qual a relação estabelecida entre os nomes das flores e as ações que estão acontecendo com elas? (Texto 25, p. 27)
6 - Nas três primeiras estrofes, os três últimos versos têm a mesma estrutura. O que eles indicam? A repetição dessa estrutura tem algum efeito? (Texto 26, p. 28)
24- O narrador pode contar uma história em 1.ª pessoa ou em 3.ª pessoa. Como é o narrador do texto que você acabou de ler? Explique que efeito isso tem para o texto. (Texto 24, p. 41)
28- O que há de inusitado no desfecho da história? (Texto 31, p. 42)

Tal como ocorre no item anterior, sobre a presença de questões que estimulem a construção de sentidos pelos alunos, fica evidente que o caderno pedagógico produzido pela SME/RJ a fim de estudar textos literários nas aulas de Língua Portuguesa do nono do ensino fundamental não promove uma efetiva leitura literária a partir dos textos selecionados nesse material didático. Suas atividades detêm-se, principalmente nas informações que os textos transmitem e não para o modo literário como as transmitem.

Ao ser transferido do livro de literatura para o corpus desse trabalho, o texto literário, citando Soares (2003, p.29), “deixa de ser um texto para emocionar, para divertir, para dar prazer, torna-se um texto para ser estudado”.

#### **4.4.12. Presença de questões para antes da leitura**

Levando-se em conta as orientações de procedimentos para antes da leitura elencados pelos PCN (1998), pela SME/RJ (RJ, 2013b), por Solé (1998) e por Cosson (2004), foi observado que, no trabalho com textos literários, apenas nos textos 2, 15, 28 e 31 é adotado esse tipo de estratégia.

No texto 2 – o poema “Desencontrários”, de Paulo Leminski –, é dada a seguinte informação sobre o título do texto, acompanhada de duas perguntas: “O título desse poema é uma palavra inventada... Como você acha que se formou essa palavra? O que o título faz você antecipar sobre o poema?” (RJ, 2013a, p. 5). O aluno é levado, portanto, a refletir sobre o sentido do título, o processo de formação dessa nova palavra e o que essas informações antecipam acerca do conteúdo do poema a ser lido. Ou seja, o estudante é convidado a formular hipóteses sobre o texto a partir do título desse.

O mesmo ocorre em relação ao texto 28, o conto “Uma galinha”, de Clarice Lispector, em que os discentes são chamados a estabelecer suposições acerca do texto que será lido – assunto, gênero, espaço, personagens – tendo como motivação o título do conto:

Antes de ler o próximo texto, formule hipóteses... Seu/sua Professor/a poderá auxiliá-lo bastante nesta atividade. Dê asas à imaginação. Sobre o que será um texto chamado “Uma galinha”? Será uma fábula? Onde se deve passar a história? Quais serão os personagens, serão humanos ou animais? (RJ, 2013a, p. 30)

E também com o texto 31, “Nos anos a.I. (antes da Internet)”, de Moacyr Scliar: “Somente pelo título, responda: o próximo conto se passa no nosso tempo?” (RJ, 2013a, p. 36).

Já no texto 15, são dados dois comandos ao mesmo tempo, um para durante a leitura e outro para antes: “Ao ler o poema, observe com que sentido é usada a palavra “guardar”. Antes de ler, pare um pouco e reflita: que sentido(s) você conhece para essa palavra?” (RJ, 2013a, p. 16). Dessa forma, o aluno já sabe o que identificar no texto enquanto o lê – a semântica do vocábulo guardar. Mas, antes de ler, precisa rememorar os sentidos já conhecidos de tal verbo. Trata-se, pois, da estratégia de revisão e atualização do conhecimento prévio do aluno, indicada por Solé (1998).

Essa atividade talvez deva ser explorada oralmente, com toda a turma, e com o professor anotando os conhecimentos dos alunos no quadro. Assim, as acepções semânticas do verbo guardar conhecidas pela turma podem ser confirmadas ou descartadas após a leitura integral do poema.

Conclui-se, assim, que dos trinta e sete textos literários que compõem o corpus, apenas em quatro são adotadas estratégias para antes da leitura. Ou seja, menos de 11% desses textos.

#### **4.4.13. Presença de questões para durante a leitura**

Fincando-se nas orientações de procedimentos para durante a leitura, enumeradas pelos PCN (1998), pela SME/RJ (RJ, 2013b), por Solé (1998) e por Cosson (2004), foi constatado que, no trabalho com textos literários, esse tipo de estratégia foi adotado unicamente nos textos 15, 21 e 31, representando cerca de 8% dos textos literários adotados no *corpus*.

A estratégia adotada na segunda questão do texto 15, já citada no subitem anterior, objetiva validar a hipótese formulada pelo primeiro enunciado, os quais seguem abaixo:

(1ª) “Ao ler o poema, observe com que sentido é usada a palavra “guardar”. Antes de ler, pare um pouco e reflita: que sentido(s) você conhece para essa palavra?”

(2ª) “Esse sentido dado à palavra guardar no poema é o mesmo que você já conhecia?” (RJ, 2014a, p. 16).

No texto 21 – “Amanhecer em Copacabana”, de Antônio Maria – foi feita uma pausa aproximadamente na metade do texto, logo após o primeiro parágrafo, a fim de permitir que o aluno reflita sobre a representatividade do bairro Copacabana para o texto lido: “Antes de continuar, reflita: o que Copacabana representa para a crônica?” (RJ, 2013a, p. 21). De acordo com o próprio caderno do professor, espera-se que o aluno perceba que Copacabana corresponde ao espaço da narrativa, onde ela acontece. Trata-se, pois, de uma interrupção irrelevante que em nada contribuirá para o enriquecimento da leitura, conforme as orientações de procedimentos para durante a leitura a que esse trabalho se apoia, supracitadas.

No texto 31, “Nos anos a.I. (antes da Internet)”, de Moacyr Scliar, são feitas três interrupções no conto, todas para levantar suposições sobre a continuidade da história:

E aí? Será que a servente vai encontrar o papel? Leia, na próxima página, a continuação do conto (RJ, 2013a, p. 37).

Agora que ele decidiu, ou melhor, que uma mudança na situação decidiu por ele e que o encanto vai se quebrar, o que será que vai acontecer? Será que a Solitária da tarde não vai mais querer saber do Solitário da manhã... ou será que as duas solidões vão se encontrar?

Saiba o que vai acontecer, lendo a continuação do conto, na página seguinte... (RJ, 2013a, p. 38)

O coração do Paulo deve estar acelerado, não é? E o seu? Na página seguinte... o que será que vai acontecer? (RJ, 2013a, p. 39)

#### **4.4.14. Presença de questões para depois da leitura**

Uma primeira análise, mais global, leva-nos a perceber que quase todas as atividades sobre os textos literários do *corpus* estão postas depois do texto. Contudo, considerando-se as orientações de procedimentos para depois da leitura relacionadas pelos PCN (1998), pela SME/RJ (RJ, 2013b), por Solé (1998) e por Cosson (2004), foi detectado que, no trabalho com textos literários, nem todas essas questões atendem a tais estratégias, como validar hipóteses levantadas, identificar a ideia principal, relacionar informações para tirar conclusões, etc.

Para facilitar a localização dos procedimentos para depois da leitura indicados pelos documentos e pelos teóricos supracitados a que esse trabalho se fundamenta, foi criada a tabela abaixo.

Tabela 9: Presença de questões para depois da leitura

ESTRATÉGIAS	TEXTOS	QUESTÕES
Validar hipóteses / Autocontrole	-	-
Identificar ideia principal / Seleção	Texto 24	5- De que trata principalmente o texto? (RJ, 2014a, p. 26)
	Texto 36	5- Qual o tema dessa canção? (Ibidem, p. 52)
	Texto 39	7- Qual é o tema do texto? (Ibidem, p. 58)
Predileção	Texto 33	O trecho que você acabou de ler é de um romance, “ <i>Haroun e o mar de histórias</i> .”. Você percebeu como o texto termina fazendo suspense? Que <b>complicação complicada</b> será essa? Vá até a Sala de Leitura e procure o livro... Você vai se encantar! (Ibidem, p. 47)
Autopredileção	-	-
Resumir / Síntese semântica / Escrever para compreender	-	-
Formular e responder perguntas	-	-
Inferir / Tirar conclusões / Relacionar / Avaliar	Texto 21	Após ler o texto todo, reflita: como você caracterizaria o homem sentado no banco de praia? De forma positiva ou negativa? (Ibidem, p. 22)
	Texto 31	21- Explique por que a história pode ser, ao mesmo tempo, inusitada e melancólica. (Ibidem, p. 41)
		24- O narrador pode contar uma história em 1. <sup>a</sup> pessoa ou em 3. <sup>a</sup> pessoa. Como é o narrador do texto que você acabou de ler? Explique que efeito isso tem para o texto. (Ibidem, p. 41)
Texto 36	6- Qual a relação entre essa canção e a personalidade de Dom Quixote? (Ibidem, p. 52)	
Segunda interpretação / Trocar impressões	Texto 1	6- Você reparou que Mario Quintana parece ter feito comentários sem muito compromisso sobre os temas escolhidos?... Mas a forma como ele escreve esses comentários torna-os especiais. Converse com seus colegas e com o seu Professor sobre isso. Escolha dois assuntos (a amizade, o amor, a criança, o jovem, a música... ou outros, pensados por você) e escreva, de forma poética, pequenos comentários sobre eles. (Ibidem, p. 4)
Expansão	Texto 1	Professor, sugerimos que você aproveite esse momento de criatividade para trabalhar com seus alunos as funções da linguagem e os conceitos referentes à linguagem literária. Após a escrita dos alunos, sugerimos que você promova uma exposição dos pequenos textos, possibilitando a eles mais um exercício de sensibilidade. Um livro muito interessante, elaborado com definições “fora do comum” é <i>Mania de explicação</i> (Adriana Falcão, Salamandra / Moderna, 2001). Será que ele está na Sala de Leitura? Vale a pena ler! (Ibidem, p. 4)
	Texto 23	Converse com seu Professor de História sobre o contexto dessa canção e amplie suas possibilidades de leitura. (Ibidem, p. 24)
	Texto 25	3 – Ainda na primeira estrofe, há referência a outras músicas de Chico Buarque. Converse com seu Professor, pesquise e identifique-as. (Ibidem, p. 27)

Algumas propostas de atividades para depois da leitura, indicadas nos documentos e nas obras dos autores estudados aqui, foram agrupadas na tabela 6 conforme a relação de proximidade entre elas. Não foram identificadas, pois, estratégias de validação de hipóteses (ou autocontrole); de autopredileção; de elaboração de resumo, síntese semântica e de escrita para ampliação da compreensão textual; de segunda interpretação e de troca de impressões sobre o texto.

Sobre a estratégia de predileção acerca do texto 33, em que é proposto que os alunos suponham o final do romance *Haroun e o mar de histórias*, de Salman Rushdie, é preciso dizer que é incerto o movimento em direção à estratégia de autocontrole ou de autopredileção, uma vez que o estudante pode ou não realizá-lo; a menos que seja conduzido pelo professor.

A sugestão para o trabalho com a linguagem literária e para a exposição dos textos produzidos pelos alunos, e a indicação de intertextualidade, ao final da leitura do texto 1, com o livro *Mania de explicação*, de Adriana Falcão, permitem-nos perceber duas estratégias no texto direcionado ao professor: a de segunda interpretação e a de expansão, respectivamente.

Fica explicitado, portanto, que dos trinta e sete textos literários reproduzidos no *corpus*, apenas em nove são adotadas, efetivamente, estratégias para depois da leitura – menos de 25%.

#### **4.5. Aspectos gerais e breve conclusão sobre a análise**

Ao final deste capítulo, cabe um esclarecimento: esta pesquisa não pretende fazer uma crítica isolada ao trabalho da equipe de elaboração e organização do caderno pedagógico de Língua Portuguesa da SME/RJ, para o nono ano do ensino fundamental no terceiro bimestre de 2014. O intuito aqui é tão somente avaliar *se e como* o referido material atende ao objetivo que se propõe: enveredar os alunos na leitura de textos literários.

Sobre os níveis de letramento, a maioria das questões do citado caderno pedagógico encontra-se no primeiro nível, isto é, requer apenas o reconhecimento de informações explícitas em textos. É necessária uma reflexão acerca do motivo da suposta hipótese acerca da dificuldade de compreensão dos alunos em relação às

questões desse material, visto que foi comprovado que a maioria delas pode ser enquadrada no estágio inicial de letramento em leitura (literária ou não). Levando em consideração esses dados, a situação de ensino – e até mesmo de avaliação – no contexto investigado demonstra ser delicada.

Se compararmos os objetivos de tais questões com os objetivos dos PCN ou até mesmo com os das próprias Orientações Curriculares da SME/RJ, veremos que há discrepâncias, uma vez que esses documentos prezam pela capacidade leitora e de interpretação de textos e pelo desenvolvimento do raciocínio. Não se pretende menosprezar o trabalho com questões que busquem informações explícitas no texto no Ensino Fundamental II, mas é necessário que haja um equilíbrio entre essa busca e a compreensão textual, o que inclui a leitura, a escrita e, principalmente, o estudo da literatura propriamente dita.

Por meio da análise do *corpus*, ficaram evidentes alguns aspectos que podem ser considerados obstáculos para a compreensão literária dos alunos. Entretanto, uma das percepções positivas de maior importância que pudemos obter com este estudo é a ausência de questões objetivas nesse material didático, o que pode ser entendido como um esforço para a organização do pensamento dos estudantes na elaboração das respostas escritas, ainda que se distanciem da busca pelo desenvolvimento de raciocínio crítico, implícito e literário dos alunos. Deve-se refletir, portanto, se a falta de estímulo ao raciocínio dos alunos constitui uma das causas para as supostas dificuldades de compreensão enfrentadas por eles.

Em pleno século XXI, o fato de grande parte das questões analisadas exigir dos alunos conhecimentos explícitos, e não o desenvolvimento de raciocínio e da literariedade, deve ser questionado. Seria interessante investigar, portanto, para a elaboração de um diagnóstico mais preciso sobre a realidade da instituição, se as avaliações formais são um reflexo do ensino em sala de aula e se as aulas se baseiam em um repasse de informações. Está claro, na contemporaneidade, que, em vez de preocupar-se em relembrar conceitos e procedimentos, o aprendiz deve focar seu esforço em compreender o problema e formar relações. De acordo com os dados obtidos, contudo, podemos vislumbrar que a leitura literária, pelo menos no *corpus* focalizado, ainda prioriza a informação em detrimento da construção e da transformação dessa informação, contrariando os documentos oficiais da educação e os teóricos da

área, os quais orientam que o aluno seja capaz de pensar abstratamente, de raciocinar e de aplicar seu conhecimento de forma autônoma.

## **5. PROPOSTA PARA ENFRENTAR O PROBLEMA**

### **5.1. Propostas de ação: sequência didática de práticas de leitura literária, a partir de texto do Caderno Pedagógico da SME/RJ**

Feita a análise do caderno pedagógico da SME/RJ que serve de *corpus* para esse trabalho e as devidas reflexões sobre as questões relativas aos textos que o compõe, pode-se elaborar um conjunto de sugestões acerca da reelaboração de uma proposta de atividade do *corpus*, tendo como base um dos textos do objeto de estudo – última etapa descrita na metodologia desse trabalho –, a ser implementado no cotidiano escolar, o qual segue os critérios estabelecidos para a análise.

Para tanto, nesse capítulo será apresentado um exemplo de atividade de leitura literária elaborada a partir do conto “Nos anos a.I. (antes da Internet)”, de Moacyr Scliar. Não se quer, com esse exemplo, apresentar um modelo a ser seguido, mas uma das diversas maneiras de promover a leitura do texto literário. Sua finalidade é, pois, meramente ilustrativa, já que, na situação concreta de sala de aula, é o professor quem planeja e realiza a atividade conforme os objetivos a que se pretende. Intui-se, através do exemplo, pôr em prática os estudos aqui realizados acerca das estratégias de leitura literária de modo a constatar que tais estratégias não exigem condições especiais para serem postas em prática.

Para a elaboração dessa atividade, está sendo levada em conta a estrutura física e tecnológica disponível, atualmente, no espaço escolar de contexto dessa pesquisa.

#### **5.1.1. Proposta de ação para antes da leitura**

- **Motivação:** projeção, em *datashow*, de uma imagem obtida da internet, a qual segue abaixo.

Figura 5: Motivação



<http://www.artigos.me/namoro-pela-internet-sera-que-da-certo/>

Trata-se de um casal em situação de relacionamento amoroso virtual. A escolha dessa imagem deve-se, primeiramente, por se caracterizar como um recurso visual de simples captação da linguagem não verbal. Além disso, o texto põe duas personagens em uma circunstância relacionada ao comportamento humano situada nos dias atuais, principalmente entre os adolescentes para os quais a atividade está sendo planejada, ao mesmo tempo em que se relaciona ao tema central do texto principal – Nos anos a.I. (antes da Internet), servindo, pois, como ponto de partida para sua leitura.

Portanto, após expor a imagem em *datashow* (a escola onde trabalho dispõe desse recurso, mas, caso não dispusesse, o texto poderia ser ofertado em folha impressa ou xerocada), o professor seguiria os seguintes passos:

1º- Explorar os recursos visuais do cartum perguntando aos alunos:

- a) Quais as personagens que aparecem no cartum?
- b) Como é possível identificar cada uma das personagens?
- c) O que elas estão fazendo?
- d) Ao analisarmos bem a imagem, é possível perceber que as personagens ocupam o mesmo espaço virtual, mas não o mesmo espaço físico. Justifique com elementos da imagem.
- e) Que tipo de relacionamento eles parecem ter?
- f) Como é possível chegar a essa conclusão?

2º- Explorar a capacidade imagética e os conhecimentos prévios dos alunos:

- g) Com que objetivo essas personagens podem estar acessando o computador/internet?
- h) É possível dizer que eles se conheceram pela internet?
- i) É possível dizer que eles se conhecem apenas pela internet?
- j) O que pode ter levado essas personagens a procurar um correspondente pela internet?

3º- A partir dessa última pergunta, o professor pode levar o aluno a refletir sobre como as pessoas se correspondiam antes da internet.

Essa atividade de motivação envolveria, em meia aula (ou 1 tempo de aula), leitura e oralidade. Tal exercício de leitura, embora simples, explora o tema que será abordado no texto principal ao mesmo tempo em que insere os alunos em uma situação anterior ao uso da internet, que será retratada no conto de Moacyr Scliar. Isso é importante para que o professor consiga, junto à turma, estabelecer que o texto a ser lido trata-se de uma ficção, mas fundado em elementos verossímeis contemporâneos e antepassados. E que a essência da reflexão trazida por essa literatura é a humanidade e suas contradições, e não os meios de comunicação em si.

- **Introdução/Objetivo:** explicação sobre *o quê* será lido e *por que* será realizada a leitura.

*Exemplo:* Hoje vamos ler um conto que está no nosso Caderno Pedagógico do terceiro bimestre. Trata-se do conto “Nos anos a.I. (antes da Internet)”, do escritor Moacyr Scliar.

O professor pode apresentar aos alunos o livro físico, o qual pode ser retirado da sala de leitura da escola e/ou do acervo pessoal do professor. A intenção é permitir que os alunos manuseiem o material, enquanto o docente informa sobre a obra: quando foi escrito, por que é um livro de conto, etc.

*Exemplo:* O conto “Nos anos a.I. (antes da Internet)” foi publicado em 2002 nesse livro (morrá-lo à turma) *Histórias dos tempos de escola*, uma coletânea de contos de diversos autores sobre a mesma temática, como revela o título. Passem-no para que todos o conheçam, por favor. → A circulação do livro entre os alunos pode proporcionar

a descoberta de outros contos igualmente interessantes, já que os estudantes poderão fazer a leitura da capa, da contracapa e da orelha do livro.

Em seguida, pode ser apresentado o autor do livro. O professor pode também usar, caso seja conveniente, a tecnologia dos aparelhos celulares de seus alunos como ferramenta de trabalho. É comum a reclamação dos professores de que os alunos insistem em usar o telefone – e por meio dele, a internet – em sala de aula. O docente pode se aproveitar desse recurso e pedir que os alunos pesquisem, pelo celular, acerca do escritor. Uma sugestão para a consulta pode ser a página oficial do autor (<http://www.scliar.org/moacyr/>) em que constam diversos conteúdos sobre sua vida e obras. É necessário, pois, que os estudantes sejam previamente avisados, para que eles levem seus aparelhos. Eis também uma ótima oportunidade de promover o questionamento sobre como eram desenvolvidas as pesquisas escolares antes da internet, de contrapor dois períodos: o anterior e o posterior à internet.

*Exemplo:* Agora que vocês conhecem o livro que serviu de fonte para o Caderno Pedagógico, utilizem os celulares de vocês para pesquisar sobre o autor do conto que será lido, Moacyr Scliar. Vocês terão dez minutos para realizarem a pesquisa, individualmente ou em dupla. Em seguida, de maneira ordenada, relatem o que vocês descobriram sobre o escritor. → É preciso que o professor escreva no quadro o nome do contista, bem como de sua página oficial, para facilitar a busca pelos discentes. A fim de organizar os relatos dos alunos, o docente pode escrevê-los no quadro ou digitar no computador cuja tela é projetada pelo *datashow*.

Feitas as apresentações do livro e do autor, é hora de localizar o texto no Caderno Pedagógico dos alunos.

*Exemplo:* É hora de começarmos a leitura do conto. Trata-se do texto 31 do Caderno Pedagógico. Abram-no na página 36. Durante a leitura, vocês vão perceber que ocorrem muitas ações na narrativa, e é preciso que a gente entenda por que elas acontecem, o que acontece com as personagens, o que nos leva a perceber os fatos ocorridos, o que nós pensamos e entendemos sobre a história.

- **Revisar e atualizar conhecimentos prévios/ prever/ formular hipóteses/ perguntar/ Relacionar a partir de informações obtidas pelo professor:** análise do título do texto como ponto de partida. Além disso, pode-se retomar a imagem apresentada para levantar alguns questionamentos.

*Exemplo:* Primeiro vamos ler o título do texto, o qual geralmente nos dá pistas sobre os fatos que vão acontecer na narrativa. Eu vou projetá-lo no quadro. Prestem atenção.

Nos anos a.I. (antes da Internet)

- O que este título pode sugerir sobre a história que vamos ler? (Que a história vai tratar possivelmente sobre os meios de comunicação antes do uso da internet) → Escrever as suposições dos alunos no quadro ou digitá-las no computador para que sejam projetadas pelo *datashow*.
- A sigla “a.I.” é abreviação de “antes da Internet”. Nas aulas de história, vocês já devem ter usado as siglas “a.C.” e “d.C.” para demarcar um período histórico. Vocês sabem o que significa “a.C.” e “d.C.”? (antes de Cristo e depois de Cristo) → Ampliar o conceito dessas siglas. Mostrar a condição de uso do “C” maiúsculo relacionado a Cristo.
- Agora que a gente já entendeu o significado das siglas “a.C.” e “d.C.” e porque é preciso escrevê-las com “C” maiúsculo, vamos refletir: por que motivo, no título do texto que vamos ler, o termo Internet está escrito com letra maiúscula? → Relacionar o valor atribuído à internet ao escrevê-la com “I” maiúsculo ao “C” de Cristo.
- A gente também já viu que as siglas “a.C.” e “d.C.” demarcam períodos históricos. Certo? Mas, vocês já viram a abreviatura de “antes da Internet” definir tempo histórico? → Relacionar esse dado da narrativa ao plano da ficção, o que, conforme Solé, “amplia-se infinitamente o que podemos esperar”<sup>105</sup>.
- Agora que já estudamos o título, ele nos permitiu entender algumas coisas que vão acontecer na história, e levantar algumas hipóteses sobre o texto. → Retomar as suposições dos alunos anotadas ou projetadas no quadro.
- Isso é o que nós achamos que vai acontecer, mas não temos certeza. É que, em um texto narrativo literário, como o que vamos ler, o autor pode dar pistas verdadeiras ou falsas durante a leitura.

Ao levantar esses questionamentos, o professor atende a uma das principais recomendações de Cosson (2014, p. 61) para se garantir uma boa introdução: permitir que o aluno “faça por si próprio, até como uma possível demanda de leitura, outras incursões na materialidade da obra”.

---

<sup>105</sup> SOLÉ, 1998, p. 184.

A introdução da obra pode ser feita no mesmo dia da atividade de motivação, pois necessita de apenas um tempo de aula para ser realizada.

### **5.1.2. Proposta de ação para durante a leitura**

Trabalhado o título do conto, é chegado o momento de partir para a leitura literária propriamente dita. Convém que a leitura do texto não aconteça no mesmo dia da motivação e da introdução, uma vez que é previsto que esses dois momentos ocupem uma aula de dois tempos. Além disso, a leitura deve ser feita integralmente em sala de aula, com orientação do professor, a fim de resolver dificuldades relacionadas a vocábulos e inferências intertextuais. Os alunos podem ou não estar sentados em círculos. A leitura será iniciada em voz alta pelo professor e seguirá compartilhada, ficando cada aluno, e também o professor, responsável por um parágrafo do texto previamente estabelecido.

No Caderno pedagógico, o conto é apresentado dividido em cinco trechos. Entre os trechos quatro e cinco pode ser feito um rápido intervalo a fim de que o professor promova uma recapitulação da história com a turma.

Essa pausa pode ajudar a situar alunos que estavam dispersos ou que não estavam compreendendo o texto a se situar melhor na narrativa, pois ouvirão dos próprios colegas a retomada da leitura realizada até aquele ponto. Além disso, a interrupção serve para gerar um suspense sobre o final da história.

É preciso que seja estabelecido com os alunos que a leitura deve ser retomada do ponto de onde parou, seguindo o mesmo critério de antes: cada um lendo um parágrafo em voz alta, incluindo o professor.

*Exemplo:* Vamos ler o texto e descobrir se nossas suposições estão corretas? No nosso Caderno Pedagógico, o texto está dividido em partes. A gente vai lendo-o aos poucos, fazendo alguns intervalos, tentando entender algumas palavras desconhecidas e adivinhar a história, descobrindo se acertamos ou não em nossas previsões. Alguns trechos eu vou ler em voz alta, em outros cada um lê um parágrafo. Combinado? Vamos definir quem vai ler o quê? → Registrar no quadro esse acordo.

Na leitura em voz alta do professor, Solé sugere que se tenha cuidado com “os aspectos de entonação e clareza da dicção, mas evitando a artificialidade”<sup>106</sup>. Já nos intervalos de leitura silenciosa, Solé recomenda que “a professora também deve ler, mas pode aproveitar sua maior rapidez para observar o trabalho dos alunos e ajudar os que se perderam ou se depararem com dificuldades que comprometam a compreensão”<sup>107</sup>.

**1º Trecho:** leitura em voz alta pelo professor

### **TEXTO 31**

**Nos anos a.I. (antes da Internet)**

Moacyr Scliar

Outro dia, numa escola, um dos alunos me perguntou como é que as pessoas se comunicavam quando não existia a Internet — isto é, na pré-história. Eu expliquei que já havia outros meios rudimentares de comunicação, tais como a carta e até mesmo o telefone. Não sei se o garoto ficou satisfeito com a resposta; mas a verdade é que a pergunta dele me fez lembrar uma curiosa história, acontecida com um colega meu. Antes da Internet, obviamente.

Questões do *corpus* para esse primeiro trecho:

1. Observe, no 1.º parágrafo, a palavra “pré-história”. Que efeito de sentido tem o uso dessa palavra no texto?
2. Ainda no 1.º parágrafo, que palavras o narrador usa para se referir ao aluno que lhe fez a pergunta? (SME/RJ, 2014, p. 36)

Sugestões:

- **Validar hipóteses/ Autocontrole/ Confirmar, rejeitar ou retificar antecipações:** E aí, aconteceu o que nós tínhamos suposto antes de ler? → Sinalizar ao lado das suposições anotadas ou projetadas no quadro o que aconteceu.
- **Articular conhecimentos prévios e informações textuais:** O emprego da expressão “outro dia” aproxima ou distancia temporalmente o texto? → Outro dia remete a um tempo muito recente, por isso aproxima o texto temporalmente. Contrapor ao título e ao termo “pré-história”.
- **Inferir sentido de palavra pelo contexto:** Em “havia outros meios rudimentares de comunicação, tais como a carta e o telefone.”, você consegue entender o sentido da palavra “rudimentares” na frase em que ela foi empregada? Caso não consiga,

---

<sup>106</sup> Ibidem, p. 186.

<sup>107</sup> Idem.

consulte um dicionário para compreender a opinião do narrador sobre esses meios de comunicação.

- **Articular conhecimentos prévios e informações textuais:** Como exemplo de “meios rudimentares de comunicação” o narrador cita a carta e o telefone.
  - Você conhece outros exemplos? Quais?
  - Por que eles eram rudimentares?
- **Revisar e atualizar conhecimentos prévios:** Na modernidade, a carta e o telefone ainda são utilizados? De que maneira? → Lembrar os diferentes tipos de carta usados na atualidade e as múltiplas funções que o telefone passou a acumular ao longo dos anos.
- **Fazer previsões sobre o que não foi lido:** O narrador conta que lembrou uma “curiosa história” que aconteceu com um colega dele “nos anos a.I.”.
  - Que história deve ser essa?
  - Nós já sabemos quando e com que aconteceu a história. Onde ela deve ter ocorrido? → Para facilitar a organização das hipóteses levantadas pela turma, o professor pode elaborar uma tabela, como a exemplificada abaixo, em que ele pode preencher escrevendo à caneta no quadro ou digitando e projetando-a pelo *datashow*.

O que aconteceu?	Onde aconteceu?	Como aconteceu?

## 2º Trecho: leitura compartilhada

O colégio em que estudávamos tinha sido, por muito tempo, um estabelecimento exclusivamente masculino. Por fim, e depois de anos de discussão, a direção resolveu admitir alunas, mas com uma condição: as turmas não seriam mistas. Rapazes de manhã, garotas à tarde. Não sei exatamente o que temiam, que fantasias povoavam a cabeça daquelas pessoas; mas deveria ser algo muito alarmante porque, apesar dos protestos do grêmio estudantil, não arredaram pé da decisão. E, assim, as meninas foram finalmente admitidas, mas nunca viam os seus colegas do sexo oposto.

Eu tinha um colega chamado Paulo. Um garoto magrinho, de óculos, tímido e estudioso, tão tímido quanto estudioso. Ele falava muito pouco, mas tinha uma

qualidade: escrevia bem. A professora de português não poupava elogios às redações que ele fazia. E, quando o elogiava, Paulo ficava vermelho, embaraçado, tamanha era sua timidez.

Uma manhã, ao guardar os livros sob a carteira, ele encontrou ali uma folha de papel cuidadosamente dobrada. Abriu-a e leu: “Ao meu colega da manhã”.

Era uma longa carta, escrita, curiosamente, em letra de imprensa. Nela, a garota, que assinava apenas “Solitária da tarde”, contava que não tinha namorado nem amigas, que se sentia muito só e que por isso recorrera àquele meio para se comunicar com alguém. “Estou fazendo como o náufrago”, dizia, “que coloca uma mensagem numa garrafa e joga-a ao mar. Espero que esta mensagem chegue ao destino certo.”

Paulo não estava certo de que ele era “o destino certo”. Na verdade, ficara profundamente perturbado só de ler a carta. Mas então, e num gesto que a ele próprio surpreendeu, pegou uma folha de papel e ali mesmo, em plena aula, escreveu uma longa carta para a “Solitária da tarde”. Nela, confessava que também se sentia sozinho e que gostaria de partilhar com a desconhecida missivista suas ideias, seus sentimentos, suas emoções. E assinou, talvez sem muita imaginação, “Solitário da manhã”. Dobrou a carta e, disfarçadamente, colocou-a sob a carteira, esperando que a servente não encontrasse o papel.

Questões do *corpus* para o segundo trecho:

3- Observe o trecho “O colégio **em que** estudávamos tinha sido, por muito tempo, um estabelecimento exclusivamente masculino.” (2.º parágrafo). Reescreva-o, substituindo o termo destacado por outro que lhe seja correspondente.

4- Que características de Paulo estão presentes no 3.º parágrafo?

5- A carta da “Solitária da tarde” era endereçada especificamente a algum aluno? Justifique sua resposta com um trecho do 5.º parágrafo.

6- No trecho “**Nela**, confessava que também se sentia sozinho [...]”(6.º parágrafo), a que se refere o termo em destaque?

7- Por que Paulo se refere à “Solitária da tarde” como a **desconhecida missivista** (6.º parágrafo)?

*E aí? Será que a servente vai encontrar o papel? Leia, na próxima página, a continuação do conto. (SME/RJ, 2014, p. 37)*

Sugestões:

- **Validar hipóteses/ Autocontrole/ Confirmar, rejeitar ou retificar antecipações:**  
Aconteceu o que tínhamos suposto antes de ler o segundo trecho? → Sinalizar ao lado das suposições anotadas ou projetadas no quadro o que aconteceu.

- **Formular conclusões, com base em outras leituras, experiências de vida:** No texto literário, nenhuma escolha lexical (ou seja, nenhuma palavra) e nenhum dado são à toa: as palavras empregadas e as informações fornecidas nos dão pistas sobre o que ainda será lido no texto. Pensando nisso, o que o trecho “Era uma longa carta, escrita, curiosamente, em letra de imprensa.” e o termo “curiosamente” podem antecipar sobre a narrativa?
- **Esclarecer palavra desconhecida a partir da inferência ou consultar o dicionário:** Pelo contexto, é possível entender o significado do termo “missivista”? Caso não seja, consulte um dicionário para compreender o motivo pelo qual o narrador se refere à “Solitária da tarde” como “desconhecida missivista”.
- **Autocontrole/ Estabelecer progressão temática, em função das marcas de segmentação textual:** O narrador relata que Paulo, após ler a carta da “Solitária da tarde”, respondeu-a. “E assinou, talvez sem muita imaginação, ‘Solitário da manhã’.”.
  - Por que motivo o narrador empregou o vocábulo “talvez”?
  - O que pode ter motivado Paulo a assinar “Solitário da manhã”?
  - O que é ser solitário? Como deve viver um garoto solitário?
- **Fazer previsões sobre o que não foi lido:** Esse segundo trecho se encerra com o narrador expressando o desejo de Paulo de que a servente da escola não encontre sua carta. O que vocês acham que vai acontecer? Será que a servente vai achar a carta?
  - Sim: Como ela reage? O que ela faz? O que acontece com Paulo e a sua correspondente?
  - Não: Por que motivo? O que pode ter ocorrido para ela não ter achado? O que acontece com Paulo e a sua correspondente?
  - Lembrar os alunos que no texto narrativo literário toda informação é importante para a construção da história; que uma ação leva à outra.
  - Para facilitar a organização das hipóteses levantadas pela turma, o professor pode, novamente, elaborar uma tabela a ser preenchida no quadro ou no computador, projetando-a pelo *datashow*:

A servente acha a carta		A servente não acha a carta	
Como ela reage? O que ela faz?	O que acontece com os potagonistas?	Por quê? O que ocorreu?	O que acontece com os potagonistas?

### 3º Trecho: leitura compartilhada

A servente, que fazia seu trabalho apressadamente, de fato não achou a carta. Mas a destinatária, sim. No dia seguinte, ao chegar à escola, a primeira coisa que Paulo fez foi procurar pela resposta. O coração batendo forte, bateu no compartimento. Dito e feito: lá estava a folha de papel.

Esta correspondência se prolongou pelo ano inteiro. Nenhum dos dois propôs um encontro. Aparentemente, o que ambos queriam era exatamente aquilo, trocar confidências. Mas, lá pelas tantas, Paulo deu-se conta: não era só a afinidade que o movia. Era mais do que isto. Ele estava apaixonado pela correspondente. E queria vê-la. Queria falar com ela. Queria, quem sabe, segurar sua mão. Mas faltava-lhe coragem...

*Pausa (sugestão)*

- O que acham, ele propôs ou não o encontro?
  - Por quê?
  - O que pode ter motivado Paulo a marcar ou não o encontro?

E então algo aconteceu que o fez tomar uma decisão.

Uma noite, o pai dele voltou para casa arrasado. Não quis nem jantar: disse à mulher e a Paulo, filho único, que precisavam conversar. Sentaram os três na sala e ele contou: estava indo mal nos negócios, tinha de vender a pequena loja que possuía para pagar as dívidas. A partir daquele dia trabalharia numa outra loja, mas como empregado. Isto significava que o nível de vida da família baixaria muito. Venderiam o carro, procurariam uma outra casa, menor — e Paulo teria de mudar de colégio: aquele era muito caro.

Foi muito triste aquela cena, os pais abraçados, chorando, mas Paulo só conseguia pensar numa coisa: estava a ponto de perder sua correspondente. E então decidiu: precisava vê-la. Talvez com isso se quebrasse o encanto, talvez ela não

quisesse saber dele, o que seria muito compreensível: Paulo estava longe de ser um galã. A moça, pelo contrário — e ao menos na imaginação dele —, era muito linda.

Questões do *corpus* para o terceiro trecho:

8- Qual o significado de “Dito e feito”, no 7.º parágrafo?

9- No trecho do 8.º parágrafo “Mas, **lá pelas tantas**, Paulo deu-se conta: não era só a afinidade que o movia.”, a expressão em destaque indica uma circunstância.

10- Observe o trecho “E então algo aconteceu que o fez tomar uma decisão.” (9.º parágrafo). De acordo com o parágrafo seguinte, o que aconteceu que fez o garoto tomar uma decisão?

11- No 11.º parágrafo, a decisão do garoto o levou a duas suposições.

a) Transcreva o trecho que contém essas suposições.

b) Que palavra indica que se tratava de suposições?

c) O que leva o garoto a ser tão pessimista em suas suposições?

*Agora que ele decidiu, ou melhor, que uma mudança na situação decidiu por ele e que o encanto vai se quebrar, o que será que vai acontecer? Será que a Solitária da tarde não vai mais querer saber do Solitário da manhã... ou será que as duas solidões vão se encontrar?*

*Saiba o que vai acontecer, lendo a continuação do conto, na página seguinte... (SME/RJ, 2014, p. 38)*

Sugestões:

- **Validar hipóteses/ Autocontrole/ Confirmar, rejeitar ou retificar antecipações:** Aconteceu o que tínhamos suposto antes de ler o terceiro trecho? → Sinalizar ao lado das suposições anotadas ou projetadas no quadro o que aconteceu.
- **Validar e reformular hipóteses/ Autocorreção/ Progressão temática/ Formular conclusões implícitas no texto:** A servente (de fato) não achou a correspondência de Paulo.
  - Por que motivo?
  - Será que se ela não estivesse apressada ela teria encontrado a carta? → Possivelmente sim.
  - Mas, se ela a encontrasse, será que a história seria a mesma que a gente está lendo? → Provavelmente não: novos fatos desencadeiam novas ações.
- **Formular conclusões implícitas no texto/ Identificar pistas do narrador:** Antes de revelar que Paulo tinha recebido uma resposta de sua correspondente, o narrador cria um suspense. Como é criado o suspense no parágrafo inicial desse terceiro trecho? → Através do trecho “O coração batendo forte, tateou o compartimento.”, o qual indica ansiedade, incerteza, medo, até culminar no encontro da carta. São duas

ações opostas: o coração bater forte se contrapõe ao tatear das mãos, que pressupõe cautela. Esse misto de emoções compõe uma expectativa acerca do que será desvendado.

- **Formular conclusões implícitas no texto/ Identificar pistas que mostram a posição do narrador:** Nada em um texto narrativo é dito à toa... Lembram-se disso? Então, qual a importância de o narrador informar, no trecho “Não quis nem jantar: disse à mulher e a Paulo, filho único, que precisavam conversar.”, que Paulo era filho único? → Esse pode ser um dos motivos pelo qual o garoto se sentisse só e tivesse assinado “Solitário da manhã”.
- **Fazer previsões sobre o que não foi lido:** Uma situação inesperada fez com que Paulo tomasse coragem e fosse conhecer sua “desconhecida missivista”.
  - Por que ainda podemos chamá-la assim?
  - “Agora que ele decidiu, ou melhor, que uma mudança na situação decidiu por ele” será “que o encanto vai se quebrar?”<sup>108</sup>. Ou seja, será que Paulo vai se interessar pela garota ou vai desistir dela?
  - “Será que a Solitária da tarde não vai mais querer saber do Solitário da manhã... ou será que as duas solidões vão se encontrar?”<sup>109</sup>
    - Sim: Como será esse encontro?
    - Não: Que destino terá cada um?
  - O que será que vai acontecer depois?
  - Para facilitar a organização das hipóteses levantadas pela turma, o professor pode preencher a tabela a seguir no quadro ou no computador, projetando-a pelo *datashow*:

Será que eles vão se encontrar?		O que vai acontecer depois?
SIM Como será esse encontro?	NÃO Que destino cada um terá?	

#### 4º Trecho: leitura compartilhada

<sup>108</sup> SME/RJ, 2014, p. 38.

<sup>109</sup> Idem.

Naquela noite quase não dormiu. De manhã, tinha resolvido: contaria o ocorrido numa carta, proporia que se encontrassem. Sabia que disso poderia resultar uma grande decepção para ela, mas, uma vez que ele não teria mais como lhe escrever, teriam pelo menos uma despedida de amigos.

Foi o primeiro a chegar à aula. Introduziu a mão sob a carteira — e nada encontrou. Nenhuma folha de papel. Procurou de novo, e mais uma vez: nada. Àquela altura já estava confuso, desesperado mesmo: o que teria acontecido? Teria a servente encontrado a carta — e jogado fora? Criou coragem e no intervalo foi procurá-la, na sala dos funcionários. Suando profusamente, e gaguejando, perguntou se ela havia encontrado uma folha de papel manuscrito. A servente, uma mulher gorda, de cara meio debochada, olhou-o e disse que não: não encontrara papel algum na carteira do Paulo. Ele então, suando ainda mais, disse que tinha um pedido a fazer: que ela não limpasse sua carteira, ao menos por uns dias. A servente riu, piscou o olho:

— Já sei: você está escrevendo bilhetinhos para uma colega. Vá em frente, rapaz: eu não vou mexer mais na sua carteira. [...].

[...] Naquele dia, nada escreveu. E, no dia seguinte, de novo a carteira estava vazia. Não sabia o que pensar. O que teria acontecido com a “Solitária da tarde”? Teria adoecido? Teria, como ele estava a ponto de fazer, deixado o colégio?

Só havia um meio de saber.

Naquela tarde foi ao colégio. O porteiro quis barrar-lhe a entrada — tinha ordens da direção para não deixar os alunos da manhã entrarem depois do meio-dia —, mas Paulo alegou que tinha um assunto urgente para resolver na secretaria. Por fim, e ainda desconfiado, o homem deixou-o entrar.

Paulo foi avançando pelo corredor, em direção à secretaria. Felizmente, sua sala ficava no caminho. Ao passar por ali, lançou um disfarçado olhar pela janela — e seu coração quase parou.

Havia uma garota sentada na mesma cadeira em que ele sentara pela manhã. Uma garota loirinha, magrinha — bonita, muito bonita. Exatamente como Paulo imaginara? Isso ele agora não saberia dizer. Talvez sim, talvez não: o fato é que a imagem mental que ele fizera da desconhecida missivista agora dava lugar a uma figura real. E essa figura já se apossara de seu coração.

Questões do *corpus* para o quarto trecho:

12- No 12.º parágrafo, aparecem duas expressões que indicam uma sequência temporal. Transcreva-as.

13- Que característica da personalidade do garoto é ressaltada no 13.º parágrafo? Comprove com um trecho do parágrafo.

14- Que expressão usada no texto (13.º parágrafo) indica a cumplicidade entre Paulo e a servente?

15- No 15.º parágrafo, que expressões indicam uma sequência temporal?

16- Que argumento o porteiro usa para justificar a proibição da entrada de Paulo (17.º parágrafo)?

17- Que expressão foi usada no texto (19.º parágrafo) para declarar que o menino estava apaixonado?

*O coração do Paulo deve estar acelerado, não é? E o seu? Na página seguinte... o que será que vai acontecer?* (SME/RJ, 2014, p. 39)

Sugestões:

- **Validar hipóteses/ Autocontrole/ Confirmar, rejeitar ou retificar antecipações:**  
E aí, aconteceu o que tínhamos suposto antes de ler o quarto trecho? → Sinalizar ao lado das suposições anotadas ou projetadas no quadro o que aconteceu.
- **Articular conhecimentos prévios e informações textuais/ Inferência/ Identificar pistas do autor:** Enfim, Paulo resolveu escrever para sua correspondente e marcar um encontro.
  - Como ele se sentia antes de tomar essa resolução?
  - Que pista o autor nos deixa, no texto, que revela tal sentimento de Paulo? → A frase inicial do primeiro parágrafo desse quarto trecho: “Naquela noite quase não dormiu.”. Indicar aos alunos a relevância desse acontecimento para a construção da ideia de como se sentia o protagonista do conto – sem essa informação não seria possível perceber isso –, bem como da escolha do autor por descrever a consequência em detrimento da causa (ou seja, do que Paulo sentia).
- **Recapitular/ Formular conclusões implícitas/ Estabelecer progressão textual:** Paulo chega à escola no dia seguinte acreditando que encontraria uma carta da “Solitária da tarde”.
  - O que aconteceu? → Permitir que os alunos rememorem e respondam com as próprias palavras que não havia carta sob a carteira do menino.
  - O que essa surpresa causa no texto? → O fato surpreendente torna o texto mais interessante, mais marcante. É um recurso adotado pelos autores para prender a atenção dos leitores. O professor pode perguntar se esse método funcionou.

- Alguém achou que o texto estava terminando? Por quê? → Mostrar que essa estratégia também revigora o texto, acende-o.
- **Esclarecer palavras desconhecidas a partir da inferência ou consultar o dicionário:** Pelo contexto, é possível entender o significado do termo “profusamente” em “Suando profusamente, e gaguejando, perguntou se ela havia encontrado uma folha de papel manuscrito.”? Caso não seja, consulte um dicionário para entender o que Paulo sentia naquele momento.
- **Identificar pistas e opiniões do narrador/ Formular conclusões implícitas/ Recapitular:** O narrador descreve a servente como “uma mulher gorda, de cara meio debochada”.
  - Qual a opinião que o narrador, implicitamente, revela sobre ela?
  - Tais características corroboram para o que Paulo sentia ao falar com a mulher? → Chamar, mais uma vez, a atenção da turma para o modo como as informações estão intrinsecamente relacionadas no texto literário.
- **Recapitular/ Relacionar novas informações ao conhecimento prévio/ Formular conclusões implícitas:** Qual a resposta da servente para Paulo? → Permitir que os alunos respondam com as próprias palavras e/ou releiam em voz alta.
  - Essa resposta confirma ou contraria a ideia construída sobre a mulher? → Contraria, uma vez que ela dá força a Paulo e o tranquiliza dizendo que não vai mexer na carteira dele.
  - A servente demonstra surpresa com o fato de Paulo se corresponder com uma menina de outro turno? → Não, pois ele nem tinha lhe contado nada e ela já sabia o que estava acontecendo.
  - O que tal ocorrido pode nos revelar sobre haver troca de correspondência entre meninos e meninas da escola? → Parece ser corriqueira tal ocorrência.
  - Que denúncia pode estar fazendo o narrador ao expor tal situação? → Que não adianta impedir garotos e garotas de frequentarem o mesmo turno, pois sempre haverá um meio de comunicação disponível entre as pessoas, seja qual for a época.
- **Estabelecer progressão textual:** O penúltimo parágrafo desse trecho encerra-se da seguinte maneira: “e seu coração quase parou.”.
  - Com que objetivo o narrador pode ter dado essa informação? → Criar suspense.

- Portanto, qual a melhor maneira de lermos, pronunciarmos essa frase? → De maneira lenta, entonando a voz a fim de criarmos suspense. O professor pode pronunciar a mesma frase de diferentes maneiras até que os alunos percebam a diferença que causa no texto a entonação adequada.
- **Articular conhecimentos prévios e informações textuais:** Após a leitura desse trecho, ainda podemos chamar a correspondente de Paulo de “desconhecida missivista”? Por quê? → Os alunos devem tender a responder que não, afinal Paulo aparentemente já descobriu quem é a “solitária da tarde”. Além disso, o narrador deixa uma pista “falsa” ao indicar que a menina agora é uma “figura real”. O professor não deve revelar isso, mas sim justificar a provável resposta da turma com a expressão “figura real”.
- **Construir síntese parcial/ Recapitular:** Vamor lembrar o que já foi lido? Que fatos ocorreram, ordenadamente, até agora na narrativa?
- **Fazer previsões sobre o que não foi lido:** Paulo descobre quem é a sua correspondente e se apaixona por ela. A narrativa parece, agora, estar se encaminhando para o desfecho. Será que Paulo vai falar com a “Solitária da tarde”?
  - Sim: O que ele vai dizer? Como? O que vai acontecer?
  - Não: Por quê? O que ele vai fazer? O que vai acontecer?

Será que Paulo vai falar com a “Solitária da tarde”?			
SIM		NÃO	
O que ele dirá	O que acontecerá?	Por quê?	O que acontecerá?

**5º Trecho:** leitura compartilhada

Saiu do colégio, mas não foi para casa: ficou no bar em frente ao colégio até que a campainha soou, anunciando o fim das aulas. As garotas iam saindo, rindo, conversando. Por fim ele a avistou. Tal como esperava, ela estava sozinha. E, pelo jeito, morava perto, porque foi andando, sozinha. Ele a seguiu por uns dois ou três quarteirões e por fim, num gesto que a ele próprio surpreendeu, adiantou-se e, apresentando-se como o colega que ocupava a mesma classe pela manhã, disse que queria conhecê-la. Ela olhou-o, e para surpresa e encantamento dele, sorriu:

— Eu também queria conhecer você. Afinal, alguma coisa em comum nós temos, não é mesmo? Ou, quem sabe, muita coisa em comum.

E foi assim que tudo começou. Terminou em casamento, claro, mas não é disso que quero falar agora. Quando Paulo me contou essa história, muitos anos depois, a coisa que mais me impressionou foi o fato de que, por muito tempo, ele não mencionou as cartas. Não tinha coragem, ou não era necessário... O fato é que não falou a respeito. O assunto veio por acaso. Um dia, olhando uma caderneta em que ela tomava anotações, comentou:

— Pensei que você gostasse de escrever em letra de imprensa.

Ela mirou-o, intrigada:

— Em letra de imprensa? Por que haveria eu de escrever em letra de imprensa?

Você não acha minha letra boa?

— Acho. Mas nas cartas que você me mandava...

— As cartas que eu lhe mandava? — Ela, assombrada — Que cartas? Eu nunca lhe mandei carta alguma, Paulo. Você está sonhando?

E então tudo se esclareceu. Ela não era a “Solitária da tarde”. Na verdade, sentava em outro lugar; só passara a ocupá-lo depois que a antiga dona subitamente deixara o colégio: a família mudara para outro estado.

Paulo ri muito, quando me conta essa história. E ela não deixa de ser engraçada. Mas é também um pouco melancólica. Paulo é feliz, mas, e a “Solitária da tarde”, que terá acontecido com ela? Será que continua solitária? Será que continua se correspondendo com missivistas desconhecidos?

Provavelmente sim. Só que agora decerto recorre à Internet. Mesmo a solidão se moderniza.

FALCÃO, Adriana e outros. *Histórias dos tempos de escola*. São Paulo: Nova Alexandria, 2002

Questões do *corpus* para o quinto trecho:

18- Reescreva o trecho inicial do 20º parágrafo, substituindo o conectivo “mas” por outro de sentido equivalente.

19- Por que Paulo já esperava que a menina viesse sozinha?

20- Qual o efeito do uso das reticências no trecho “Não tinha coragem, ou não era necessário...” (22º parágrafo)?

21- Explique por que a história pode ser, ao mesmo tempo, inusitada e melancólica.

22- Que termos, no último parágrafo, dão ideia de dúvida, certeza e inclusão?

23- A que conclusão o texto chega em relação às mudanças do mundo e à natureza dos sentimentos humanos?

24- O narrador pode contar uma história em 1.<sup>a</sup> pessoa ou em 3.<sup>a</sup> pessoa. Como é o narrador do texto que você acabou de ler? Explique que efeito isso tem para o texto.

25- A trama da narrativa se caracteriza por começar com uma **situação inicial**, em que se apresenta o ambiente (onde?), um colégio; o tempo em que se passa a história (quando?), antes da internet, e o personagem principal (quem?) Paulo. Em que parágrafos se apresenta a situação inicial?

26- Qual o **conflito gerador** da narrativa?

27- Indique o momento do desenvolvimento do conflito em que se dá uma outra **complicação**.

28- O que há de inusitado no desfecho da história?

**ESPAÇO CRIAÇÃO** – O desafio agora é seu! Você deve escrever um CONTO.

Baseie-se nos contos que você já leu. Se precisar, volte a cadernos de apoio anteriores. Suas leituras vão formando um repertório... Use-o.

Para se organizar, pense em cada elemento da narrativa, completando o quadro. Alguns elementos já estão definidos. Fique atento. (SME/RJ, 2014, p. 40-42)

Sugestões:

- **Validar hipóteses/ Autocontrole/ Confirmar, rejeitar ou retificar antecipações:**  
Aconteceu o que tínhamos suposto antes de ler o quinto trecho? → Sinalizar ao lado das suposições anotadas ou projetadas no quadro o que aconteceu.
- **Articular conhecimentos prévios e informações textuais/ Autocontrole/ Autocorreção:** Paulo conseguiu munir-se de coragem e foi falar com sua correspondente. Releia esse fragmento do texto: “Tal como esperava, ela estava sozinha. E, pelo jeito, morava perto, porque foi andando, sozinha.”
  - Por que Paulo esperava que a menina estivesse sozinha? → Porque ela assinava e se declarava “Solitária da tarde”.
  - Vocês perceberam que o narrador utiliza duas vezes a palavra “sozinha” nesse trecho? Com que objetivo ele pode ter feito isso? → Reforçar a ideia de que a menina fosse de fato solitária, mas também confirmar que se tratava realmente da correspondente de Paulo.
- **Identificar pistas/ Inferir:** Antes mesmo que a menina respondesse Paulo, fica clara a aceitação de sua aproximação. O que no texto comprova tal afirmativa? → A menina respondeu-o antes com um sorriso.

- **Recapitular/ Construir sentido/ Contextualizar/ Estabelecer progressão textual/**

**Identificar pistas:** Vamos reler esse parágrafo do texto: → Projeta-lo no quadro usando o *datashow*.

E foi assim que tudo começou. Terminou em casamento, claro, mas não é disso que quero falar agora. Quando Paulo me contou essa história, muitos anos depois, a coisa que mais me impressionou foi o fato de que, por muito tempo, ele não mencionou as cartas. Não tinha coragem, ou não era necessário... O fato é que não falou a respeito. O assunto veio por acaso. Um dia, olhando uma caderneta em que ela tomava anotações, comentou: (Apud: SME/RJ, 2014, p. 41)

- Vocês perceberam que o narrador pulou de como tudo começou (o encontro entre os correspondentes) para como terminou (em casamento)? Que efeito isso provoca sobre o desfecho do texto? → Como o narrador não conta nada sobre o momento em que eles se conheceram até o casamento, a nossa imaginação é que preencherá esse espaço. Mas, principalmente, é uma estratégia para causar o efeito surpresa no final da história. Isso exemplifica, mais uma vez, as pistas que autor vai deixando na escrita literária, evidenciando que nela nada é dito à toa.
- De que maneira o conectivo “mas”, antecedido pelo vocábulo “claro”, também corrobora para o desfecho surpreendente? → O casamento entre os protagonistas é reconhecido como um acontecimento óbvio, que todo mundo já esperava. O conectivo “mas”, no entanto, quebra essa perspectiva evidente anunciando que alguma coisa estará contraditória e fugirá dessa expectativa. Desta forma, o narrador já prepara o leitor para a surpresa final.
- A escolha do narrador pelo verbo “terminar” também traz indícios de que uma história está sendo encerrada para que outra comece a ser contada. Indique o fragmento do trecho em que a nova narração se inicia, comprovando essa ideia com elementos da narrativa. → A nova história começa em “Um dia, olhando uma caderneta em que ela tomava anotações, comentou:”. É possível perceber se tratar de outra história porque se trata de outro tempo, outras personagens.

- **Identificar pistas/ Articular conhecimentos prévios e informações textuais:**

Antes mesmo que a esposa de Paulo declare desconhecer o assunto das cartas, o narrador dá pistas de que tal fato acontecerá. Que adjetivos o narrador insere no texto para deixar essa pista? → Os adjetivos “intrigada” e “assombrada” denotam o estranhamento da mulher sobre o assunto.

- **Recapitular/ Identificar pistas/ Autocontrole/ Autocorreção:** Ao término da leitura do conto, vale retomar duas perguntas feitas anteriormente:
  - No texto literário, nenhuma escolha lexical e nenhum dado são à toa: as palavras empregadas e as informações fornecidas nos dão pistas sobre o que ainda será lido no texto. Pensando nisso, o que o trecho “Era uma longa carta, escrita, curiosamente, em letra de imprensa.” e o termo “curiosamente” podem antecipar sobre a narrativa? → Não fosse ao curioso fato de a “Solitária da tarde” escrever com letra de imprensa, Paulo não descobriria que sua esposa não era a sua correspondente da época de escola.
  - Após a leitura desse trecho, ainda podemos chamar a correspondente de Paulo de “desconhecida missivista”? Por quê? → Sim, pois não fica revelado com quem de fato Paulo se correspondia.
- **Recapitular/ Inferir:** Vocês notaram que em momento algum no texto é mencionado o nome da “Solitária da tarde” e nem mesmo o da esposa de Paulo? Por que motivo o narrador pode ter suprimido essa informação? → Primeiramente porque não foi descoberto quem era de fato a “Solitária da tarde”; segundo que, ao não informar nomes, o narrador garante a atmosfera de suspense no ar.
- **Inferir:** É possível afirmar que Paulo casou-se com a mulher errada? → O fato de Paulo rir quando conta essa história revela que ele não está preso à ideia de que sua correspondente do passado fosse a mulher de sua vida. Além disso, o narrador afirma que “Paulo é feliz”.
- **Articular conhecimentos prévios e informações textuais/ Contextualizar:** No parágrafo final, o narrador divaga que provavelmente a “Solitária da tarde” ainda se corresponde com outras pessoas, “só que agora decerto recorre à Internet.”. Em quais sites poderíamos encontrar essa “desconhecida missivista”? → Essa é uma oportunidade para os alunos indicarem os correspondentes contemporâneos da carta, tais como Facebook, WhatsApp, etc.
- **Refletir:** Também no último parágrafo, o narrador afirma que “mesmo a solidão se moderniza.”. Como isso é possível? → Oportunizar essa assertiva para promover a seguinte reflexão e debate: é possível, diante de tanta tecnologia que nos põe em contato com diversas pessoas de diferentes lugares no mundo, o ser humano se sentir solitário?

### 5.1.3. Proposta de ação para depois da leitura

Feita a leitura integral do conto de Moacyr Scliar, podem ser retomadas as hipóteses lançadas pelo grupo a fim de verificar se essas conjecturas foram maioritariamente comprovadas ou recusadas depois de lida a obra. Em seguida, pode ser solicitado aos alunos que justifiquem como chegaram às devidas conclusões e que outros elementos utilizaram para interpretar o texto. Essa atividade é importante para recapitular e ressaltar as pistas que o texto forneceu para o final da história e como os alunos desvelaram esses vestígios.

Como atividade final de leitura do conto, dugiro três tarefas:

1<sup>a</sup>) **Primeira interpretação:** é elaborada uma dinâmica em duplas, a fim de que os estudantes possam compartilhar entre si as experiências vivenciadas a partir da obra. Eles podem retornar ao texto, lendo-o silenciosamente, e discuti-lo entre si para, posteriormente, apresentarem para o restante da turma suas impressões. Espera-se, nesse momento final, permitir que a leitura desperte algo profundo nos alunos.

2<sup>a</sup>) **Segunda interpretação/ Contextualização:** Solicitar que os alunos façam uma contação de história pra sua própria família. Isso é significativo em muitos aspectos: o aluno assimila melhor o texto, já que vai contá-lo a outras pessoas; estimula-se a habilidade de síntese, já que precisa selecionar o que realmente importa; exercita-se a expressão oral, já que tem de transportar o texto para suas próprias palavras; além de ser um momento de aproximação familiar.

Na mesma tarefa, orientar os discentes a convidar seus ouvintes a compartilharem suas histórias da época de escola, quando não usavam internet, perguntando-lhes, por exemplo, como faziam antes do Google, da Wikipédia, do e-mail, do WhatsApp, do Facebook, do Instagram, do Skype, do YouTube, da Netflix, do Google Maps, do Tinder, do Spotify, do PlayStation Network, dos sites de receitas culinárias. Essa atividade relaciona-se com o conto lido, cujo narrador divide o tempo histórico em dois momentos: antes e depois da internet.

A fim de não deixar dúvidas sobre as ferramentas eletrônicas supracitadas, seguem possíveis respostas para a pergunta lançada<sup>110</sup>:

- **Antes do Google e da Wikipédia:** o conhecimento acumulado no decorrer de séculos era reunido em coleções de livros chamadas enciclopédias.
- **Antes do e-mail:** as pessoas enviavam cartas uns aos outros, a qual, depois de postada no correio, demorava mais ou menos uma semana para chegar ao destinatário.
- **Antes do WhatsApp:** usava-se o pager, uma espécie de aparelho que não fazia nada além de receber mensagens e que fazia bastante sucesso nos anos 90.
- **Antes do Facebook:** as pessoas antigamente tinham muito mais dificuldade para obter informações de gente em quem estavam interessadas; era necessário conhecer de verdade pessoas que conheciam seu alvo de interesse e conduzir minuciosas investigações por meio dos informantes.
- **Antes do Instagram:** as fotos eram guardadas e exibidas em um álbum de fotografia.
- **Antes do Skype:** o telefone fixo já era usado; pagava-se muito caro para fazer ligações para outros estados e nem dava para ver o interlocutor no vídeo.
- **Antes do YouTube e da Netflix:** as locadoras de filmes eram muito comuns; antes do DVD era o VHS, o qual era preciso rebobinar (voltar a fita).
- **Antes do Google Maps:** guias de rua em papel com centenas de páginas eram usados para conseguir achar um bar em outro bairro da cidade; procurava-se pelo nome da rua no índice do guia e encontrava uma série de coordenadas, tipo batalha naval: pág. 223, coluna K, linha 7.
- **Antes do Tinder:** as pessoas da antiguidade flertavam ao vivo e pessoalmente. Era necessário saber ler expressões corporais e interpretar sinais.
- **Antes do Spotify:** as pessoas achavam sons novos ouvindo discos na casa de amigos, assistindo à MTV ou compartilhando ‘mixtapes’ – seleções de músicas gravadas em uma mídia primitiva chamada fita cassete.

---

<sup>110</sup> Adaptado de: <http://virgula.uol.com.br/inacreditavel/como-faziamos-coisas-antes-da-internet-refrescamos-sua-memoria/#img=1&galleryId=70244>. Consulta em 21/01/2016.

- **Antes do PlayStation Network e de todos os jogos online:** era preciso ir a fliperamas ou à casa uns dos outros para jogar games multiplayer, tais como 007, Mario Kart e Street Fighter.
- **Antes dos sites de receitas culinárias:** as receitas eram aprendidas com as mães e as avós – ou inventando algumas novas; também era muito usado o “caderninho de receitas”, em que a pessoa anotava seus novos conhecimentos culinários.

Em um momento posterior, o professor pede aos estudantes que façam um breve relatório de como foi a experiência, de como os familiares reagiram, se gostaram ou não, e o que eles ouviram sobre os anos a.I. (antes da Internet).

3ª) Adaptando a atividade intitulada “Espaço Criação”<sup>111</sup> do Caderno Pedagógico, sugiro a seguinte proposta de produção textual:

- **Interpretação/ Produção escrita:** Escreva um conto baseado em histórias “pré-históricas”, ambientadas nos anos a.I., que você coletou com seus familiares, adaptando-as para criar sua narrativa.

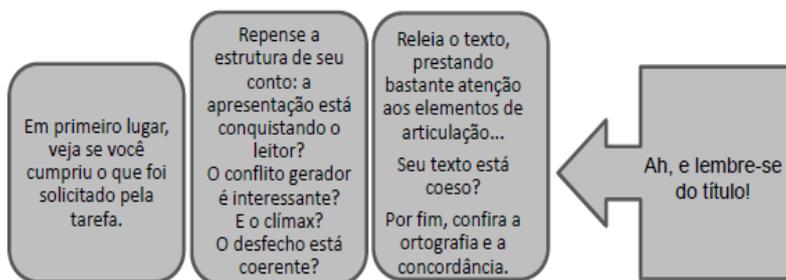
“Para se organizar, pense em cada elemento da narrativa, completando o quadro. Alguns elementos já estão definidos. Fique atento.” (SME/RJ, 2014, p. 42)

Figura 6: Quadro “Espaço Criação” – SME/RJ

	Refleta...	Anote suas ideias. Escreva aqui um primeiro esboço...
NARRADOR	<b>Quem conta</b> a história?	Um narrador observador, em terceira pessoa.
TEMPO	<b>Quando</b> acontecem os fatos?	Descreva esse tempo...
ESPAÇO	<b>Onde</b> se passa a narrativa?	Em uma escola. (Descreva o espaço, dê detalhes. Faça o leitor ter a impressão de que conhece esse lugar...)
PERSONAGENS	<b>Quem</b> vai fazer parte da história? Quem será o protagonista?	Faça um esboço de cada personagem.
ENREDO	<b>O que</b> acontece? (situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho)	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">           Professor, sugerimos que oriente os alunos a relerem o material sobre conto dos cadernos de apoio anteriores e reveja com eles a estrutura da narrativa.         </div>

<sup>111</sup> SME/RJ, 2014, p. 42.

Escreva, no seu caderno, uma primeira versão do seu conto. Título: \_\_\_\_\_.  
Após escrever, volte aqui e oriente-se para a revisão.



Extraído de: SME/RJ, 2014, p. 42-43.

## 5.2. Outras sugestões

Elaborada a proposta de ação do conto retirado do caderno pedagógico da SME/RJ que serve de *corpus* para esse trabalho e as devidas reflexões sobre a formulação das questões, pode-se lançar mão de um conjunto de sugestões acerca da formulação de enunciados das atividades de leitura literária para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Essas sugestões visam a que os alunos não encontrem obstáculos no momento de compreender as questões das atividades, levando em consideração que o objetivo dessa estratégia não é dificultar tal prática para os estudantes, mas sim encaminhá-lo à formação do leitor literário. Os enunciados das questões, portanto, devem ser formulados de maneira a auxiliá-los nessa tarefa. Além disso, os exercícios devem estar em conformidade com as orientações presentes nos documentos oficiais. Logo, as sugestões elaboradas estão alinhadas com esses propósitos. São elas:

I – Atentar ao léxico empregado nos enunciados das questões. O professor deve considerar se o seu aluno consegue fazer uso da variedade urbana de prestígio. Caso o corpo discente ainda não consiga dominá-la, o professor deve estar mais atento ainda ao vocabulário utilizado em suas atividades, visto que seu objetivo não é prejudicar o aluno, mas despertar nele o senso literário ao longo do ano letivo. Ao se deparar com termos que não fazem parte de seu universo, o aluno pode ser induzido ao erro – não por não saber o conteúdo exigido ou por não ser capaz de formular a resposta pretendida, mas simplesmente por não compreender as palavras escolhidas por seu professor. Sugere-se a inserção paulatinamente de comandos mais elaborados, acompanhados de uma explicação aprofundada do professor e de exemplos. Além disso,

a escolha dos termos, no momento da formulação das questões, deve ser criteriosa e sensível à realidade dos estudantes. Sobre os itens lexicais, deve-se ter cuidado com o uso de:

- Termos muito rebuscados;
- Termos técnicos;
- Termos ambíguos;
- Termos abrangentes.

II – Elaborar enunciados cujas orações respeitem a ordem sintática canônica: sujeito + verbo + complementos verbais + adjuntos, a fim de não constituir óbice à compreensão discente. Além disso, os termos essenciais e integrantes da oração não devem ser suprimidos, todos devem estar explícitos e ordenados.

III – Atentar para a referência pronominal e evitar a coesão por meio da elipse. O uso de pronomes possessivos como mecanismo de coesão pode gerar ambiguidade, portanto sugere-se a substituição por outro termo. Além disso, o uso de pronomes oblíquos átonos como ferramenta de coesão e dos pronomes “cujo” e “tal” deve ser feito somente depois de terem sido trabalhados e/ou revisados com a turma.

IV – Prestar muita atenção à correção gramatical dos enunciados, com foco para a pontuação e para a concordância dos termos, visto que são aspectos que podem levar o aluno a uma equivocada interpretação da questão.

V – Elaborar comandos bem direcionados e adequados aos propósitos da disciplina. Isto é, deve-se deixar bem claro o que se pretende que o aluno responda, sem exigir conhecimentos aleatórios de outras áreas que não tenham sido trabalhados anteriormente. Questões interdisciplinares são interessantes, contudo deve-se ter a certeza que o aluno foi apresentado aos conteúdos exigidos. Comandos imprecisos dão margem a respostas vagas e, muitas vezes, distintas do que se esperava. Nesse caso, acabam restando duas opções: aceitar todas as respostas, ou não aceitar quase nenhuma. Portanto, considera-se essencial o direcionamento dos enunciados.

VI – Caso haja mais de um comando no enunciado, deve-se separá-los graficamente, para que todos sejam notados.

VII – Adequar os textos e as questões aos níveis de letramento dos alunos da turma. Para que isso aconteça, é necessário que seja feito um diagnóstico da turma. Além disso, é importante ressaltar que um trabalho gradativo com todos os níveis de letramento deve ser feito em sala de aula.

VIII – Atentar para os aspectos gráficos quanto à legibilidade. A falta de legibilidade pode invalidar uma questão, portanto apresentar textos e questões com letras grandes e imagens bem visíveis é essencial nas atividades escolares. As atividades devem ser revisadas após serem xerocadas, uma vez que o problema pode surgir justamente no momento de fazer as cópias.

IX – Diagramar respeitando os seguintes aspectos:

- manter cada item com sua autonomia, de forma destacada;
- apresentar uma numeração clara;
- espaçar bem as questões;
- apresentar grifos bem marcados;
- no caso de comandos com negativas, apresentá-las em caixa alta (NÃO / EXCETO);
- oferecer uma quantidade de linhas proporcional ao que se espera de resposta.

X – Fazer uso de imagens, não somente com o fim lúdico e motivador, mas também em decorrência das orientações presentes nos documentos oficiais; o aluno precisa familiarizar-se com diferentes linguagens e suportes.

XI – Utilizar diferentes gêneros textuais e suportes, com o objetivo de avaliar a capacidade do aluno de lidar com eles, assim como para dinamizar a leitura.

XII – Não preterir questões discursivas, uma vez que o desenvolvimento da habilidade escrita precisa ser estimulado, observado e avaliado, conforme os documentos oficiais.

XIII – Trabalhar a leitura oral bem como atividades orais a fim de desenvolver a habilidade oral dos alunos.

XIV – Inserir questões que exijam o desenvolvimento de um raciocínio autônomo e crítico, bem como da construção de sentido e da literariedade, observando as orientações oficiais sobre a formação de cidadãos conscientes.

XV – Procurar contextualizar as questões, preocupando-se, se possível, com a realidade dos alunos. Isto é, tornar a questão mais plausível e, conseqüentemente, mais inteligível para o estudante.

Espera-se que essas sugestões possam contribuir com o trabalho docente daqueles que buscam, de alguma maneira, promover a leitura literária em suas salas de aula. Deseja-se, de uma maneira geral, que esses profissionais tenham seus olhares direcionados no que tange à elaboração de estratégias de leitura do texto literário que extrapolem as expectativas dos documentos oficiais e de atividades que não representem óbices à compreensão de seus alunos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em julho de 2013, comecei a lecionar no município do Rio de Janeiro, no Ensino Fundamental II, em tempo integral (40 horas). Em cerca de dez anos de magistério – tanto em escolas particulares quanto em públicas – deparei-me, pela primeira vez, com um material, em uso, destinado à prática de leitura de textos literários. Levando-se em conta os óbices inerentes às redes públicas de ensino – falta de materiais básicos; turmas com mais de quarenta alunos e muito heterogêneas no que concerne ao nível escolar dos estudantes; alunos analfabetos em pleno ensino fundamental II (e outros tantos analfabetos funcionais); além daqueles relativos à infraestrutura – destinei um olhar otimista ao referido material. Na verdade ainda destino esse mesmo olhar, uma vez que o enxergo como promissor no sentido de abranger uma leitura literária ainda tão ignota no contexto escolar a que fora descrito anteriormente.

Foi com esse olhar que me dediquei a proceder à análise do citado caderno pedagógico, elegendo-o *corpus* de meu trabalho de pesquisa – com o olhar de quem adora ler, adora literatura; de uma professora de português que sente a necessidade de compartilhar com seus alunos a leitura literária, mas que experimenta, na prática docente, as dificuldades e as limitações para o desenvolvimento de tal atividade; de uma professora-pesquisadora<sup>112</sup> que deseja realizar um trabalho que faça sentido e (por que não?) contribuir para um material didático o qual fora elaborado para eu utilizar em sala de aula.

Com essa situação em mente, comecei a pesquisar como nós, professores, poderíamos consumir a escolarização da literatura, ou seja, inserir efetivamente a leitura literária na escola, mesmo diante daqueles óbices. Debrucei-me sobre algumas obras de estudiosos que investigavam o assunto. A partir das primeiras leituras, pude verificar que é possível tentar melhorar a situação apontada, que tanto angustia a mim e, tenho certeza, a outros professores cientes da importância da leitura literária.

É claro que para possibilitar à literatura ocupar, verdadeiramente, o lugar que ela merece na escola, principalmente no Ensino Fundamental II, requer muitas medidas a longo prazo, a começar pela inserção de propostas específicas para o trabalho com textos literários em documentos oficiais que regulamentam o ensino público, como os

---

<sup>112</sup> Cf. CEIA, 2002, p. 37.

PCN; pelo investimento de uma formação de professores mais adequada; e pela cobrança de maior espaço e qualidade destinados às atividades de leitura literária nos livros didáticos de Língua Portuguesa disponíveis no mercado editorial.

O contexto dessa pesquisa tem disponibilizado e distribuído pela SME/RJ, além do Caderno Pedagógico, um livro didático<sup>113</sup> de Língua Portuguesa, escolhido pelos docentes da escola<sup>114</sup>, o qual em nada se coaduna com o Caderno Pedagógico e tampouco o complementa. Têm-se, portanto, dois materiais distintos e, ao mesmo tempo, irrelevantes em relação ao trato com os procedimentos de leitura e apreciação da literariedade textual.

É fato que a utilização e a abordagem desses materiais pedagógicos ficam sempre a critério do professor. No entanto, se o uso do livro didático possibilita ao professor, de certo modo, decidir o que, como e quando usá-lo – ou até mesmo preterir-lo –, o Caderno Pedagógico, embora apresentado como material de apoio ao professor, acaba funcionando como um mecanismo de controle do ensino dos descritores do bimestre, bem como uma preparação dos alunos para a avaliação externa, uma vez que ambos possuem o mesmo formato de cobrança dos conteúdos nas provas bimestrais elaboradas pela SME/RJ.

Aliás, a obrigação em assegurar o cumprimento de todos os descritores e todos os exercícios do caderno pedagógico certamente pode se mostrar como um entrave – ou um pretexto – para o professor não avançar ou reelaborar as atividades preestabelecidas.

Esse panorama, acredito, é o mais preocupante. E dele fazem parte, também, a falta de formação dos professores e a falta de mecanismos que corroborem no planejamento e na elaboração de aulas que primem pelo viés estético da leitura literária.

Daí a importância desse trabalho: vislumbrar, por meio das sugestões e orientações de documentos oficiais e de estudiosos sobre as práticas de leitura, a possibilidade de aperfeiçoar a formulação dessas práticas, não apenas no intuito de facilitá-las, mas a fim de que elas se constituam um caminho na formação do leitor literário.

Resolveu-se, portanto, que o *corpus* da pesquisa seria constituído pelo Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa da SME/RJ, para ser trabalhado em turmas de nono

---

<sup>113</sup> Coleção *Singular & Plural*, de Laura de Figueiredo, Shirley Goulart e Marisa Balthasar. Editora Moderna.

<sup>114</sup> Essa escolha ocorreu no início do primeiro semestre de 2013, pelos professores que já faziam parte do quadro docente da escola. Não tive a oportunidade, portanto, de participar desse momento.

ano do Ensino Fundamental durante o terceiro bimestre de 2014, por motivos já explicitados. Ao longo das leituras teóricas, verificou-se que um conjunto de textos extremamente importante para a pesquisa ainda não havia sido destrinchado: os documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II. Como esses documentos não dedicam um espaço específico para a prática da leitura literária, era preciso entender que orientações eles fazem no que tange à leitura, para verificar se elas são pertinentes e se são atendidas nas atividades propostas no *corpus*. Esses documentos oficiais, então, passaram a ser o cerne das leituras, com ênfase para os Parâmetros Curriculares Nacionais e para as Orientações Curriculares da SME/RJ.

Foi a partir daí que surgiu a ideia mais direcionada para esta dissertação de mestrado, delineando-se a seguinte pergunta de pesquisa: considerando a força que representam os documentos oficiais que regem o sistema de ensino de modo geral, seria possível verificar no material elaborado pela SME/RJ para estudo do texto literário o reflexo das diretrizes presentes em tais documentos?

Portanto, mais do que analisar as escolhas pelos textos literários, resolveu-se analisar os enunciados das atividades sobre esses textos e identificar possíveis barreiras à efetiva leitura literária, procurando, ao mesmo tempo, verificar se eles refletem as orientações presentes nos documentos oficiais e nos teóricos que versam sobre a promoção de leitura.

Verificou-se, por exemplo, a importância que os PCN conferem ao trabalho com a leitura e com a escrita no Ensino Fundamental II, além da ênfase dada aos procedimentos de leitura nas Orientações Curriculares da SME/RJ. Contudo, a falta de direcionamento peculiar à leitura do texto literário faculta um afrouxamento ou anulação desse tipo de atividade. Outro aspecto ressaltado em muitas passagens dos PCN e ratificado nas OC/SME é o estímulo ao senso crítico e à construção de sentidos pelos alunos. Atividades sem espaço para esse desenvolvimento seria um indício de descompasso com as diretrizes oficiais.

O segundo percurso a seguir foi, dessa forma, estabelecer uma comparação entre os novos conhecimentos adquiridos, através dessas leituras, e o *corpus*, buscando meios para aperfeiçoá-lo.

A análise do caderno pedagógico possibilitou a elaboração de um diagnóstico, isto é, um panorama sobre como se realiza a leitura dos textos literários selecionados para compô-lo. De uma forma geral, verificou-se, em resposta à pergunta formulada no

início desta pesquisa, que elas não refletem, de maneira exitosa, as diretrizes oficiais, com destaque para:

a) A escassez de questões que estimulam o senso crítico e à construção de sentidos pelos alunos: nos PCN, a formação de indivíduos conscientes, analíticos e críticos é uma das diretrizes mais importantes, constando no texto de todas as disciplinas. No entanto, não se pôde verificar um reflexo dessa orientação no material analisado, uma vez que apenas 9,24% das questões referentes aos textos literários buscam levar o aluno a construir sentidos.

b) O trabalho com os gêneros textuais: tanto os PCN quanto as OC/SME abordam a necessidade de expor aos alunos uma diversidade de gêneros textuais. E, embora o corpus dessa pesquisa tenha trabalhado com nove diferentes tipos de gêneros textuais, ficou faltando objetividade no estudo desses gêneros, bem como o aprofundamento da relação entre eles e a linguagem literária.

c) A diversidade de questões: foram identificadas apenas 19 categorias de questões no corpus, as quais, ainda que se coadunem aos descritores do bimestre, não favorecem a prática da leitura literária por meio do material analisado. Os números mais expressivos (acima de 10% do total de questões) estão relacionados às seguintes categorias: localizar informações explícitas no texto (34,54%), transcrever/ marcar/ localizar palavras/versos/parágrafos (16,87%), indicar/ explicar sentido/ideia/efeito de sentido de palavra/expressão/verso/trecho do texto (14,45%).

d) O uso de estratégias de leitura como recurso na formação de um leitor competente: os PCN e a SME/RJ, bem como alguns pesquisadores sobre a prática leitora, disponibilizam estratégias para antes, durante e depois da leitura, as quais podem ser adaptadas e/ou ampliadas para a promoção da leitura literária. A análise do *corpus*, no entanto, identificou um número inexpressivo de questões que abarquem esses tipos de estratégias: dos 37 textos literários reproduzidos no Caderno Pedagógico da SME/RJ, apenas 11% apresentam estratégias para antes da leitura; 8% para durante; e 24,32% para depois da leitura.

e) A escassez de questões que estimulam a percepção da literariedade: os PCN criticam a leitura do texto literário como pretexto para explorar conteúdos que fujam de seu viés estético e apontam a relevância da progressão do nível de leitura do texto

literário<sup>115</sup>. As atividades do caderno pedagógico analisado, entretanto, atêm-se principalmente nas informações que os textos transmitem e não para o modo literário como as transmitem. A literariedade textual é, pois, inexplorada, limitando-se às suas concepções mais primárias. Ou seja, o trabalho com o literário nas questões do *corpus* é meramente de identificação da competência leitora.

f) A diagramação: dos 37 textos literários do caderno pedagógico, 8 deles (21,62%) apresentam uma diagramação em que, por meio de setas ou colchetes, é indicada a localização das respostas às questões, o que pode causar prejuízo à compreensão global do texto literário, já que possibilita ao aluno direcionar a leitura à busca das informações solicitadas. As estratégias de compreensão são importantes para o processo de leitura literária; por isso, é questionável essa diagramação em detrimento do desenvolvimento de capacidades que possuem vínculo direto com a literatura.

g) O processo de transferência e a fragmentação do texto literário: a transferência do texto literário do seu suporte original para as páginas do caderno pedagógico propicia uma relação texto-leitor que não foi prevista pelos seus escritores no momento de produção. Nesse outro suporte, a literatura é apropriada pela escola e se transforma em objeto de estudo, correndo o risco de perder sua especificidade de linguagem literária. Da mesma forma, a leitura de um fragmento do texto não é igual à leitura do livro em sua totalidade e, mesmo quando é apresentado o texto inteiro, a mudança de suporte impõe outra relação. Desse modo, as práticas de leitura literária do cotidiano não se assemelham às práticas de leitura escolar, mas estas últimas podem ter influência sobre a primeira, impondo práticas de leituras escolares “aceitáveis” para esse gênero. No entanto, tais práticas, muitas vezes, afastam os alunos dos livros de literatura, quando se espera que a escola os aproxime. Assim, a leitura do texto literário no material analisado deveria significar um convite para a leitura da obra completa. Contudo, levando-se em conta que dos 37 textos literários reproduzidos no *corpus*, 11 são fragmentados (29,73%); e que desses onze fragmentos de textos, cinco não possuem sentido completo (45,45%), não se mostra como certo a direção do *corpus* para esse caminho.

Acerca dos aspectos que podem constituir uma barreira à compreensão do aluno, como falta de clareza e de coerência dos enunciados e da presença de mais de um

---

<sup>115</sup> BRASIL, 1998, p.71.

comando em uma mesma questão, foi identificada uma quantidade irrelevante de ocorrência.

Os demais aspectos supramencionados contradizem o objetivo projetado pelo Caderno Pedagógico em sua apresentação: “mergulhar” os alunos “no universo dos textos literários”<sup>116</sup>, e denunciam a inadequada escolarização da literatura, caso sejam um reflexo das atividades praticadas no cotidiano escolar, em sala de aula. A carência de trabalho com a literariedade textual, com construção de sentidos pelos alunos e com as estratégias de leitura mostra-se incompatível com a formação de um leitor literário competente, ensejada pelos documentos oficiais e pelos teóricos estudados. Além disso, como o referido caderno pedagógico é o instrumento de estudo dos alunos na instituição que o distribui, considera-se preocupante o diagnóstico exposto, mesmo que o trabalho feito em sala de aula seja distinto do que se apresentou no *corpus*. É importante reafirmar a necessidade de prover atividades de leitura literária em materiais didáticos que se preocupem com os aspectos acima; a tarefa de tornar o aluno um leitor literário proficiente, bem como um cidadão crítico, não pode restringir-se aos gostos pessoais dos professores de Língua Portuguesa.

A sugestão de sequência didática a partir de um texto aplicado no Caderno Pedagógico foi formulada com o intuito de esclarecer alguns aspectos que podem passar despercebidos para os docentes e, principalmente, para alertá-los de que é preciso um olhar apurado durante a elaboração das questões, que seja condizente com as diretrizes oficiais, mas, principalmente, com a efetiva formação do leitor literário.

É compreensível que alguns problemas influam na prática pedagógica docente: a baixa remuneração, levando o professor a desdobrar-se em várias instituições (e, conseqüentemente, tendo de lidar com uma carga horária excessiva); a falta de verba destinada à educação; a falta de compromisso dos governantes; a falta de apoio e de acompanhamento por parte das famílias dos estudantes; a precariedade das comunidades presentes no subúrbio do RJ; a violência no entorno escolar; a ausência de reflexões sobre o fazer pedagógico entre os docentes.

Portanto, seria atitude extremamente leviana deixar apenas nas mãos do docente a tarefa de formular e promover atividades de leitura literária, sem analisar o contexto em que ele está inserido; esse não é o propósito desta pesquisa. Até porque é

---

<sup>116</sup> RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 3.

preciso se perguntar se os professores são conhecedores dos procedimentos para uma escolarização adequada da literatura. Conforme os PCN ratificam,

É preciso desenvolver políticas de valorização dos professores, visando a melhoria das condições de trabalho e de salário, assim como é igualmente importante investir na sua qualificação, capacitando-os para que possam oferecer um ensino de qualidade, ou seja, um ensino mais relevante e significativo para os alunos. Para isso, é necessário criar mecanismos de formação inicial e continuada que correspondam às expectativas da sociedade em relação ao processo de aprendizagem, estabelecendo metas a curto e longo prazos, com objetivos claros, que permitam avaliar, inclusive, os investimentos. (BRASIL, 1998, p.38)

Pretendeu-se, com esta investigação, apontar para possíveis divergências entre as diretrizes oficiais e os estudos teóricos acerca da formação de leitores e o Caderno Pedagógico da SME/RJ, instituição em que leciono, sem fazer acusações ou problematizar as causas para essas divergências.

A escolarização dos gêneros literários é desejável e necessária, mas seu objetivo principal deve ser formar leitores capazes de fazer escolhas e leituras voluntárias de um livro de literatura fora do muro escolar. Podemos dizer que existe um consenso sobre os benefícios da leitura literária para a formação humana, afinal, os alunos, ao se verem imersos em histórias, poderão encontrar instrumentos para compreender a sua experiência de mundo.

No Brasil, os alunos das escolas públicas têm acesso ao texto literário garantido não apenas através de material e/ou livro didático, mas também por outras políticas públicas de incentivo à leitura.

A relevância desta pesquisa reside no alerta para a formulação de estratégias de leitura literária que corroborem para a formação do leitor literário, e que seja condizente com as orientações presentes nos documentos oficiais e nos teóricos consultados, inserindo-se nessa proposta de capacitação docente. A elaboração das sugestões procura cumprir esse objetivo – elas certamente serão repassadas para os professores que demonstrarem interesse.

Como desdobramentos futuros para esta pesquisa, ressalto a importância de um estudo que contemple a aplicação da atividade sugerida em sala de aula, e que investigue que práticas de leitura literária acontecem na sala de aula de Língua Portuguesa das escolas públicas do município do Rio de Janeiro, através do Caderno Pedagógico analisado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BASTAZIN, Vera; FURTADO, Ana Maria Garzone. *Literatura infantil e juvenil: uma proposta interdisciplinar*. São Paulo: Ed. do Autor, 2007.
- BARBOSA, João Alexandre. Leitura, ensino e crítica da literatura. In: \_\_\_\_\_. *A Biblioteca Imaginária*. São Paulo: Ateliê, 1996.
- BARTHES, Roland. *A aula*. Trad. e Posfácio de L. Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. MEC, 1998.
- CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. In: DANTAS, V. (Org.) *Bibliografia Antonio Candido – textos de intervenção*. São Paulo: Ed. 34, 2002.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CECCANTINI, J. L. *Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil*. Cultura Acadêmica: São Paulo, 2010.
- CEIA, Carlos. *O que é ser professor de literatura*. Lisboa: Colibri, 2002.
- CHARTIER, Roger. *Práticas de Leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CHIAPPINI, Ligia. *A reinvenção da catedral*. São Paulo: Cortez, 2005.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- COSTA, Nelson Barros da. “As letras e a letras: o gênero canção na mídia literária”. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- FERREIRA, Norma S. (org.). *Leitura: um cons/certo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.
- FOUCAMBERT, J. *A Leitura em Questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

- JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.
- \_\_\_\_\_. *A Leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.
- INEP. SAEB 2001: Novas Perspectivas. Brasília: O Instituto, 2001.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1970.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- LEAHY-DIOS, Ciana. *Educação literária como metáfora social*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LEFEBVE, Maurice-Jean. *Estrutura do discurso da poesia e da narrativa*. Coimbra: Livraria Almedina, 1980.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Editora Parábola, 2008.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- MORESI, Eduardo. *Metodologia da Pesquisa*, Brasília, 2003, Universidade Católica De Brasília – UCB, Pró-Reitoria De Pós-Graduação – PRPG Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação. Acesso em: 30/06/2014.
- OLIVEIRA, M. Rosa Duarte de et al. (Org.). *Território das artes*. São Paulo: EDUC, 2006
- PAULINO, Graça et al. *Tipos de texto, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. In: *Literatura e Sociedade/* Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada - USP. N. 9. São Paulo: USP, 2006.
- PERROTTI, Edmir. Leitores, leitores e outros afins (apontamento sobre a formação ao leitor.). In: PRADO, J.; CONDINI, P. (org.). *A formação do leitor: pontos de vistas*. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 31-40.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.
- PINHEIRO, Hélder. *A poesia na sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2007.
- PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Tradução: Carlos Vogt. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Nos caminhos da literatura*. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. São Paulo: Peirópolis, 2008.

RESENDE, Vânia Maria. *Literatura Infantil e Juvenil. Vivências de leitura e expressão criadora*. Rio de Janeiro: Saraiva, 1993.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2013a.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Leitura, escrita e análise linguística: alguns pressupostos teórico-metodológicos*. Rio de Janeiro, 2013b.

\_\_\_\_\_. *Caderno Pedagógico – Língua Portuguesa*. 9º Ano. 3º Bimestre. Rio de Janeiro, 2014a.

\_\_\_\_\_. *Descritores – Língua Portuguesa*. 9º Ano. 3º Bimestre. Rio de Janeiro, 2014b.

\_\_\_\_\_. *Produção Textual – Temas*. 3º Bimestre. Rio de Janeiro, 2014c.

\_\_\_\_\_. *Produção Textual – Critérios de Avaliação*. 3º Bimestre. Rio de Janeiro, 2014d.

ROUXEL, A; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.  
<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2696665>

SILVA, Ana Claudia da et al. A leitura do texto didático e didatizado. In: BRANDÃO, Helena & MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, p.17-48, 2003.

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

TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T (Org.). *Leitor formado, leitor em formação – leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2006.

ZILBERMAN, Regina. As letras e seus profissionais. In: \_\_\_\_\_ *Sentidos dos lugares*. Rio de Janeiro: ABRALIC, 2005.

**ANEXO: CADERNO PEDAGÓGICO DE LÍNGUA PORTUGUESA SME/RJ – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 3º BIMESTRE DE 2014**



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SUBSECRETARIA DE ENSINO  
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO

3.º BIMESTRE - 2014

# LP9

GINÁSIO CARIOCA

## PROFESSOR

EDUARDO PAES  
PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

REGINA HELENA DINIZ BOMENY  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

JUREMA HOLPERIN  
SUBSECRETARIA DE ENSINO

MARIA DE NAZARETH MACHADO DE BARROS VASCONCELLOS  
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO

MARIA DE FÁTIMA CUNHA  
COORDENADORIA TÉCNICA

GINA PAULA BERNARDINO CAPITÃO MOR  
ORGANIZAÇÃO

GINA PAULA BERNARDINO CAPITÃO MOR  
SARA LUISA OLIVEIRA LOUREIRO  
ELABORAÇÃO

CATHARINA HARRIET BAPTISTA  
LEILA CUNHA DE OLIVEIRA  
REVISÃO

FÁBIO DA SILVA  
MARCELO ALVES COELHO JÚNIOR  
DESIGN GRÁFICO

EDIURO GRÁFICA E EDITORA LTDA.  
IMPRESSÃO

**Agradecimentos especiais:**

*Maria Quitéria de Souza Gomes Monteiro  
Margareth de V. A. Magalhães  
Nathali Ramos Moura  
Felipe Gustavo Costa de Oliveira  
Anna Martha Rosa Gama*



Olá, aluno(a) do nono ano! Bem-vindo(a) ao terceiro bimestre! Para começar, um desafio de escrita... Leia o texto abaixo e inspire-se: que mensagem você deixaria numa garrafa jogada ao mar? Escreva-a no papiro.

### Fábula

Jorge Miguel Marinho

João escreveu três palavras, colocou-as numa garrafa, tampou e atirou tudo ao mar. Não se sentiu menos anônimo nem a existência melhor. Porém a sensação de abreviar espaços e aproximar pessoas o invadiu. Quando João escreveu as três palavras que um dia alguém encontrou e pouco entendeu porque apenas diziam “Eu estou aqui”, comungou com todas as mãos e todas as letras de todos os tempos o primeiro “sentido” de escrever.

[http://www.alb.com.br/boletim/boletim022\\_outubro2008.asp](http://www.alb.com.br/boletim/boletim022_outubro2008.asp)



<http://www.recantodasletras.com.br/poesias/4455556>

Professor,

consideramos importante esse exercício de expressão pela escrita. Sugerimos que combine com os alunos o gênero textual dessa produção. Uma possibilidade é listar vários gêneros e deixar que cada aluno escolha qual deseja escrever.

Após isso, sugerimos sempre que esses textos circulem entre os alunos. Para isso, pode ser elaborado um varal ou um mural.

Uma outra ideia é mexer com a criatividade dos alunos, propondo uma exposição com os textos dentro de garrafas pet. Para isso, cada aluno deve:

- trazer para a aula uma garrafa pet, cortada ao meio;
- escrever o seu texto em uma folha cortada na largura da garrafa. A altura pode variar, desde que o texto caiba dentro da garrafa.
- com a garrafa aberta, fixar, com fita durex, seu texto, com as letras voltadas para fora, de forma que possa ser lido.
- fechar a garrafa e expor no local combinado.

[http://br.freepik.com/fotos-gratis/papiro\\_518059.htm](http://br.freepik.com/fotos-gratis/papiro_518059.htm)



A força da palavra... Agora que a experimentou na sua escrita, continue lendo e aprendendo... Você tem sido estimulado a ler cada vez mais e a perceber como a nossa língua portuguesa é utilizada nos diversos textos que leu. Neste caderno, não será diferente. Você vai perceber os recursos linguísticos utilizados em cada texto. E como a língua portuguesa é rica em recursos! Você vai mergulhar, mais especialmente, no universo dos **TEXTOS LITERÁRIOS**. No 1.º e no 2.º bimestres, alguns conceitos referentes à linguagem literária já faziam parte dos cadernos de apoio. Vamos, então, retomá-los com outros textos, de vários gêneros e temas/assuntos. Poemas, letras de canções, crônicas, contos e romances serão os gêneros principais. Desta vez, o fio condutor do caderno será o modo de utilizar a língua portuguesa – para emocionar, convencer, criticar, contar... para dizer.

Aproveite! A cada texto você vai se tornando ainda mais competente na leitura.

Vamos ler algumas definições... Veja que interessante! Estes textos são de Mario Quintana, um dos maiores poetas brasileiros.

Ele nasceu em Alegrete, no Rio Grande do Sul, em 1906, e faleceu em Porto Alegre, em 1994.

#### TEXTO 1

##### Texto I - Idade

Estou nessa idade em que o juiz consulta o relógio e as arquivadas já vão se esvaziando.

##### Texto II - Da amizade

A amizade é uma espécie de amor que nunca morre...

[...]

##### Texto IV - Verso avulso

A vida não dá tempo para a Vida.

##### Texto V - Diálogo familiar

– Mas por que você não escreve umas coisas mais sérias?

– Ora, tia Élida! Eu já não sou mais criança...

##### Texto VI - Vidinha

O mais triste de um passarinho engaiolado é que ele se sente bem...

QUINTANA, Mario. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.



Foto: Reprodução/Agência Brasil

Professor, no caderno *Leitura, Escrita e Análise Linguística* você pode ler sobre a relação texto literário/não literário. Acesse o link <https://skydrive.live.com/view.aspx?resid=C7A1F0E461C93410!714&app=WordPdf> e busque a página 23.

Gostou das definições de Mário Quintana? Você percebeu como essas definições são diferentes? Não são iguais às definições encontradas no dicionário, por exemplo. Vale a pena relembrar os conceitos de **linguagem literária**, **denotação** e **conotação**.

Responda às questões para orientar a sua leitura.

1 - No **Texto I**, a que a idade é comparada? Que elementos do texto justificam sua resposta?  
Ao contexto de um jogo de futebol, de que as palavras "juiz" e "arquibancadas" fazem parte.

2 - No **Texto II**, o que, implicitamente, foi dito do amor?  
Que o amor é mais passageiro que a amizade.

3 - No **Texto IV**, qual o efeito de sentido do V maiúsculo na palavra Vida?  
Professor, o aluno deve perceber a diferença entre uma vida comum, sem grandes emoções e uma Vida vivida com profundidade.

4 - Qual o estranhamento causado pelo **Texto V**?  
O fato de a criança considerar que coisas sérias são escritas por crianças e não por adultos.

5 - Qual a contradição no **Texto VI**?  
A possibilidade de se sentir bem sem liberdade.

6 - Você reparou que Mario Quintana parece ter feito comentários sem muito compromisso sobre os temas escolhidos?... Mas a forma como ele escreve esses comentários torna-os especiais. Converse com seus colegas e com o seu Professor sobre isso. Escolha dois assuntos (a amizade, o amor, a criança, o jovem, a música ... ou outros, pensados por você) e escreva, de forma poética, pequenos comentários sobre eles.

Professor, sugerimos que você aproveite esse momento de criatividade para trabalhar com seus alunos as funções da linguagem e os conceitos referentes à linguagem literária. Após a escrita dos alunos, sugerimos que você promova uma exposição dos pequenos textos, possibilitando a eles mais um exercício de sensibilidade.

Um livro muito interessante, elaborado com definições "fora do comum" é Mania de explicação (Adriana Falcão, Salamandra / Moderna, 2001). Será que ele está na Sala de Leitura? Vale a pena ler!

Professor, envie produções dos seus alunos para nós! Quem sabe elas não podem estar nos próximos cadernos?  
Envie para o email [ginamor@rioeduca.net](mailto:ginamor@rioeduca.net)

Para saber mais, visite o Portal da MULTIRIO e assista ao vídeo Decifra-me ou te devoro da série PALAVRA PUXA PALAVRA. O endereço é: [http://www.multirio.rj.gov.br/index.php?option=com\\_mr\\_videos&layout=def](http://www.multirio.rj.gov.br/index.php?option=com_mr_videos&layout=default&view=403&arquivo=MED403.wmv&Itemid=414)



### RELEMBRANDO E AVANÇANDO...

No texto literário, a **palavra é utilizada de forma predominantemente artística, subjetiva e figurada.**

Vamos nos dedicar, agora, aos textos literários do gênero poema.

E, para falar de poema, nada melhor do que recorrer... ao próprio poema. O que os poemas dizem sobre o poema? E sobre a poesia? Poema... poesia... Siga refletindo...

#### TEXTO 2 Desencontrários Paulo Leminski

Mandei a palavra rimar,  
ela não me obedeceu.

Falou em mar, em céu, em rosa,  
em grego, em silêncio, em prosa.

Parecia fora de si,  
a sílaba silenciosa.

Mandei a frase sonhar,  
e ela se foi num labirinto.

Fazer poesia, eu sinto, apenas isso.  
Dar ordens a um exército,  
para conquistar um império extinto.

LEMINSKI, Paulo. *Distraídos venceremos*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

O título desse poema é uma palavra inventada... Como você acha que se formou essa palavra? O que o título faz você antecipar sobre o poema?  
Professor, deixe os alunos *saborearem* a palavra... Eles devem perceber a relação entre desencontro e contrário.

A palavra não obedeceu? Como você pode confirmar essa ideia no texto?  
A palavra obedeceu em parte, pois há ausência de rima no início da sequência, mas rimam rosa, prosa e silenciosa, na 1.ª estrofe.

De que se aproxima a poesia? Do sentimento.  
A imagem dos dois últimos versos afasta a poesia de que ideia?  
Professor, consideramos importante que o aluno perceba a inutilidade que há em "Dar ordens... para conquistar um império extinto", conquistar o que não existe. Desse modo, a poesia se afasta da visão utilitária.

#### TEXTO 3

##### Paixão (trecho)

"De vez em quando Deus me tira a poesia.  
Olho pedra, vejo pedra mesmo.  
O mundo, cheio de departamentos,  
não é a bola bonita caminhando solta no espaço."

Observe que esse trecho do poema nos fala do olhar poético... Como é esse olhar? Como o eu poético enxerga sem o olhar da poesia?  
É um olhar que vai além do objetivo, do concreto. Enxerga objetivamente.

PRADO, Adélia. *O coração disparado*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

#### TEXTO 4

No descomeço era o verbo.  
 Só depois é que veio o delírio do verbo.  
 O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos*.  
 A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.  
 Então se a criança muda a função de um verbo, ele Delira.  
 E pois.  
 Em poesia que é voz de poeta, que é voz de fazer Nascimentos –  
 O verbo tem que pegar delírio.

Observe a palavra destacada. Trata-se de uma palavra inventada. No poema, ela marca o tempo... Segundo o texto, descomeço marca que tempo?  
O tempo antes do delírio do verbo, ou seja, antes da palavra em estado poético, em função poética.

Como fazer um verbo "delirar"?  
Mudando sua função, usando-o de forma incomum.

O que seria uma voz de "fazer nascimentos"?  
Uma voz que cria algo novo: novos sentidos, novas formas de dizer.

BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

Professor, sugerimos que aborde com seus alunos, o conceito de metalinguagem.

#### Relembrando...

**POEMA** é um texto literário organizado em **versos**. Há também textos literários em **prosa**.  
**POESIA**, de forma geral, pode ser compreendida como tudo o que toca a sensibilidade. Sugerir emoções através das diferentes linguagens – e não só pela palavra – é poesia.  
**PROSA** é um texto organizado em linhas contínuas e parágrafos. Pode tocar a sensibilidade, ter poesia, o que se chama **prosa poética**.  
**VERSO** – Cada linha do poema. Um conjunto de versos forma uma **ESTROFE**.  
 No poema, a língua é usada para além da linguagem denotativa, objetiva, direta. Interessa construir novos sentidos para as palavras, "sacudir a poeira" do modo de dizer comum, cotidiano. O modo de dizer é pensado, trabalhado, ganhando destaque e instigando o leitor a ir além do significado óbvio. A palavra é a matéria-prima do poema. Cada palavra é escolhida e combinada a outras para provocar o leitor.  
**Então, quando você for ler um poema... desconfie!**  
 Busque novos sentidos, siga pistas em cada palavra, cada som. Tente desvendar cada imagem. Aventure-se!

"Os poetas escrevem para emocionar, divertir, convencer, fazer pensar o mundo de um jeito novo."

ATENFELDER, Anna Helena. *Poetas da escola*. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008.



A forma como uma mensagem está escrita pode transformar em poema uma simples frase.

Professor, no caderno *Leitura, Escrita e Análise Linguística* você encontra material sobre o gênero poema. Acesse o link <https://skydrive.live.com/view.aspx?resid=C7A1F0E461C93410!714&app=WordPdf> e busque a página 56.

#### TEXTO 5

##### Poema brasileiro

Ferreira Gullar

No Piauí de cada 100 crianças que nascem 78 morrem antes de completar 8 anos de idade

No Piauí de cada 100 crianças que nascem 78 morrem antes de completar 8 anos de idade

No Piauí de cada 100 crianças que nascem 78 morrem antes de completar 8 anos de idade

antes de completar 8 anos de idade  
 antes de completar 8 anos de idade  
 antes de completar 8 anos de idade  
 antes de completar 8 anos de idade  
 (1962)

Essa é a informação básica que vai ganhando forma poética.

Comparando as duas primeiras estrofes, percebe-se uma alteração quanto ao número de versos. O que isso provoca?

Um efeito de pausa, provocando maior atenção e reflexão.

Nesta estrofe, muda algo? Que efeito isso provoca?

Muda de novo a forma. O efeito é de mais pausa, provocando ainda maior atenção e reflexão.

Qual o efeito dessa repetição?

Intensificar, destacar a informação, reforçando o sentimento de indignação e de crítica diante do que se informa.

GULLAR, Ferreira. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2008.

#### Para saber mais...

"As palavras podem criar imagens vividas, surpreendentes, marcantes, imagens que valem pelo que têm de imagem. Nada explicam e parecem nunca parar de nos dizer algo. Por outro lado, o próprio aspecto visual do poema é importante. Quando abrimos a página, a primeira coisa que vemos, antes de ler, é o formato do poema, a mancha gráfica estendendo-se diante dos olhos, antes de deciframos a primeira sílaba. Sentimos a presença visual do poema, no espaço da página, antes de saboreá-lo no tempo."

Bráulio Tavares. *Revista Língua Portuguesa*. Maio de 2008.

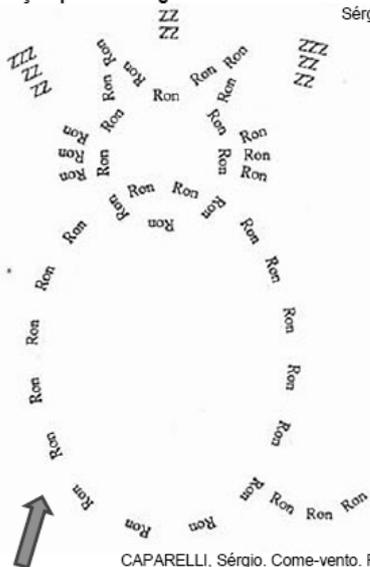
Em alguns poemas, a própria imagem gráfica na página, o visual, provoca o leitor.  
 Leia os dois exemplos e reflita.



**TEXTO 6**

**Canção para ninar gato com insônia**

Sérgio Caparelli



Professor, aproveite para comentar com os alunos a onomatopeia.

CAPARELLI, Sérgio. Come-vento. Porto Alegre: LP&M, 1988.

- 1- Observe que a imagem do gato é constituída por elementos que sugerem sonoridade, afinal o poema, como sugere o título, é uma "canção".
- a) Que sons você relaciona ao animal gato? Ron Ron.
- b) Que sons você relaciona ao sono do gato? ZZZ ZZ.

**TEXTO 7**

**Pássaro em vertical**

Cantava o pássaro e voava  
 cantava para lá  
 voava para cá  
 voava o pássaro e cantava  
 de repente

um  
 tiro  
 seco  
 penas fofas  
 leves plumas  
 mole espuma  
 e um risco  
 surdo  
 n  
 o  
 r  
 t  
 e  
 -  
 s  
 u  
 l.

NEVES, Libério. Pedra solidão. Belo Horizonte: Movimento Perspectiva, 1965.

1- Observe a forma resultante da disposição das palavras no poema. Que parte do poema se relaciona a essa forma?  
O título.

2- Como a musicalidade se constrói nos três primeiros versos do poema?  
Com o uso dos advérbios "lá" e "cá", a disposição gráfica dos versos 2 e 3 e a repetição Cantava...voava, cantava...

3- Como é representada no poema a queda do pássaro?  
Pela disposição gráfica das palavras norte-sul.

Professor, as respostas apresentadas são apenas sugestões. Não se prenda a uma única resposta, mas às possibilidades de encaminhamentos que a situação-problema apresentada nos permite, sempre considerando o texto como ponto de partida e de chegada.

**TEXTO 8**

O serviço de meteoropoesia informa que vai chover emoção em Brasília. Nessa precipitação poemológica, serão mais de 1000 poemas no ar em balões de gás. Que subirão ao sabor dos ventos da PAZ até que a gravidade do amor encontre espaço nos jardins, parques e casas com farta distribuição de alegria e sonhos. Aos que amam ler e escrever venha participar de três grandes festas da poesia, do livro e da leitura: XXVII FEIRA DO LIVRO DE BRASÍLIA; CENA CONTEMPORÂNEA 2008 - I BIENAL INTERNACIONAL DE POESIA DE BRASÍLIA - BIP; e do inédito "XXIV PRÊMIO INTERNAZIONALE DI POESIA NOSSIDE 2008 - VIAGEM DO NOSSIDE, DE REGGIO CALÁBRIA PARA O MUNDO".

**19 de junho às 17:00 hs.**  
**Local: Conjunto Cultural da República**  
 Informações: [www.camaraolivrodF.org.br](http://www.camaraolivrodF.org.br)

Logos: CAMARA DO LIVRO, MOSSIDE, Y-Bone, etc.

Os recursos visuais da poesia, também podem ser utilizados expressivamente em outros gêneros textuais. Leia só o cartaz.

- 1- Qual é a finalidade do texto?  
Divulgar os eventos poéticos em Brasília.
- 2- O que o elemento não verbal e a disposição gráfica das letras em queda reforçam?  
A ideia de chuva de poesia.

Professor, se você considerar interessante, lance aos alunos o desafio de construir poemas visuais.

**Para saber mais...**  
 Num poema, a **musicalidade** e o **ritmo** são muito importantes. Os sons são combinados para criar sentidos novos, inesperados.  
 A repetição é um instrumento importante para construir a musicalidade e o ritmo no poema. A rima também.  
 Rima é a coincidência de sons no fim de palavras ou versos.  
 Cuidado: há poemas sem rima e não há rima só em poemas.  
 Leia a próxima página!



A sonoridade do poema pode ser construída, também, por outros meios... Leia, em voz alta, o poema abaixo.

**TEXTO 9**

**Cantiga do vento**

O vento vem vindo de longe,  
de não sei onde,  
vem valsando, vem brincando,  
sem vontade de ventar.

Vem vindo devagar, devagarinho,  
mais viração que vem em vão,  
e vai e volta e volta e vai.

De repente, o vento vira rock e vira invencível serpente.  
E voa violento e vai velhaco,  
vozeirão varrendo várzeas, verduras e violetas.

E vira violinista vibra na vidraça,  
vira copo e vira taça,  
e zoa e zoa e zoa - uma zorra!

O vento, mesmo veloz,  
tem tempo pra brincadeira,  
tem tempo pra causar vexame.  
E enche a casa de sujeira  
e ergue o vestido da madame.

JOSÉ, Elias. *Namorinho de portão*. São Paulo, Modema, 1986.

Professor, as respostas apresentadas são apenas sugestões. Não se prenda a uma única resposta, mas às possibilidades de encaminhamentos que a situação-problema apresentada nos permite, sempre considerando o texto como ponto de partida e de chegada.

Professor, a partir da leitura em voz alta, trabalhe o recurso da aliteração.

**Há rimas...**

**...nos provérbios:**

*Água mole em pedra dura tanto bate até que fura.*

**...na linguagem do dia a dia:**

*Sol e chuva, casamento da viúva; chuva e sol, casamento de espanhol.*

**...na linguagem publicitária:**

*Amor com Primor se paga.*

**...nos jogos e nas brincadeiras:**

*Uní, duni, tê  
Salamê, mingúê  
Um sorvete colorê  
O escolhido foi você!*

**...nas trovas ou quadras populares:**

*Quem diz que de muitos gosta,  
Quem diz que a muitos quer bem,  
Finge carinhos a todos,  
Mas não gosta de ninguém.*

(quadra popular)

Adaptado de <http://www.puacs.br/gpt/poesia.php>

Agora, responda:

a) Que recurso foi utilizado para marcar a sonoridade do poema?

A repetição do som representado pela letra V.

b) O que esse recurso sonoro nos faz lembrar?

O som do vento.

O ritmo, em um poema, se dá pela alternância de sílabas tônicas e não tônicas em cada verso, tendo também muito a ver com a métrica (tamanho, número de sílabas dos versos), com a sonoridade provocada pela rima. As repetições também determinam o ritmo em um poema. Leia, observando todos esses aspectos.

**TEXTO 10**  
**Ritmo**

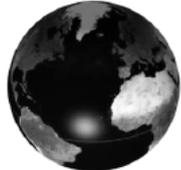
Na porta  
a varredeira varre o cisco  
varre o cisco  
varre o cisco

Na pia  
a menininha escova os dentes  
escova os dentes  
escova os dentes

No arroio  
a lavadeira bate a roupa  
bate a roupa  
bate a roupa

até que enfim  
se desenrola  
toda a corda  
e o mundo gira imóvel como um pião!

QUINTANA, Mario. *Poemas para infância*. In *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.



1- Leia o poema, observando o ritmo que as repetições nele contidas determinam para a leitura. Marque as repetições.

2- Observe o último verso do poema: "e o mundo gira imóvel como um pião!"

a) Nele, estabelece-se uma comparação. Que palavra estabelece essa comparação? Como.

b) A **metáfora**, recurso de linguagem já abordado neste caderno, é também isso: uma comparação **sem o elemento de comparação**. Reescreva o verso, usando o recurso da metáfora.  
O mundo é um pião.

c) Explique a relação que o eu poético estabelece entre o giro do mundo e o de um pião.

Professor, os alunos devem perceber que as repetições sugerem a aparente imobilidade que há no giro da Terra e no de um pião.

Professor, sugerimos que aproveite a leitura de poemas em sala de aula para explorar, com os alunos, a importância da oralidade, não só para a apreensão do conteúdo, mas, principalmente, para a maior fruição do texto.

Continue a observar a musicalidade dos poemas...

**TEXTO 11**  
**Canção para uma valsa lenta**

Minha vida não foi um romance...  
Nunca tive até hoje um segredo.  
Se me amas, não digas, que morro  
De surpresa... de encanto... de medo...

Minha vida não foi um romance,  
Minha vida passou por passar.  
Se não amas, não finjas, que vivo  
Esperando um amor para amar.

Minha vida não foi um romance...  
Pobre vida... passou sem enredo...  
Glória a ti que me enches a vida  
De surpresa, de encanto, de medo!

Minha vida não foi um romance...  
Ai de mim... Já se ia acabar!  
Pobre vida que toda depende  
De um sorriso... de um gesto... um olhar...

QUINTANA, Mario. *Poesias*. Porto Alegre: Globo/MEC, 1972.



1- A voz poética do texto repete que sua vida não foi um romance. Pelo que se lê, em cada estrofe do texto, como deve ser a vida para ser "um romance"?

Tem que ter segredo, tem que ter sentido, tem que ter enredo, tem que ter amor.

2 - O eu do texto é jovem? Que versos comprovam isso?

Não. "Minha vida não foi um romance.../ Ai de mim... Já se ia acabar!/ Minha vida passou por passar."

3- Como o eu do texto qualifica a própria vida?

Professor, os alunos devem perceber que o eu poético qualifica a sua vida de "pobre vida", uma vida sem sentido, sem enredo, que é o contrário de um romance.

4- Observe os versos "Glória a ti que me enches a vida/ De surpresa, de encanto, de medo!" (3ª estrofe) e responda:

a) A quem se refere a palavra em destaque?

À pessoa amada.

b) O que acontece de diferente na vida do eu poético, enchendo-a "De surpresa, de encanto, de medo!"?

Acontece um amor.

5- Perceba o ritmo do poema. Volte ao título... Você sabe o que é uma valsa? Uma valsa é um ritmo marcado em três tempos. Observe os dois últimos versos de cada estrofe e marque seu ritmo. Que efeito isso provoca?

Professor, sugerimos que marque o ritmo dos versos com a turma. Você pode propor a leitura em voz alta, marcando com palmas (as barras indicam as palmas). Por exemplo:

"Se me amas,/ não digas,/ que morro  
De surpresa.../de encanto.../de medo..."

O importante é que o aluno perceba o ritmo da valsa construído com as palavras no poema. Vale até ouvir uma valsa com a turma.

Agora, leia este soneto de Camões e observe sua estrutura de 14 versos em 4 estrofes.

**TEXTO 12**

**Soneto LXXXI**  
*Luis de Camões*

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

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

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

Mas como causar pode seu favor  
Nos corações humanos amizade,  
Se tão contrário a si é o mesmo Amor?

CAMÕES, Luis Vaz de. *200 sonetos*. Porto Alegre: L&PM, 1998.



LUIS DE CAMÕES (1524 - 1580), AUTOR DE OS LUSÍADAS É CONSIDERADO UM DOS MAIORES POETAS PORTUGUESES.

1- Preencha o quadro abaixo, identificando as palavras entre as quais se estabelecem as rimas nas estrofes do soneto.

1ª estrofe	Ver/doer, sente/descontente
2ª estrofe	Querer/perder, gente/contente
3ª/4ª estrofes	Vontade/lealdade/amizade Vencedor/favor/ Amor

**A função poética da linguagem é valorizar a elaboração do texto, muito com o objetivo de reforçar um sentido, causar um efeito de beleza, de emoção... Observe algumas figuras de linguagem usadas no soneto.**

**Repetição** – a forma verbal "é", forma muito usada quando se quer definir algo, repete-se ao longo de todo o soneto. Que ideia essa repetição reforça no soneto?

A tentativa insistente de definição do amor.

**Antítese** – O soneto é todo elaborado, usando palavras e expressões que demonstram ideias opostas, contrárias entre si.

a) Identifique algumas dessas **antíteses** no soneto.

"Contentamento descontente", "dor sem doer", dentre outras.

b) O que o uso dessas **antíteses** reforça no soneto?

A dificuldade de se definir o amor, dadas as suas contradições.

**Hipérbato** – A inversão da ordem dos termos em uma frase. Toda a última estrofe do soneto é um **hipérbato**. Observe que o recurso da inversão serve ao jogo de rimas do soneto e ao efeito de beleza que causa.

a) Reescreva a estrofe, colocando os termos em **ordem direta**.

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

Os poetas modernos têm maior liberdade para elaborarem seus poemas, sem seguir regras rígidas de métrica ou de rima em seus versos.

**Verso livre** – ocorre quando um poema não segue as regras de metrificção, com versos sem tamanho fixo.

**Verso branco** – ocorre quando há ausência de rimas em um poema.

O poema “Porquinho-da-índia”, que você vai ler a seguir, por exemplo, não segue um padrão rígido. Leia, com atenção.

### TEXTO 13

#### Porquinho-da-índia

Quando eu tinha seis anos  
Ganhei um porquinho-da-índia.  
Que dor de coração me dava  
Porque o bichinho só queria estar debaixo do fogão!  
Levava ele pra sala  
Pra os lugares mais bonitos mais limpinhos  
Ele não gostava:  
Queria era estar debaixo do fogão.  
Não fazia caso nenhum das minhas ternurinhas...

– O meu porquinho-da-índia foi minha primeira namorada.

BANDEIRA, Manuel. *Libertinagem & Estrela da manhã*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.



O POETA MANUEL BANDEIRA, FIGURA IMPORTANTE DO MOVIMENTO MODERNISTA E UM DOS MAIORES POETAS DA NOSSA LITERATURA.

brasilmeio.com



www.porquinho.com.br

1- Sobre a estrutura do poema ao lado, complete:  
O poema é composto de 10 versos, divididos em 2 estrofes; uma com 9 versos e uma segunda com um único verso.

2- Transcreva o verso que indica que o eu poético fala de um fato ocorrido na sua infância.

“Quando eu tinha seis anos”.

3- Já adulto, o eu poético se lembra de sua estima pelo porquinho-da-índia. Em que verso o eu poético fala de seu sofrimento pelo que entendia como um descaso de seu bichinho de estimação?

“Que dor de coração me dava”.

4- A leitura do poema nos permite entender que o eu poético se lembra de sua infância e de seus desencontros com um bichinho de estimação, relacionando-o à figura de uma namorada. Essa comparação permite inferir que o eu poético tem uma visão positiva ou negativa dos seus relacionamentos? Explique.

Uma visão negativa, pois, desde o primeiro relacionamento, houve desencontro.

5- Como já vimos, num poema, devemos prestar atenção a cada detalhe... Que recurso morfosintático é usado para reforçar o carinho do eu poético com relação ao seu animal de estimação?

O uso do -inho diminutivo em limpinhos, ternurinhas, porquinho, bichinho.

### TEXTO 14

#### Esperança

Lá bem no alto do décimo segundo andar do Ano  
vive uma louca chamada Esperança  
e ela pensa que quando todas as sirenas  
todas as buzinas  
todos os reco-recos tocarem,  
atira-se  
e  
— ó delicioso voo –  
será encontrada miraculosamente incólume na calçada,  
outra vez criança...  
E em torno dela indagará o povo:  
— Como é teu nome, meninazinha de olhos verdes?  
E ela lhes dirá, então,  
(é preciso explicar-lhes tudo de novo!)  
ela lhes dirá, bem devagarinho, para que não esqueçam nunca:  
— O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA...

QUINTANA, Mario. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

1 - Observe que a palavra “andar”, no primeiro verso do poema, não foi empregada no seu sentido usual. A que se refere, então, o “décimo segundo andar do ano”?

Ao décimo segundo mês do ano: dezembro.

2 - Em todo o poema, a que a palavra “esperança” se refere?

Ao novo ano que vai começar.

3 - Por que a esperança é chamada de “meninazinha dos olhos verdes”?

“Meninazinha” porque ela está acabando de nascer e “dos olhos verdes” porque verde é a cor da esperança.

4 - Por que, no último verso, a palavra esperança está escrita “ES-PE-RAN-ÇA”?

“Meninazinha” porque ela está acabando de nascer e “dos olhos verdes” porque verde é a cor da esperança.

O que esse poema fez  
você imaginar?  
Use as perguntas  
abaixo, como guia,  
para ler o texto, para  
seguir as pistas!



Professor, as respostas apresentadas são apenas sugestões. Não se prenda a uma única resposta, mas às possibilidades de encaminhamentos que a situação-problema apresentada nos permite, sempre considerando o texto como ponto de partida e de chegada.

**TEXTO 15**

**Guardar**

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.  
Em cofre não se guarda coisa alguma.  
Em cofre perde-se a coisa à vista.  
Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.  
Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela.  
Por isso melhor se guarda o voo de um pássaro  
Do que um pássaro sem voos.  
Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica,  
por isso se declara e declama um poema:  
Para guardá-lo:  
Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:  
Guarde o que quer que guarda um poema:  
Por isso o lance do poema:  
Por guardar-se o que se quer guardar.

CÍCERO, Antônio. *Guardar: poemas escolhidos*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

Ao ler o poema, observe com que sentido é usada a palavra "guardar". Antes de ler, pare um pouco e reflita: que sentido(s) você conhece para essa palavra?

Esse sentido dado à palavra guardar no poema é o mesmo que você já conhecia?

Explique um novo sentido criado pelo poema para a palavra **Guardar**.  
O aluno deve perceber que guardar se refere a cuidar.

Segundo o texto, para que se escreve um poema?  
Para cuidar do que se quer guardar.

Professor/a, esta é apenas uma sugestão. O importante é que seu aluno perceba os diferentes sentidos criados pelo poema para a palavra guardar.

Coordenadoria de Educação 16 Língua Portuguesa - 9.º Ano / 3.º BIMESTRE - 2014

Como você pode perceber, os poemas apresentam os mais variados assuntos... Vamos, agora, propor uma viagem breve e poética pelo Rio de Janeiro.

**TEXTO 16**

**Meus Rios**

Dentro de mim correm muitos Rios. De janeiro a janeiro tento encontrar o mais verdadeiro.

Será o Rio-beleza, o Rio Chico&Jobim, o Rio canção&Sol? O Rio dos megaeventos, das corridas, das torcidas, da emoção?

Ou um Rio muito antigo, Rio Corte e Capital, dos marqueses, das liteiras da escravidão?

O Rio antes do Aterro, sem túneis, metrô, frescão, quando ir da Muda à Urca era uma sauna sem-fim, ralando no lotação?

Nem esse Rio de ontem nem o Rio de Debret nem a cidade de agora (que por vezes apavora), porém, guardando de todos a sua melhor porção, um outro Rio ainda existe, é só buscar com atenção. Eu, por exemplo, nele passeio todos os dias dentro do meu coração.

SOUZA, Angela Leite de. *Meus Rios*. São Paulo, Livraria Saraiva, 2006.

1 - Por que a palavra Rios, no título do texto e no segundo verso, aparece com letra maiúscula e no plural?  
Porque se refere à cidade do Rio de Janeiro, e para sugerir que se trata de uma cidade múltipla, uma cidade plural.

2 - Que expressões foram criadas para nomear o Rio de Janeiro?  
Rio-beleza, Rio Chico&Jobim, Rio canção&Sol.

3 - Qual o efeito de sentido do uso do verbo **correr** no segundo verso?  
Possibilitar uma associação entre o Rio (cidade) e o rio (acidente geográfico).

4 - Selecione, no texto, palavras que fazem referência a um Rio de outras épocas.  
Possibilitar uma associação entre o Rio (cidade) e o rio (acidente geográfico).

5 - Como é o Rio que o eu poético traz guardado no coração?  
Um Rio que reúne as boas coisas de várias épocas da cidade.

**ESPAÇO PESQUISA**

O que você já sabe sobre Debret? Pesquise sobre essa figura importante, respeitada e admirada mundialmente. Debret produziu muitas imagens do Rio de Janeiro...  
E sobre o Rio Antigo? No link <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/armazemzinho/web/historiasRio.asp> você pode conhecer mais sobre a história da nossa cidade. Visite também o Paço Imperial. Veja como ainda apresenta marcas significativas do Rio antigo.

Glossário: liteira – cadeira portátil coberta, usada como meio de transporte, sustentada por duas varas compridas, levada por dois homens...



Rio de Janeiro, cidade mestiça. Nascimento da imagem de uma nação. Ilustrações e comentários de Jean-Baptiste Debret. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Coordenadoria de Educação 17 Língua Portuguesa - 9.º Ano / 3.º BIMESTRE - 2014

Você vai ler, a seguir, algumas letras de canção. Perceba que várias características de poemas aparecem também nesses textos.

### TEXTO 17

#### Foi um rio que passou em minha vida

Paulinho da Viola

Se um dia  
Meu coração for consultado  
Para saber se andou errado  
Será difícil negar

Meu coração  
Tem mania de amor  
Amor não é fácil de achar  
A marca dos meus desenganos  
Ficou, ficou  
Só um amor pode apagar  
A marca dos meus desenganos  
Ficou, ficou  
Só um amor pode apagar...

Porém! Ai porém!  
Há um caso diferente  
Que marcou num breve tempo  
Meu coração para sempre  
Era dia de Carnaval  
Carregava uma tristeza  
Não pensava em novo amor  
Quando alguém  
Que não me lembro anunciou  
Portela, Portela  
O samba trazendo alvorada  
Meu coração conquistou...

Ah! Minha Portela!  
Quando vi você passar  
Senti meu coração apressado  
Todo o meu corpo tomado  
Minha alegria voltar  
Não posso definir  
Aquele azul  
Não era do céu  
Nem era do mar

Foi um rio  
Que passou em minha vida  
E meu coração se deixou levar  
Foi um rio  
Que passou em minha vida  
E meu coração se deixou levar  
Foi um rio  
Que passou em minha vida  
E meu coração se deixou levar!

<http://letras.terra.com.br/>

1 - Quem é o enamorado na letra da canção?  
E qual o objeto de sua paixão?  
Um sambista, apaixonado pela Portela.

2 - Como estava o coração do eu poético antes de conhecer a Portela?  
Triste, sem pensar em novo amor.

3 - Podemos perceber, pela letra da canção, um "problema" e uma dificuldade relacionados a esse coração? Quais?  
O coração do eu poético tem "mania de amor" e, segundo ele, é difícil achar o amor.

4 - Marque, no texto, os versos em que o eu poético se dirige diretamente à Portela.  
" Ah! Minha Portela!  
Quando vi você passar."

5 - A que o eu poético compara a chegada da Portela em sua vida?  
A um rio.

6 - Qual o sentido de "Foi um rio/ que passou em minha vida/E meu coração se deixou levar"?  
Desde que viu o azul da Portela, passando em um desfile (daí o rio que passou), o eu poético se apaixonou pela escola (o seu coração se deixou levar).

Vamos continuar na poesia do samba...

### TEXTO 18

#### A Voz do Morro

Zé Keti

Eu sou o samba  
A voz do morro sou eu mesmo sim senhor  
Quero mostrar ao mundo que tenho valor  
Eu sou o rei do terreiro  
Eu sou o samba  
Sou natural daqui do Rio de Janeiro  
Sou eu quem levo a alegria  
Para milhões de corações brasileiros  
Salve o samba, queremos samba  
Quem está pedindo é a voz do povo de um país  
Salve o samba, queremos samba  
Essa melodia de um Brasil feliz

[http://letras.terra.com.br](http://letras.terra.com.br/)

1 - Quem é "A voz do morro", segundo o texto?  
O samba.

2 - Quem é o eu poético do texto? Para que ele canta?  
O samba. Para mostrar o seu valor ao mundo.

3 - Quem diz, segundo o texto, "Salve o samba, queremos samba"?  
A voz do povo de um país.

4 - Segundo o texto, qual a importância do samba?  
Trazer a alegria para o povo brasileiro.

### TEXTO 19

#### Alvorada no Morro

Carlos Cachapa/Cartola/ Heminio Bello de Carvalho

Alvorada  
Lá no morro, que beleza  
Ninguém chora, não há tristeza  
Ninguém sente dissabor  
O sol colorindo  
É tão lindo, é tão lindo  
E a natureza sorrindo  
Tingindo, tingindo  
Você também me lembra a alvorada  
Quando chega iluminando  
Meus caminhos tão sem vida  
Mas o que me resta  
É bem pouco, quase nada  
Do que ir assim vagando  
Numa estrada perdida

[http://letras.terra.com.br](http://letras.terra.com.br/)

1 - Personificar é atribuir ações ou características de pessoas a seres inanimados. Marque, no texto, um verso em que haja **personificação**.  
"E a natureza sorrindo"...

2 - A quem é comparada a alvorada no morro? Por quê?  
A uma pessoa a quem se dirige o eu poético ("Você").  
Porque a pessoa também alegre a vida do eu poético.

3 - O eu poético é otimista? Comprove com versos do texto.  
Não; é pessimista. "Mas o que me resta  
É bem pouco, quase nada".

TEXTO 20

Copacabana

João de Barro e Alberto Ribeiro (1947)



Existem praias tão lindas cheias de luz...  
Nenhuma tem o encanto que tu possuis  
Tuas areias...  
Teu céu tão lindo...  
Tuas sereias  
Sempre sorrindo...

Copacabana, princesinha do mar,  
Pelas manhãs tu és a vida a cantar...  
E, à tardinha, o sol poente  
Deixa sempre uma saudade na gente...

Copacabana, o mar eterno cantor  
Ao te beijar, ficou perdido de amor  
E hoje vive a murmurar  
Só a ti, Copacabana, eu hei de amar

http://www.paixaeromance.com/40decada/copacabana47/hcopacabana.htm

1 - A quem se dirige o eu poético do texto?

A Copacabana.

2 - Perceba o ritmo e a musicalidade do texto.  
Eles são construídos pela escolha das palavras e pela rima.

Veja só:  
Tuas areias...  
Teu céu tão lindo...  
Tuas sereias  
Sempre sorrindo...

Marque as outras rimas, na letra da canção.

3 - Qual o efeito de sentido causado pelo uso do diminutivo em "princesinha"?  
O efeito é tornar o termo mais carinhoso, revelar afeto.

4 - Indique um trecho da canção em que houve personificação.

"Copacabana, o mar eterno cantor  
Ao te beijar, ficou perdido de amor  
E hoje vive a murmurar  
Só a ti, Copacabana, eu hei de amar"  
ou  
"Copacabana, princesinha do mar,  
Pelas manhãs tu és a vida a cantar..."

Professor, as respostas apresentadas são apenas sugestões. Não se prenda a uma única resposta, mas às possibilidades de encaminhamentos que a situação-problema apresentada nos permite, sempre considerando o texto como ponto de partida e de chegada.



Para lembrar...

Você observou que, nesse texto, é utilizada a linguagem conotativa? O texto faz a gente imaginar... O que seria "Pelas manhãs tu és a vida a cantar"? Como seria "o mar eterno cantor"?

A linguagem conotativa é também chamada de linguagem figurada exatamente porque ela evoca\* imagens, provoca o leitor para que ele associe ideias, indo além do sentido objetivo, denotativo.

\*Evoca – toma presente pela imaginação.

Observe: A quem se refere a palavra "Todos"?

A uma pessoa dividida em partes: "eu, meus olhos, meus braços e minhas pernas, meu pensamento e minha vontade".

TEXTO 21

Amanhecer em Copacabana

Antônio Maria

Amanhece, em Copacabana, e estamos todos cansados. Todos, no mesmo banco de praia. Todos, que somos eu, meus olhos, meus braços e minhas pernas, meu pensamento e minha vontade. O coração, se não está vazio, sobra lugar que não acaba mais. Ah, que coisa insuportável, a lucidez das pessoas fatigadas! Mil vezes a obscuridade dos que amam, dos que cegam de ciúmes, dos que sentem falta e saudade. Nós somos um imenso vácuo, que o pensamento ocupa friamente. E, isso, no amanhecer de Copacabana.

Antes de continuar, reflita: o que Copacabana representa para a crônica? O cenário onde tudo acontece.

As pessoas e as coisas começaram a movimentar-se. A moça feia, com o seu caniche de olhos ternos. O homem de roupão, que desce à praia e faz ginástica sueca. O bêbado, que vem caminhando com um esparadrapo na boca e a lapela suja de sangue. Automóveis, com oficiais do Exército Nacional, a caminho da batalha. Ônibus colegiais e, lá dentro, os nossos filhos, com cara de sono. O banhista gordo, de pernas brancas, vai ao mar cedinho, porque as pessoas da manhã são poucas e enfrentam, sem receios, o seu aspecto. [...] Os ruídos crescem e se misturam. Bondes, lotações, lambretas e, do mar, que se vinha escutando algum rumor, não se tem o que ouvir.

Pesquise o significado da palavra "fatigadas".

Para o texto, o que é melhor: "a lucidez das pessoas fatigadas" ou a "obscuridade dos que amam"? Explique. Que trecho permite essa conclusão?

A obscuridade dos que amam, pois sentem ciúmes, falta, saudade. No cansaço, a pessoa fica vazia de sentimentos. O trecho "Ah, que coisa insuportável, a lucidez das pessoas fatigadas! Mil vezes a obscuridade dos que amam..."

Marque, nesse trecho, palavras que mostram que o texto é de uma época passada, diversa da atual. Bondes, lotações, lambretas.

Para refletir e debater oralmente:

Discuta com seu/sua Professor/a sobre o preconceito, a partir da expressão "O banhista gordo, de pernas brancas...". Que formas de preconceito existem nos dias de hoje? O que você, seus colegas e seu/sua Professor/a pensam a respeito do assunto?

Segundo o cronista, como deveria ser uma pessoa para ter direito ao amanhecer de sua cidade?

**Deveria ser capaz de ver a beleza nas coisas simples, sem estar entediada, cansada e vazia.**

A que se refere o termo destacado?

Ao jeito "burríssimo e "velhíssimo" de o homem sentado no banco de praia encarar a vida, sem descobrir o lado interessante das coisas comuns.

Enerva-me o tom de ironia que não consigo evitar nestas anotações. Em vezes outras, quando aqui estive, no lugar destas censuras, achei sempre que tudo estava lindo e não descobri os receios do homem gordo, que vem à praia de manhã cedinho. E Copacabana é a mesma. Nós é que estamos burríssimos aqui, neste banco de praia. Nós é que estamos velhíssimos, à beira-mar. Nós é que estamos sem ressonância para a beleza e perdemos o poder de descobrir o lado interessante de cada banalidade. Um homem **assim** não tem direito ao amanhecer de sua cidade. Deve levantar-se do banco de praia e ir-se embora, para não entediá-los outros, com a descabida má-vontade dos seus ares.

<http://www.releituras.com>

Após ler o texto todo, reflita: como você caracterizaria o homem sentado no banco de praia? De forma positiva ou negativa?

Professor, consideramos importante que o aluno seja capaz de selecionar vários termos para caracterizar o homem. Mas deve demonstrar, também, que compreende esse olhar negativo do homem sobre si mesmo.



### Espaço criação

Como morador do Rio de Janeiro, você também observa a sua cidade? Pense sobre o que você vê no seu caminho até a escola. Registre sua descrição e compartilhe-a com seus colegas. Dê a ela um tom poético...você é capaz! Use a linguagem figurada como recurso. Se precisar, volte aos textos que leu e observe os recursos utilizados para torná-los mais expressivos.

Após escrever, lembre-se:

Revise seu texto!

Verifique as palavras que você selecionou. Elas retratam o que você pretende mostrar?

Verifique também a pontuação, a concordância e a ortografia.

Reescreva e compartilhe seu texto com os colegas!

Neste caderno, você está lendo textos que utilizam a riqueza de recursos da nossa língua. Não poderiam ficar de fora algumas letras de canções do grande mestre da MPB, Chico Buarque de Holanda, que completou setenta anos em 19 de junho de 2014. Curta e aprenda cada vez mais!

### TEXTO 22

#### Desencontro

Chico Buarque/1965

A sua lembrança me dói tanto  
Eu canto pra ver  
Se espanto esse mal  
Mas só sei dizer  
Um verso banal  
Fala em você  
Canta você  
É sempre igual  
Sobrou desse nosso desencontro  
Um conto de amor  
Sem ponto final  
Retrato sem cor  
Jogado aos meus pés  
E saudades fúteis  
Saudades frágeis  
Meros papéis

Não sei se você ainda é a mesma  
Ou se cortou os cabelos  
Rasgou o que é meu  
Se ainda tem saudades  
E sofre como eu  
Ou tudo já passou  
Já tem um novo amor  
Já me esqueceu

#### Conhecendo um pouco o autor...

Chico Buarque de Holanda (1944-) é um músico, dramaturgo e escritor brasileiro. Fez parceria com compositores e intérpretes de grande destaque, entre eles, Vinícius de Moraes, Tom Jobim, Toquinho, Milton Nascimento, Caetano Veloso, Edu Lobo e Francis Hime. Nasceu no Rio de Janeiro, é filho do historiador Sérgio Buarque de Holanda e da pianista Maria Amélia Cesário Alvim.

Adaptado de [http://www.e-biografias.net/chico\\_buarque/](http://www.e-biografias.net/chico_buarque/)

Para saber mais, você pode visitar o site <http://www.chicobuarque.com.br/> e assistir aos episódios "Chico Buarque: vida e obra" da série Cidade de Leitores, da MULTIRIO.

Acesse pelo endereço:  
[http://www.multirio.rj.gov.br/index.php?option=com\\_mr\\_videos&listProducoes=97&mrAudiosListProgramas=3165&task=listProgramas&Itemid=414](http://www.multirio.rj.gov.br/index.php?option=com_mr_videos&listProducoes=97&mrAudiosListProgramas=3165&task=listProgramas&Itemid=414)

1 – A que se refere o termo destacado em "Se espanto esse mal"?  
À lembrança do amor perdido.

2 - Segundo o texto, por que o eu poético canta?  
Para tentar se esquecer da pessoa amada.

3 – O que significa a expressão "retrato sem cor" no texto?  
Retrato antigo, desbotado.

4 – Que ideia é reforçada pela repetição do "se" nos versos: "Não sei se você ainda é a mesma/ Ou se cortou os cabelos / Rasgou o que é meu/ Se ainda tem saudades"  
Professor, o aluno deve perceber o reforço da ideia de incerteza.

5 – Que ideia é estabelecida pelo termo destacado em "Ou tudo já passou"  
A ideia de alternativa.

Professor, neste caderno de apoio trabalhamos os recursos linguísticos nas letras de canções de Chico Buarque. Para fundamentar outras possibilidades de leitura, incluindo orientações sobre o contexto histórico, sugerimos a leitura de "TELLES, Tereza. *Chico Buarque na sala de aula 2: leitura, interpretação e produção de textos*. Petrópolis: Vozes, 2012."



<http://www.chicobuarque.com.br/>

TEXTO 23

**A banda**

Chico Buarque/1966

Estava à toa na vida  
O meu amor me chamou  
Pra ver a banda passar  
Cantando coisas de amor

A minha gente sofrida  
Despediu-se da dor  
Pra ver a banda passar  
Cantando coisas de amor

O homem sério que contava dinheiro parou  
O faroleiro que contava vantagem parou  
A namorada que contava as estrelas parou  
Para ver, ouvir e dar passagem  
A moça triste que vivia calada sorriu  
A rosa triste que vivia fechada se abriu  
E a menina toda se assanhou  
Pra ver a banda passar  
Cantando coisas de amor

O velho fraco se esqueceu do cansaço e pensou  
Que ainda era moço pra sair no terraço e dançou  
A moça feia debruçou na janela  
Pensando que a banda tocava pra ela  
A marcha alegre se espalhou na avenida e insistiu  
A lua cheia que vivia escondida surgiu  
Minha cidade toda se enfeitou  
Pra ver a banda passar cantando coisas de amor

Mas para meu desencanto  
O que era doce acabou  
Tudo tomou seu lugar  
Depois que a banda passou

E cada qual no seu canto  
Em cada canto uma dor  
Depois da banda passar  
Cantando coisas de amor



http://mascacolor.com/banda-de-musica.html

http://www.chicobuarque.com.br

- 1 – O eu poético é surpreendido por uma mudança (3ª. estrofe). O que a provoca?  
A passagem da banda.
- 2 – Na terceira estrofe, que repetições ajudam a compor o ritmo da canção?  
A repetição da palavra “parou”.
- 3 – Como o texto adjetiva o homem, o faroleiro e a namorada? Professor, sugerimos que leve o aluno a perceber que são usadas no texto a oração adjetiva e o adjetivo.
- 4 – Retire do texto **duas** consequências da passagem da banda.  
“O velho fraco se esqueceu do cansaço e pensou/Que ainda era moço pra sair no terraço e dançou.”  
“A lua cheia que vivia escondida surgiu”.
- 5 – Que significado é anunciado pelo uso do “mas” no verso “Mas para meu desencanto”?  
Algo contrário ao esperado irá acontecer.
- 6- Qual o significado de doce no verso “O que era doce acabou”?  
Doce significa, no verso, bom.
- 7 – Qual a causa do desencanto do eu poético na penúltima estrofe?  
Professor, o aluno deve perceber que o desencanto vem do fato de as mudanças causadas pela passagem da banda serem efêmeras e não duradouras.

Converse com seu Professor de História sobre o contexto dessa canção e amplie suas possibilidades de leitura.

TEXTO 24

**Samba do grande amor**

Chico Buarque

Tinha cá pra mim  
Que agora sim  
Eu vivia enfim  
O grande amor  
Mentira  
Me atirei assim  
De trampolim  
Fui até o fim um amador  
Passava um verão  
A água e pão  
Dava o meu quinhão  
Pro grande amor  
Mentira  
Eu botava a mão  
No fogo então  
Com meu coração de fiador  
Hoje eu tenho apenas  
Uma pedra no meu peito  
Exijo respeito  
Não sou mais um sonhador  
Chego a mudar de calçada  
Quando aparece uma flor  
E dou risada do grande amor  
Mentira  
Fui muito fiel  
Comprei anel  
Botei no papel  
O grande amor  
Mentira

Reservei hotel  
Sarapatel  
E lua de mel  
Em Salvador  
Fui rezar na Sé  
Pra São José  
Que eu levava fé  
No grande amor  
Mentira  
Fiz promessa até  
Pra Oxumaré  
De subir a pé o Redentor  
Hoje eu tenho apenas  
Uma pedra no meu peito  
Exijo respeito  
Não sou mais um sonhador  
Chego a mudar de calçada  
Quando aparece uma flor  
E dou risada do grande amor  
Mentira

http://www.chicobuarque.com.br

1- A linguagem figurada é bastante expressiva nessa canção. Explique a ideia transmitida pelas seguintes expressões no texto:

a) “Me atirei assim de um trampolim”  
Envolver-se completamente com a situação.

b) “A água e pão”  
Com o mínimo, com muito pouco.

c) “botava a mão no fogo”  
Confiar plenamente.

d) “botei no papel”  
Assumir oficialmente uma relação, casar-se.

2- Vá ao dicionário e pesquise o significado da palavra FIADOR. Qual o efeito no texto de dizer “com meu coração de fiador”?

Professor, o aluno deve perceber que o coração é o fiador do eu poético. O coração confia e paga o preço.

3- No texto há dois tempos marcados. Um passado e um presente. Indique dois versos que comprovem esse fato.

Passado: “Passava um verão”, dentre outros.  
Presente: “Hoje eu tenho apenas.”, dentre outros.

Respeito às manifestações de religiosidade:  
princípio fundamental.

4- Qual o motivo de o eu do texto afirmar "Hoje eu tenho apenas/ uma pedra no meu peito"?	<u>O seu coração ter endurecido de desilusão.</u>
5- De que trata principalmente o texto?	<u>De uma desilusão amorosa.</u>
6 – No trecho: "Chego a mudar de calçada Quando aparece uma flor E dou risada do grande amor Mentira" a que se refere a palavra "mentira" no último verso?	<u>Professor, o aluno deve perceber que a palavra se refere à resolução do eu poético de desistir de ser romântico.</u>
7 – No texto, a palavra "amador" tem somente um sentido? Explique.	<u>Professor, o aluno deve perceber os dois sentidos – amador: aquele que ama e amador: aquele que não é profissional.</u>
8 - Quando o eu poético diz "Exijo respeito/ não sou mais um sonhador", o que implicitamente podemos perceber que ele pensa dos sonhadores?	<u>Na angústia da sua desilusão, o eu do texto desprestigia os sonhadores.</u>
9 - O que significa dizer, no texto, "Chego a mudar de calçada/Quando aparece uma flor"?	<u>Professor, o aluno deve perceber que a flor se associa ao romance, ao poético... ao amor. E o eu do texto está renunciando a isso na sua desilusão.</u>
10 – Indique, no texto, palavras que compõem o campo de significação de religiosidade.	<u>Fé, Oxumaré, Sê, São José, Redentor.</u>

<b>TEXTO 25</b>		
<b>Agora falando sério</b> Chico Buarque/1969	E chamar polícia e médico E o síndico do meu tédio Pedindo para eu cantar	1 – Por que o eu poético queria "não cantar a cantiga bonita" na primeira estrofe? <u>Professor, o aluno deve perceber que o eu poético está insatisfeito e não quer mudar essa situação, não quer o lirismo, o que há de bom, a felicidade.</u>
Agora falando sério Eu queria não cantar A cantiga bonita Que se acredita Que o mal espanta Dou um chute no lirismo Um pega no cachorro E um tiro no sabiá Dou um fora no violino Faço a mala e corro Pra não ver banda passar	Agora falando sério Eu queria não cantar Falando sério	2 – Explique os dois últimos versos da primeira estrofe "Faço a mala e corro/ Pra não ver banda passar". Se preciso, volte à letra da música A Banda. <u>Professor, consideramos importante que o aluno perceba que o eu poético foge de tudo que possa ser bom. Conforme a análise de "A Banda", pode-se perceber que a passagem da banda causa mudanças positivas, ainda que efêmeras.</u>
Agora falando sério Eu queria não mentir Não queria enganar Driblar, iludir Tanto desencanto E você que está me ouvindo Quer saber o que está havendo Com as flores do meu quintal ? O amor-perfeito, traindo A sempre-viva, morrendo E a rosa, cheirando mal		3 – Ainda na primeira estrofe, há referência a outras músicas de Chico Buarque. Converse com seu Professor, pesquise e identifique-as.
Agora falando sério Preferia não falar Nada que distraísse O sono difícil Como acalanto Eu quero fazer silêncio Um silêncio tão doente Do vizinho reclamar		4 – Observe a brincadeira feita com as palavras no trecho: "Quer saber o que está havendo / Com as flores do meu quintal ?/ O amor-perfeito, traindo /A sempre-viva, morrendo /E a rosa, cheirando mal" Qual a relação estabelecida entre os nomes das flores e as ações que estão acontecendo com elas? <u>Professor, consideramos importante que o aluno perceba que a contradição expressa reforça a ideia de que tudo está errado, tudo vai mal. Tudo está ao contrário do que deveria ser.</u>
		5 – O que significa a expressão " síndico do meu tédio"? O que nessa expressão causa estranhamento? <u>O estranhamento é causado pela substituição de "síndico do meu prédio" por "síndico do meu tédio". O síndico toma conta, zela, é responsável.</u>
		6 – Indique um verso em que esteja explicitada a presença do interlocutor. <u>"E você que está me ouvindo".</u>

**TEXTO 26**  
**Bem-vinda**  
Chico Buarque/1968

Dono do abandono e da tristeza  
Comunico oficialmente  
Que há lugar na minha mesa  
Pode ser que você venha  
Por mero favor  
Ou venha coberta de amor  
Seja lá como for  
Venha sorrindo, ai  
Bem-vinda  
Bem-vinda  
Bem-vinda  
Que o luar está chamando  
Que os jardins estão florindo  
Que eu estou sozinho

Cheio de anseios e esperança  
Comunico a toda a gente  
Que há lugar na minha dança  
Pode ser que você venha  
Morar por aqui  
Ou venha pra se despedir  
Não faz mal  
Pode vir até mentindo, ai  
Bem-vinda  
Bem-vinda  
Bem-vinda  
Que o meu pinho está chorando  
Que o meu samba está pedindo  
Que eu estou sozinho

Venha iluminar meu quarto escuro  
Venha entrando como o ar puro  
Todo novo da manhã  
Venha minha estrela madrugada  
Venha minha namorada  
Venha amada  
Venha urgente  
Venha irmã  
Bem-vinda  
Bem-vinda  
Bem-vinda  
Que essa aurora está custando  
Que a cidade está dormindo  
Que eu estou sozinho

Certo de estar perto da alegria  
Comunico finalmente  
Que há lugar na poesia  
Pode ser que você tenha  
Um carinho para dar  
Ou venha pra se consolar  
Mesmo assim pode entrar  
Que é tempo ainda, ai  
Bem-vinda  
Bem-vinda  
Bem-vinda  
Ah, que bom que você veio  
Que você chegou tão linda  
Eu não cantei em vão  
Bem-vinda  
Bem-vinda  
Bem-vinda  
Bem-vinda  
Bem-vinda  
Bem-vinda  
No meu coração.

1 - O título da canção tem o mesmo som de que outra expressão da nossa língua? O que a escolha desse título reforça na letra da canção?  
Bem-vinda. Reforça o chamado do eu lírico para a pessoa amada, ela se chama Bem-vinda e é bem-vinda.

2 - Na primeira estrofe, qual a única condição do eu poético para a chegada de Bem-vinda?  
Vir sorrindo.

3 - Compare os seguintes versos: "Dono do abandono e da tristeza"/ "Cheio de anseios e esperança"/ "Certo de estar perto da alegria". O que se percebe com relação aos sentimentos do eu poético?  
Professor, o aluno deve perceber que a possibilidade de chegada de Bem-vinda provoca a mudança de estado de espírito do eu poético.

4 - Na terceira estrofe, indique uma comparação e uma metáfora.  
Comparação: "Venha entrando como o ar puro."  
Metáfora: "Venha minha estrela madrugada"

5 - Por que o eu poético diz, na última estrofe, que ele não cantou em vão?  
Porque Bem-vinda chegou ao coração do eu poético.

6 - Nas três primeiras estrofes, os três últimos versos têm a mesma estrutura. O que eles indicam? A repetição dessa estrutura tem algum efeito?  
Indicam motivos para Bem-vinda vir. A repetição intensifica, reforça que há vários motivos para ela vir.

7 - Releia a letra da canção e marque as rimas para que você perceba como foram construídos o seu ritmo e a sua musicalidade.

<http://www.chicobuarque.com.br/construcao/melao.html>

Coordenadoria de Educação 28 Língua Portuguesa - 9.º Ano / 3.º BIMESTRE - 2014

 Continuando a perceber o modo de utilizar a língua portuguesa, você vai ler, agora, um artigo em que se expressa um ponto de vista (tese) e se defende esse ponto de vista com argumentos. O assunto é a poesia.

**TEXTO 27**  
**Poetizar espaços é alargar o tempo**  
Edinara Leão

Vive-se, hoje, o tempo da não poesia. O desmembramento entre magia e vida é uma das marcas de nossa era pós-moderna — era de fragmentação e fragilidade, em que a indústria cultural esmaga o ser humano. Em épocas como esta, é contraproducente o viver poético. Não é possível combinar a harmonia da palavra mítica, que rememora o paraíso perdido, ao caos dos dias em que vivemos. É o tempo-flecha, o tempo-ponto, abismado em si mesmo, sem fronteira nem horizontes

A poesia é a extrema liberdade do ser, a palavra inquietante, perturbadora. Um amigo confessou-me: queria livrar-se da poesia. Já não era feliz... A poesia não cria uma geração de alegres sem causa. Cria seres profundos, capazes de ler além da letra impressa, além da palavra dita. Quem lê poesia, escreve poesia, questiona poesia, não perde a possibilidade de refazer-se constantemente, ir ao encontro de si. E não é essa a arte da vida? A possibilidade de, estando no mundo, interferir criativamente sobre ele?

Então, para que a poesia? Porque ainda há tempo de instaurar no tempo um outro tempo. E é a escola (ou deve ser) a instituição capaz de descobrir a riqueza contida na palavra poética. Num trabalho constante e inquiridor, a escola é capaz de instaurar brisa, desmascarar a hipocrisia do tecido social e criar um ser que cristaliza um outro tempo em sua mente e coração, contando com o poder transformador da palavra poética.

Adaptado de *Jornal Mundo Jovem*. PUCRS - Setembro de 2007.

1- Qual a tese defendida pelo texto?  
"Vive-se, hoje, o tempo da não poesia".

2- Indique um argumento utilizado para defender a tese.  
"Em épocas como esta, é contraproducente o viver poético."

3- Segundo o texto, por que a poesia não cria uma geração de alegres sem causa?  
"Em épocas como esta, é contraproducente o viver poético."

4- O que significa dizer que a escola é capaz de "instaurar brisa"?  
Professor, consideramos importante levar o aluno a perceber que "instaurar brisa" significa trazer algo novo, arejar, promover movimento, mudança.

Professor/a, sugerimos trabalhar a estrutura do texto argumentativo. No parágrafo de introdução, declara-se a tese e argumento(s) com que se vai defendê-la. No(s) parágrafo(s) de desenvolvimento, desenvolve(m)-se o(s) argumento(s) declarado(s) anteriormente. No parágrafo final, conclui-se a ideia, de forma coerente com o que se introduziu e se desenvolveu, criticando, propondo, reafirmando a tese...  
O aluno, assim, perceberia como se desenvolve uma ideia com início, meio e fim e se capacitaria para escrever dissertações básicas.

Coordenadoria de Educação 29 Língua Portuguesa - 9.º Ano / 3.º BIMESTRE - 2014



Agora, vamos trabalhar com um gênero textual também literário: o CONTO. Podemos dizer, como você já aprendeu no primeiro bimestre, que esse gênero textual é de base narrativa e apresenta **sequências de fatos**, que são vividos pelos **personagens**, num determinado **tempo e espaço**. Existe também um **narrador**, aquele que conta a história.

Nos cadernos pedagógicos anteriores, você estudou não só os **elementos do conto**: *personagem, tempo, espaço, ação, e narrador*, como também **os momentos da narrativa**: *situação inicial, conflito, clímax e desfecho*. Se você tiver dúvidas, volte a esses cadernos e retome o estudo da estrutura desse tipo de texto.

De maneira geral, um conto é mais breve que um romance e apresenta número reduzido de personagens. O tempo e o espaço em que se desenvolve a história também são restritos.

Antes de ler o próximo texto, fomule hipóteses... Seu/sua Professor/a poderá auxiliá-lo bastante nesta atividade. Dê asas à imaginação. Sobre o que será um texto chamado "Uma galinha"? Será uma fábula? Onde se deve passar a história? Quais serão os personagens, serão humanos ou animais?

Leia, a seguir, o texto **Uma galinha**, de Clarice Lispector, e responda às questões sobre os elementos, os momentos da narrativa e a compreensão do texto.



## TEXTO 28

### Uma galinha

Era uma galinha de domingo. Ainda viva porque não passava de nove horas da manhã.

Parecia calma. Desde sábado encolhera-se num canto da cozinha. Não olhava para ninguém, ninguém olhava para ela. Mesmo quando a escolheram, apalpando sua intimidade com indiferença, não souberam dizer se era gorda ou magra. Nunca se adivinharia nela um anseio.

Foi pois uma surpresa quando a viram abrir as asas de curto voo, inchar o peito e, em dois ou três lances, alcançar a murada do terraço. Um instante ainda vacilou – o tempo da cozinheira dar um grito – e em breve estava no terraço do vizinho, de onde, em outro voo desajeitado, alcançou um telhado. Lá ficou em adorno deslocado, hesitando ora num, ora noutro pé. A família foi chamada com urgência e consternada viu o almoço junto de uma chaminé. O dono da casa lembrando-se da dupla necessidade de fazer esporadicamente algum esporte e de almoçar vestiu radiante um calção de banho e resolveu seguir o itinerário da galinha: em pulos cautelosos alcançou o telhado onde esta hesitante e trêmula, escolhia com urgência outro rumo. A perseguição tornou-se mais intensa. De telhado em telhado foi percorrido mais de um quarteirão da rua. Pouco afeita a uma luta mais selvagem pela vida a galinha tinha que decidir por si mesma os caminhos a tomar sem nenhum auxílio de sua raça. O rapaz, porém, era um caçador adormecido. E por mais infima que fosse a presa o grito de conquistador havia soado.

Sozinha no mundo, sem pai nem mãe, ela corria, arfava, muda, concentrada. Às vezes, na fuga, parava ofegante num beiral de telhado e enquanto o rapaz galgava outros com dificuldade tinha tempo de se refazer por um momento. E então parecia tão livre.

Estúpida, tímida e livre. Não vitoriosa como seria um galo em fuga. Que é que havia em suas vísceras que fazia dela um ser? A galinha é um ser. É verdade que não se pode contar com ela para nada. Nem ela própria contava consigo, como o galo crê na sua crista. Sua única vantagem é que havia tantas galinhas que morrendo uma surgiria no mesmo instante outra tão igual como se fora a mesma.

Afinal, numa das vezes em que parou para gozar sua fuga, o rapaz alcançou-a. Entre gritos e penas, ela foi presa. Em seguida carregada em triunfo por uma asa através das telhas e pousada no chão da cozinha com certa violência. Ainda tonta, sacudiu-se um pouco, em cacarejos roucos e indecisos.

Foi então que aconteceu. De pura afobação a galinha pôs um ovo. Surpreendida, exausta. Talvez fosse prematuro. Mas logo depois, nascida que fora para a maternidade, parecia uma velha mãe habituada. Sentou-se sobre o ovo e assim ficou respirando, abotoando e desabotoando os olhos. [...] Só a menina estava perto e assistiu a tudo estupefada. Mal porém conseguiu desvencilhar-se do acontecimento despregou-se do chão e saiu aos gritos: – mamãe, mamãe, não mate mais a galinha, ela pôs um ovo! Ela quer o nosso bem! [...]

O pai afinal decidiu-se com certa brusquidão.

– Se você mandar matar esta galinha nunca mais comerei galinha na minha vida!

– Eu também! jurou a menina com ardor.

A mãe, cansada, deu de ombros.

Inconsciente da vida que lhe fora entregue, a galinha passou a morar com a família. A menina, de volta do colégio, jogava a pasta longe sem interromper a corrida para a cozinha. O pai de vez em quando ainda se lembrava: "e dizer que a obriguei a correr naquele estado!" A galinha tornara-se a rainha da casa. Todos, menos ela, o sabiam. Continuou entre a cozinha e o terraço dos fundos, usando suas duas capacidades: a de apatia e a do sobressalto.

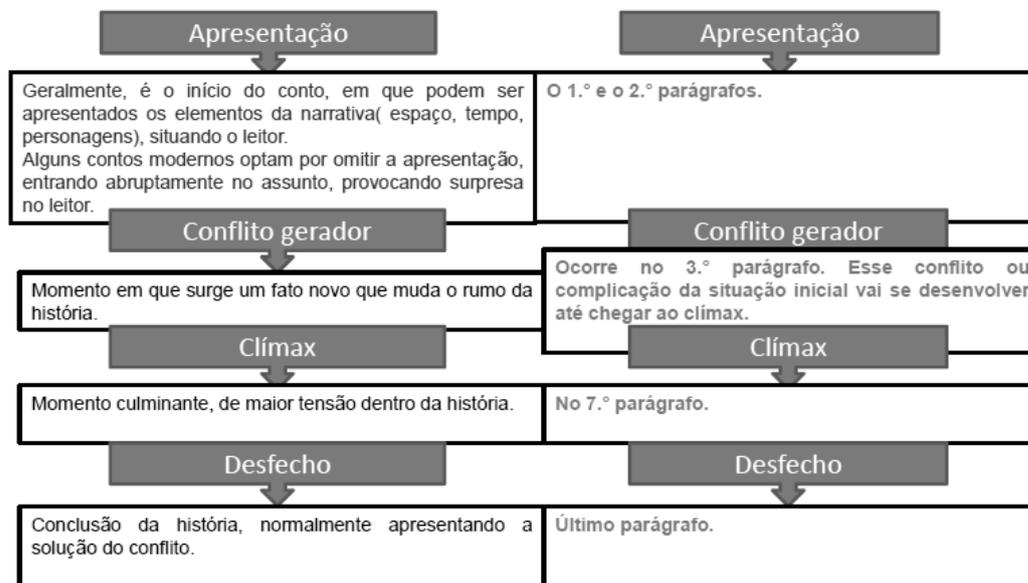
Mas quando todos estavam quietos na casa e pareciam tê-la esquecido, enchia-se de uma pequena coragem, resquícios da grande fuga – e circulava pelo ladrilho, o corpo avançando atrás da cabeça, [...] com o velho susto de sua espécie já mecanizado.

Uma vez ou outra, sempre mais raramente, lembrava de novo a galinha que se recortara contra o ar à beira do telhado, prestes a anunciar. Nesses momentos enchia os pulmões com o ar impuro da cozinha e, se fosse dado às fêmeas cantar, ela não cantaria mas ficaria muito mais contente. Embora nem nesses instantes a expressão de sua vazia cabeça se alterasse. Na fuga, no descanso, quando deu à luz ou bicando milho – era uma cabeça de galinha, a mesma que fora desenhada no começo dos séculos.

Até que um dia mataram-na, comeram-na e passaram-se anos.

LISPECTOR, Clarice. *O primeiro beijo e outros contos*. São Paulo: Ática, 1997.

Como você sabe, um conto, em geral, possui a estrutura abaixo. Complete o quadro, indicando o parágrafo do conto a que se refere cada parte da narrativa.



Agora, vamos ler o conto novamente, enfocando os elementos da narrativa.

1 - Quem são os personagens desse conto?

A galinha, a menina, seu pai, sua mãe e a cozinheira.

2 - Onde se passa a história?

Na casa da família e em alguns lugares (telhados e terraço) de um quarteirão, na vizinhança.

3 - O narrador é aquele que conta a história. Ele pode apenas narrá-la, sem participar dela: é o narrador-observador. Pode ser o narrador que conta fatos dos quais participa: isto é, ser um narrador-personagem. Nesse conto, que tipo de narrador temos?

O narrador-observador.

Continue aprofundando a leitura. As questões abaixo vão guiar você para aspectos importantes.

4 - Por que foi uma surpresa o fato de a galinha voar para o terraço do vizinho?

Porque ela parecia calma e desde aquele sábado estava encolhida num canto da cozinha. Além disso, "Nunca se adivinharia nela um anseio".

5 - No trecho "A família foi chamada com urgência e consternada viu o almoço junto de uma chaminé.", que palavra se refere à galinha?

O almoço.

6 - O conto se inicia com a seguinte frase: "Era uma galinha de domingo." Qual o sentido da expressão em destaque, considerando o desenvolvimento da narrativa.

Uma galinha que seria comida num domingo, uma galinha dessas que tradicionalmente se compra para ser preparada e servida no almoço de domingo.

7 - O que fazia com que a galinha se sentisse livre? (4.º parágrafo)

O fato de o rapaz subir com dificuldade nos telhados, demorando a alcançá-la, dava-lhe um tempo de liberdade, de se sentir livre.

Professor, não se prenda a uma única resposta, mas às possibilidades de encaminhamentos que a situação-problema apresentada nos permite, sempre considerando o texto como ponto de partida e de chegada.

- 8 - A que a galinha é comparada, no 5.º parágrafo? Que características de um e de outro aparecem nesse trecho?  
 A um galo em fuga. A galinha é vista como estúpida, tímida e livre; o galo como um vitorioso, aquele que confia em si: "o galo crê na sua crista."
- 9 - Por que resolveram não matar a galinha?  
 Porque ela botou um ovo.
- 10 - No trecho da fala do pai: "e dizer que a obriguei a correr naquele estado!", a que estado ele se refere?  
 Ela ainda não tinha colocado o ovo, e o pai, de certa forma, compara o estado da galinha ao de uma mulher grávida.
- 11 - Que trecho do 12.º parágrafo do texto revela a mudança de comportamento da família em relação à galinha?  
 "A galinha tornara-se a rainha da casa."
- 12 - Que final teve a galinha?  
 Um dia, foi comida pela família.

O conto que você acabou de ler tem narrador-observador, que não participa da história, somente a observa e narra. Leia o texto abaixo, que tem narrador-personagem e observe bem a diferença. O narrador-personagem é o que participa da história.

#### TEXTO 29

##### Missa do galo

NUNCA PUDE entender a conversação que tive com uma senhora, há muitos anos, contava eu dezessete, ela trinta. Era noite de Natal. Havendo ajustado com um vizinho irmos à missa do galo, **preferi** não dormir; **combinei** que eu iria acordá-lo à meia-noite.

A casa em que eu estava hospedado era a do escrívão Meneses, que fora casado, em primeiras núpcias, com uma de **minhas** primas. A segunda mulher, Conceição, e a mãe desta acolheram-me bem, quando vim de Mangaratiba para o Rio de Janeiro, meses antes, a estudar preparatórios. Vivia tranquilo, naquela casa assobradada da Rua do Senado, com os **meus** livros, poucas relações, alguns passeios. A família era pequena, o escrívão, a mulher, a sogra e duas escravas. Costumes velhos. Às dez horas da noite toda a gente estava nos quartos; às dez e meia a casa dormia. Nunca tinha ido ao teatro, e mais de uma vez, ouvindo dizer ao Meneses que ia ao teatro, pedi-lhe que **me** levasse consigo. [...]

ASSIS, Machado. *Machado de Assis. Seus trinta melhores contos*. Rio de Janeiro: Editora José Aguilar, 1961.

*Interessante o texto de Machado de Assis, não é? Se você gostou, procure ler o conto inteiro.*  
 Você reparou nos verbos e pronomes em destaque? Eles estão em primeira pessoa e anunciam o narrador-personagem. Mudar o tipo de narrador significa alterar o **foco narrativo**. Esse é o seu desafio: coloque-se no papel do personagem principal do conto de Clarice Lispector, "Uma galinha", e reescreva, como narrador-personagem, o conto.  
 Para isso, você vai viver a personagem, se colocar no lugar dela. Então, escreva a versão da galinha. Lembre-se de contar os fatos principais do conto, bem como os sentimentos e expressões da galinha. Você pode acrescentar o que for necessário para criar a nova história e lembre-se também de que o narrador deve ser **narrador-personagem**.



Seu/sua Professor/a vai auxiliá-lo/la a organizar as apresentações para a turma.

Vamos, agora, ler outros dois contos. Aproveite!



#### TEXTO 30

##### A Rã que queria ser uma Rã autêntica

Era uma vez uma Rã que queria ser uma Rã autêntica, e todos os dias se esforçava para isso. No começo ela comprou um espelho onde se olhava longamente procurando sua almejada autenticidade. Algumas vezes parecia encontrá-la e outras não, de acordo com o humor desse dia e da hora, até que se cansou disso e guardou o espelho num baú.  
 Finalmente, ela pensou que a única maneira de conhecer seu próprio valor estava na opinião das pessoas, e começou a se pentear e a se vestir e a se despír (quando não lhe restava nenhum outro recurso) para saber se os outros a aprovavam e reconheciam que era uma Rã autêntica.  
 Um dia observou que o que mais admiravam nela era seu corpo, especialmente suas pernas, de forma que se dedicou a fazer exercícios e a pular para ter ancas cada vez melhores, e sentia que todos a aplaudiam.  
 E assim continuava fazendo esforços até que, disposta a qualquer coisa para conseguir que a considerassem uma Rã autêntica, deixava que lhe arrancassem as ancas, e os outros a comiam, e ela ainda chegava a ouvir com amargura quando diziam: que ótima Rã, até parece Frango.

MONTERROSO. Augusto. *16 contos latino-americanos*. São Paulo: Ática, 1992

1 - Qual era o desejo da Rã?  
Tomar-se uma Rã autêntica.

2 - O que ela fez para que seu desejo se realizasse?  
Comprou um espelho, no qual ficava procurando sua autenticidade. Depois, procurou fazer tudo para que os outros a aprovassem e a considerassem uma Rã autêntica.

3 - Existem, no texto, trechos que nos revelam um aspecto da personalidade da Rã. Reescreva um deles.  
[...] pensou que a única maneira de conhecer seu próprio valor estava na opinião das pessoas, [...]

4 - Por que a rã ouvia " com amargura" os comentários (último parágrafo)?  
Porque, apesar de tudo que fez para ser uma rã autêntica, acabou comparada a um frango.



Augusto Monterroso

Como o próximo texto é um pouco longo, vamos guiando sua leitura com perguntas dispostas ao lado das partes da história...

*Somente pelo título, responda: o próximo conto se passa no nosso tempo?*

Professor, as respostas apresentadas são apenas sugestões. Não se prenda a uma única resposta, mas às possibilidades de encaminhamentos que a situação-problema apresentada nos permite, sempre considerando o texto como ponto de partida e de chegada.

### TEXTO 31

#### Nos anos a.I. (antes da Internet)

Moacyr Scliar

Outro dia, numa escola, um dos alunos me perguntou como é que as pessoas se comunicavam quando não existia a Internet — isto é, na pré-história. Eu expliquei que já havia outros meios rudimentares de comunicação, tais como a carta e até mesmo o telefone. Não sei se o garoto ficou satisfeito com a resposta; mas a verdade é que a pergunta dele me fez lembrar uma curiosa história, acontecida com um colega meu. Antes da Internet, obviamente.

1. Observe, no 1.º parágrafo, a palavra "pré-história". Que efeito de sentido tem o uso dessa palavra no texto?

Efeito de ironia, para reforçar o valor que é dado aos novos meios de comunicação e informação.

2. Ainda no 1.º parágrafo, que palavras o narrador usa para se referir ao aluno que lhe fez a pergunta?

"um dos alunos", "garoto" e "dele".

O colégio em que estudávamos tinha sido, por muito tempo, um estabelecimento exclusivamente masculino. Por fim, e depois de anos de discussão, a direção resolveu admitir alunas, mas com uma condição: as turmas não seriam mistas. Rapazes de manhã, garotas à tarde. Não sei exatamente o que temiam, que fantasias povoavam a cabeça daquelas pessoas; mas deveria ser algo muito alarmante porque, apesar dos protestos do grêmio estudantil, não arredaram pé da decisão. E, assim, as meninas foram finalmente admitidas, mas nunca viam os seus colegas do sexo oposto.

Eu tinha um colega chamado Paulo. Um garoto magrinho, de óculos, tímido e estudioso, tão tímido quanto estudioso. Ele falava muito pouco, mas tinha uma qualidade: escrevia bem. A professora de português não poupava elogios às redações que ele fazia. E, quando o elogiava, Paulo ficava vermelho, embaraçado, tamanha era sua timidez.

Uma manhã, ao guardar os livros sob a carteira, ele encontrou ali uma folha de papel cuidadosamente dobrada. Abriu-a e leu: "Ao meu colega da manhã".

Era uma longa carta, escrita, curiosamente, em letra de imprensa. Nela, a garota, que assinava apenas "Solitária da tarde", contava que não tinha namorado nem amigas, que se sentia muito só e que por isso recorria àquele meio para se comunicar com alguém. "Estou fazendo como o náufrago", dizia, "que coloca uma mensagem numa garrafa e joga-a ao mar. Espero que esta mensagem chegue ao destino certo."

Paulo não estava certo de que ele era "o destino certo". Na verdade, ficara profundamente perturbado só de ler a carta. Mas então, e num gesto que a ele próprio surpreendeu, pegou uma folha de papel e ali mesmo, em plena aula, escreveu uma longa carta para a "Solitária da tarde". Nela, confessava que também se sentia sozinho e que gostaria de partilhar com a desconhecida missivista suas ideias, seus sentimentos, suas emoções. E assinou, talvez sem muita imaginação, "Solitário da manhã". Dobrou a carta e, disfarçadamente, colocou-a sob a carteira, esperando que a servente não encontrasse o papel.

3- Observe o trecho "O colégio **em que** estudávamos tinha sido, por muito tempo, um estabelecimento exclusivamente masculino." (2.º parágrafo). Reescreva-o, substituindo o termo destacado por outro que lhe seja correspondente.

"O colégio onde/no qual estudávamos tinha sido, por muito tempo, um estabelecimento exclusivamente masculino."

4- Que características de Paulo estão presentes no 3.º parágrafo?

Garoto magrinho, de óculos, tímido, estudioso. Calado e bom escritor.

5- A carta da "Solitária da tarde" era endereçada especificamente a algum aluno? Justifique sua resposta com um trecho do 5.º parágrafo.

Não. "Estou fazendo como o náufrago", dizia, "que coloca uma mensagem numa garrafa e joga-a ao mar. Espero que esta mensagem chegue ao destino certo."

6- No trecho "**Nela**, confessava que também se sentia sozinho [...]"(6.º parágrafo), a que se refere o termo em destaque?

À carta que o garoto mandou.

7- Por que Paulo se refere à "Solitária da tarde" como a **desconhecida missivista** (6.º parágrafo)?

Porque quem escrevia a carta não se identificava.

**E aí? Será que a servente vai encontrar o papel? Leia, na próxima página, a continuação do conto.**

A servente, que fazia seu trabalho apressadamente, de fato não achou a carta. Mas a destinatária, sim. No dia seguinte, ao chegar à escola, a primeira coisa que Paulo fez foi procurar pela resposta. O coração batendo forte, bateu o compartimento. Dito e feito: lá estava a folha de papel.

Esta correspondência se prolongou pelo ano inteiro. Nenhum dos dois propôs um encontro. Aparentemente, o que ambos queriam era exatamente aquilo, trocar confidências. Mas, lá pelas tantas, Paulo deu-se conta: não era só a afinidade que o movia. Era mais do que isto. Ele estava apaixonado pela correspondente. E queria vê-la. Queria falar com ela. Queria, quem sabe, segurar sua mão. Mas faltava-lhe coragem...

E então algo aconteceu que o fez tomar uma decisão.

Uma noite, o pai dele voltou para casa arrasado. Não quis nem jantar: disse à mulher e a Paulo, filho único, que precisavam conversar. Sentaram os três na sala e ele contou: estava indo mal nos negócios, tinha de vender a pequena loja que possuía para pagar as dívidas. A partir daquele dia trabalharia numa outra loja, mas como empregado. Isto significava que o nível de vida da família baixaria muito. Venderiam o carro, procurariam uma outra casa, menor — e Paulo teria de mudar de colégio: aquele era muito caro.

Foi muito triste aquela cena, os pais abraçados, chorando, mas Paulo só conseguia pensar numa coisa: estava a ponto de perder sua correspondente. E então decidiu: precisava vê-la. Talvez com isso se quebrasse o encanto, talvez ela não quisesse saber dele, o que seria muito compreensível: Paulo estava longe de ser um galã. A moça, pelo contrário — e ao menos na imaginação dele —, era muito linda.

8- Qual o significado de "Dito e feito", no 7.º parágrafo?  
Aconteceu como se esperava.

9- No trecho do 8.º parágrafo "Mas, **lá pelas tantas**, Paulo deu-se conta: não era só a afinidade que o movia.", a expressão em destaque indica uma circunstância. de tempo

10- Observe o trecho "E então algo aconteceu que o fez tomar uma decisão." (9.º parágrafo). De acordo com o parágrafo seguinte, o que aconteceu que fez o garoto tomar uma decisão?  
A necessidade de mudar de colégio.

11- No 11.º parágrafo, a decisão do garoto o levou a duas suposições.

a) Transcreva o trecho que contém essas suposições.  
"Talvez com isso se quebrasse o encanto, talvez ela não quisesse saber dele [...]."

b) Que palavra indica que se tratava de suposições?  
Talvez.

c) O que leva o garoto a ser tão pessimista em suas suposições?  
Ele não ser um galã e imaginar que a garota era muito linda.

**Agora que ele decidiu, ou melhor, que uma mudança na situação decidiu por ele e que o encanto vai se quebrar, o que será que vai acontecer? Será que a Solitária da tarde não vai mais querer saber do Solitário da manhã... ou será que as duas solidões vão se encontrar?**

**Saiba o que vai acontecer, lendo a continuação do conto, na página seguinte...**



Naquela noite quase não dormiu. De manhã, tinha resolvido: contaria o ocorrido numa carta, proposita que se encontrassem. Sabia que disso poderia resultar uma grande desilusão para ela, mas, uma vez que ele não teria mais como lhe escrever, teriam pelo menos uma despedida de amigos.

Foi o primeiro a chegar à aula. Introduziu a mão sob a carteira — e nada encontrou. Nenhuma folha de papel. Procurou de novo, e mais uma vez: nada. Àquela altura já estava confuso, desesperado mesmo: o que teria acontecido? Teria a servente encontrado a carta — e jogado fora? Criou coragem e no intervalo foi procurá-la, na sala dos funcionários. Suando profusamente, e gaguejando, perguntou se ela havia encontrado uma folha de papel manuscrito. A servente, uma mulher gorda, de cara meio debochada, olhou-o e disse que não: não encontrara papel algum na carteira do Paulo. Ele então, suando ainda mais, disse que tinha um pedido a fazer: que ela não limpasse sua carteira, ao menos por uns dias. A servente riu, piscou o olho:

— Já sei: você está escrevendo bilhetinhos para uma colega. Vá em frente, rapaz: eu não vou mexer mais na sua carteira. [...].

[...] Naquele dia, nada escreveu. E, no dia seguinte, de novo a carteira estava vazia. Não sabia o que pensar. O que teria acontecido com a "Solitária da tarde"? Teria adoecido? Teria, como ele estava a ponto de fazer, deixado o colégio?

Só havia um meio de saber.

Naquela tarde foi ao colégio. O porteiro quis barrar-lhe a entrada — tinha ordens da direção para não deixar os alunos da manhã entrarem depois do meio-dia —, mas Paulo alegou que tinha um assunto urgente para resolver na secretaria. Por fim, e ainda desconfiado, o homem deixou-o entrar.

Paulo foi avançando pelo corredor, em direção à secretaria. Felizmente, sua sala ficava no caminho. Ao passar por ali, lançou um disfarçado olhar pela janela — e seu coração quase parou.

Havia uma garota sentada na mesma cadeira em que ele sentara pela manhã. Uma garota loirinha, magrinha — bonita, muito bonita. Exatamente como Paulo imaginara? Isso ele agora não saberia dizer. Talvez sim, talvez não: o fato é que a imagem mental que ele fizera da desconhecida missivista agora dava lugar a uma figura real. E essa figura já se apossara de seu coração.

**O coração do Paulo deve estar acelerado, não é? E o seu? Na página seguinte... o que será que vai acontecer?**

12- No 12.º parágrafo, aparecem duas expressões que indicam uma sequência temporal. Transcreva-as.

"Naquela noite" e "De manhã".

13- Que característica da personalidade do garoto é ressaltada no 13.º parágrafo? Comprove com um trecho do parágrafo.

A timidez.

"Criou coragem e no intervalo foi procurá-la, na sala dos funcionários. Suando profusamente, e gaguejando, perguntou se ela havia encontrado uma folha de papel manuscrito."

14- Que expressão usada no texto (13.º parágrafo) indica a cumplicidade entre Paulo e a servente?

A expressão "piscou o olho".

15- No 15.º parágrafo, que expressões indicam uma sequência temporal?

"Naquele dia" e "no dia seguinte".

16- Que argumento o porteiro usa para justificar a proibição da entrada de Paulo (17.º parágrafo)?

A ordem dada pela direção.

17- Que expressão foi usada no texto (19.º parágrafo) para declarar que o menino estava apaixonado?

"E essa figura já se apossara do seu coração".

Saiu do colégio, mas não foi para casa: ficou no bar em frente ao colégio até que a campainha soou, anunciando o fim das aulas. As garotas iam saindo, rindo, conversando. Por fim ele a avistou. Tal como esperava, ela estava sozinha. E, pelo jeito, morava perto, porque foi andando, sozinha. Ele a seguiu por uns dois ou três quarteirões e por fim, num gesto que a ele próprio surpreendeu, adiantou-se e, apresentando-se como o colega que ocupava a mesma classe pela manhã, disse que queria conhecê-la. Ela olhou-o, e para surpresa e encantamento dele, sorriu:

— Eu também queria conhecer você. Afinal, alguma coisa em comum nós temos, não é mesmo? Ou, quem sabe, muita coisa em comum.

E foi assim que tudo começou. Terminou em casamento, claro, mas não é disso que quero falar agora. Quando Paulo me contou essa história, muitos anos depois, a coisa que mais me impressionou foi o fato de que, por muito tempo, ele não mencionou as cartas. Não tinha coragem, ou não era necessário... O fato é que não falou a respeito. O assunto veio por acaso. Um dia, olhando uma caderneta em que ela tomava anotações, comentou:

— Pensei que você gostasse de escrever em letra de imprensa.

Ela mirou-o, intrigada:

— Em letra de imprensa? Por que haveria eu de escrever em letra de imprensa? Você não acha minha letra boa?

— Acho. Mas nas cartas que você me mandava...

— As cartas que eu lhe mandava? — Ela, assombrada — Que cartas? Eu nunca lhe mandei carta alguma, Paulo. Você está sonhando?

E então tudo se esclareceu. Ela não era a "Solitária da tarde". Na verdade, sentava em outro lugar; só passara a ocupá-lo depois que a antiga dona subitamente deixara o colégio: a família mudara para outro estado.

Paulo ri muito, quando me conta essa história. E ela não deixa de ser engraçada. Mas é também um pouco melancólica. Paulo é feliz, mas, e a "Solitária da tarde", que terá acontecido com ela? Será que continua solitária? Será que continua se correspondendo com missivistas desconhecidos?

Provavelmente sim. Só que agora decerto recorre à Internet. Mesmo a solidão se moderniza.

FALCÃO, Adriana e outros. *Histórias dos tempo de escola*. São Paulo: Nova Alexandria, 2002

18- Reescreva o trecho inicial do 20.º parágrafo, substituindo o conectivo "mas" por outro de sentido equivalente.  
"Saiu do colégio, porém não foi para casa".

19- Por que Paulo já esperava que a menina viesse sozinha?  
Porque, pelo que ele lia nas cartas, ela era solitária.

20- Qual o efeito do uso das reticências no trecho "Não tinha coragem, ou não era necessário..." (22.º parágrafo)?  
As reticências indicam que os motivos poderiam ser vários.

21- Explique por que a história pode ser, ao mesmo tempo, inusitada e melancólica.  
O aluno deve perceber que a melancolia se liga ao mistério sobre o que ocorreu com a "solitária da tarde". É inusitada porque o desencontro acabou dando certo.

22- Que termos, no último parágrafo, dão ideia de dúvida, certeza e inclusão?

Dúvida: provavelmente.

Certeza: decerto.

Inclusão: mesmo.

23- A que conclusão o texto chega em relação às mudanças do mundo e à natureza dos sentimentos humanos?  
O texto conclui que o mundo se moderniza, que os sentimentos são expressos por novos meios, mas a natureza dos sentimentos, não.

24- O narrador pode contar uma história em 1.ª pessoa ou em 3.ª pessoa. Como é o narrador do texto que você acabou de ler? Explique que efeito isso tem para o texto.

Professor, o aluno deve perceber que há momentos em que o narrador está em primeira pessoa e há momentos em que está em terceira pessoa. Isso provoca os efeitos de aproximação e distanciamento da história, conforme o foco narrativo.

Professor, as respostas apresentadas são apenas sugestões. Não se prenda a uma única resposta, mas às possibilidades de encaminhamentos que a situação-problema apresentada nos permite, sempre considerando o texto como ponto de partida e de chegada.



25- A trama da narrativa se caracteriza por começar com uma **situação inicial**, em que se apresenta o ambiente (onde?), um colégio; o tempo em que se passa a história (quando?), antes da internet, e o personagem principal (quem?) Paulo. Em que parágrafos se apresenta a situação inicial?

Nos três primeiros parágrafos, em que se situa a narrativa num ambiente (onde?) e num período de tempo (quando?), além de descrever um dos personagens principais: (quem?).

26- Qual o **conflito gerador** da narrativa?

O menino ter encontrado uma carta sob sua carteira.

27- Indique o momento do desenvolvimento do conflito em que se dá uma outra **complicação**.

O momento em que o menino fica sabendo que precisará mudar de escola.

28- O que há de inusitado no desfecho da história?

Professor, converse com o aluno sobre a quebra de expectativa no desfecho da história.

O texto conclui que o mundo se moderniza, que os sentimentos são expressos por novos meios, mas a natureza dos sentimentos, não.

**ESPAÇO CRIAÇÃO** – O desafio agora é seu! Você deve escrever um CONTO.

Baseie-se nos contos que você já leu. Se precisar, volte a cadernos de apoio anteriores. Suas leituras vão formando um repertório... Use-o.

Para se organizar, pense em cada elemento da narrativa, completando o quadro. Alguns elementos já estão definidos. Fique atento.

	Refleta...	Anote suas ideias. Escreva aqui um primeiro esboço...
NARRADOR	<b>Quem conta</b> a história?	Um narrador observador, em terceira pessoa.
TEMPO	<b>Quando</b> acontecem os fatos?	Descreva esse tempo...

ESPAÇO	<b>Onde</b> se passa a narrativa?	Em uma escola. (Descreva o espaço, dê detalhes. Faça o leitor ter a impressão de que conhece esse lugar...)
PERSONAGENS	<b>Quem</b> vai fazer parte da história? Quem será o protagonista?	Faça um esboço de cada personagem.
ENREDO	<b>O que</b> acontece? (situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho)	Professor, sugerimos que oriente os alunos a relerem o material sobre conto dos cadernos de apoio anteriores e reveja com eles a estrutura da narrativa.

Escreva, no seu caderno, uma primeira versão do seu conto. Título: \_\_\_\_\_.  
Após escrever, volte aqui e oriente-se para a revisão.

Em primeiro lugar, veja se você cumpriu o que foi solicitado pela tarefa.

Repense a estrutura de seu conto: a apresentação está conquistando o leitor? O conflito gerador é interessante? E o clímax? O desfecho está coerente?

Releia o texto, prestando bastante atenção aos elementos de articulação... Seu texto está coeso? Por fim, confira a ortografia e a concordância.

Ah, e lembre-se do título!

Professor, envie produções dos seus alunos para nós! Quem sabe elas não podem estar nos próximos cadernos?

Agora que você já retomou o gênero conto e até escreveu um, vamos ler trechos de romances diferenciados.



### TEXTO 32

#### O ponto de partida

A casa tinha três quartos, duas salas, banheiro, copa cozinha, quarto de empregada, porão, varanda e quintal.

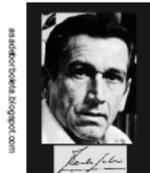
Que significava o quintal para Eduardo?

Significava chão remexido com pauzinho, caco de vidro desenterrado, de onde teria vindo? Minhoca em duas ainda se mexendo, a existência sempre possível de um tesouro, poças d'água barrenta na época das chuvas, barquinho de papel. Uma formiga dentro, a fila de formigas que ele seguia para ver onde elas iam. Iam ao formigueiro. Um pé de manga-sapatinho, pé de manga-coração-de-boi. Fruta-de-conde, goiaba, gabirola. Galinheiro. A galinha branca era sua, atendia pelo nome:

— Eduarda!

Ela se abaixava, deixava-se pegar. Às vezes punha um ovo. Quando Eduardo ia para o Grupo, deixava-a debaixo da bacia. Um dia o pai lhe disse que aquilo era maldade: gostaria que fizessem o mesmo com você? As galinhas também sofrem. Um domingo encontrou Eduarda na mesa do almoço, pernas para o ar, assada. Eduarda foi comida entre lágrimas. É, sofrem mas todo mundo come e ainda acha bom.

Desgostou-se, jurou nunca mais ter galinha na vida.



SABINO, Fernando. *O encontro marcado*. Rio de Janeiro: Record, 1991.

Fernando Sabino nasceu no dia 12 de outubro de 1923, em Belo Horizonte e morreu, no Rio de Janeiro, no dia 11 de outubro de 2004. É considerado um dos maiores cronistas brasileiros de todos os tempos.



www.estantevirtual.com

Você acabou de ler um trecho do **romance** *O encontro marcado*, de Fernando Sabino. Esse também é um texto de base narrativa. Observe que, além da sequência dos fatos que compõem essa narrativa, existem, também, descrições da casa do personagem, do quintal, da galinha. Então, num texto de base narrativa, podemos encontrar trechos descritivos, que o enriquecem.



Agora, releia o trecho de *O encontro marcado* e responda às questões:

1 - Na leitura do terceiro parágrafo, podemos perceber se o personagem Eduardo é uma criança ou um adulto? Justifique sua resposta.

Eduardo é uma criança. Esse parágrafo apresenta elementos de um quintal. Elementos preferidos das crianças.

2 - Que efeito de sentido está presente no 4.º parágrafo “— Eduarda!”?

Apresenta o nome da galinha, dando-lhe importância, pois ele aparece num outro parágrafo, seguido de um ponto de exclamação.

3 - Compare o final desse trecho de Fernando Sabino com o de Clarice Lispector, **Uma galinha**, lido anteriormente neste caderno. Qual o sentimento do Eduardo (neste conto) e o da menina (no conto de Clarice) com relação à galinha?

O sentimento de Eduardo está claro no texto: ele gostava da galinha, protegia-a a seu jeito e ficou muito triste quando viu a galinha na mesa do almoço. Quanto à menina do conto de Clarice Lispector, entende-se que tanto ela como sua família comeram aquela galinha como comeriam qualquer outra galinha.

Professor, as respostas apresentadas são apenas sugestões. Não se prenda a uma única resposta, mas às possibilidades de encaminhamentos que a situação-problema apresentada nos permite, sempre considerando o texto como ponto de partida e de chegada.

TEXTO 33

O Xá do Blá-blá-blá

Era uma vez, no país de Alefbey, uma triste cidade, a mais triste das cidades, uma cidade tão arrasadoramente triste que tinha esquecido até seu próprio nome. Ficava à margem de um mar sombrio, cheio de peixosos — peixes queixosos e pesarosos, tão horríveis de se comer que faziam as pessoas arrotarem de pura melancolia, mesmo quando o céu estava azul.

Ao norte dessa triste cidade havia poderosas fábricas nas quais a tristeza (assim me disseram) era literalmente *fabricada*, e depois embalada e enviada para o mundo inteiro, que parecia sempre querer mais. Das chaminés das fábricas de tristeza saía aos borbotões uma fumaça negra, que pairava sobre a cidade como uma má notícia.

E nas entranhas da cidade, atrás de uma velha zona de edifícios caindo aos pedaços, que mais pareciam corações partidos, vivia um garoto feliz, chamado Haroun, filho único de Rashid Khalifa, o contador de histórias, cuja alegria era famosa em toda aquela infeliz metrópole, e cujo fluxo interminável de histórias *criveis* e *incríveis*, entrelaçadas e serpenteantes, tinha lhe valido não só um apelido, mas dois. Para seus admiradores ele era Rashid, o Mar de Ideias, tão recheado de histórias gostosas como o mar era recheado de peixosos; mas, para seus invejosos rivais, ele era o Xá do Blá-blá-blá. Para sua mulher, Soraya, Rashid foi por muitos anos o marido mais amoroso que se poderia desejar, e durante todos esses anos Haroun foi criado numa casa onde, em vez de tristeza e rugas na testa, havia o riso fácil do seu pai e a voz doce da sua mãe cantando canções que voavam pelo ar.

Foi então que alguma coisa deu errado (quem sabe a tristeza da cidade acabou penetrando pelas janelas da casa?).

No dia em que Soraya parou de cantar no meio de um verso, como se alguém tivesse desligado uma chave, Haroun imaginou que alguma complicação estava começando. Mas ele nem desconfiava o quanto essa complicação era complicada.

RUSHDIE, Salman. *Haroun e o mar de histórias*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

1- No 1.º parágrafo, aparece uma **gradação**. Transcreva-a.  
“[...] uma triste cidade, a mais triste das cidades, uma cidade tão arrasadoramente triste que tinha esquecido até seu próprio nome.”

2- No trecho “assim **me** disseram”, do 2.º parágrafo, a quem se refere o termo destacado?  
Ao narrador da história.

Você sabia?

**Gradação** – forma de enumeração ou de exposição em que as palavras ou ideias são organizadas de forma crescente ou decrescente.

3- Que sentido há em dizer que a tristeza era “**literalmente fabricada**”, no 2.º parágrafo?  
Pode-se entender que a tristeza era feita em fábricas. Desse modo, ela era realmente produzida.

4- Que características há na cidade em que se passam os fatos narrados?  
Uma cidade muito triste, que ficava à margem de um mar sombrio, com poderosas fábricas onde se fabricava tristeza e uma velha zona de edifícios caindo aos pedaços.

5- A que são comparados os edifícios caindo aos pedaços, no 3.º parágrafo?  
A corações partidos.

6- No trecho “Das chaminés das fábricas de tristeza saía aos borbotões uma fumaça negra, **que** pairava sobre a cidade como uma má notícia.”, a que se refere o termo destacado?  
A uma fumaça negra.

7- No trecho “[...] e cujo fluxo interminável de histórias **criveis** e **incríveis**, entrelaçadas e serpenteantes, tinha lhe valido não só um apelido, mas dois.”, podemos deduzir que **criveis** significa em que se pode crer.

8- Compare os nomes dados a Rashid Khalifa por seus admiradores e por seus invejosos rivais. Como cada um desses grupos o descreve?  
Para seus admiradores ele era Rashid, o Mar de Ideias, por ser alguém cheio de histórias para contar; e para seus invejosos rivais ele era o Xá do Blá-blá-blá, porque assim o taxavam de falador entediante.

9- Que contraste havia entre a cidade e a casa de Haroun?  
A casa era alegre e a cidade era triste.

10- Transcreva do texto a expressão temporal que marca o momento em que começa a “**complicação complicada**”.  
“No dia em que”.

O trecho que você acabou de ler é de um romance, “*Haroun e o mar de histórias*”. Você percebeu como o texto termina fazendo suspense? Que **complicação complicada** será essa? Vá até a Sala de Leitura e procure o livro... Você vai se encantar!



Professor, as respostas apresentadas são apenas sugestões.  
Não se prenda a uma única resposta, mas às possibilidades de encaminhamentos que a situação-problema apresentada nos permite, sempre considerando o texto como ponto de partida e de chegada.



O próximo texto é o trecho inicial do romance *Era uma vez Dom Quixote*, uma adaptação da obra *Dom Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes, obra considerada um **clássico**!

#### TEXTO 34

##### Dom Quixote

Tremei, gigantes do mundo!

Com certeza, vocês já ouviram falar de Dom Quixote. Contam que viveu há muitos séculos em uma aldeia de La Mancha, entre campos de trigo e moinhos de vento. O que talvez vocês não saibam é que Dom Quixote não se chamava assim desde criança pois, na verdade, havia sido batizado com o nome de Alonso Quijano. Até fazer cinquenta anos, a ideia de ter outro nome nem passou pela cabeça do senhor Alonso. Porém, um belo dia, decidiu fazer-se cavaleiro andante, e para isso pôs em si mesmo o nome de Dom Quixote de La Mancha. A partir daquele momento, sua vida mudou para sempre.

Tudo começou por culpa dos livros. O senhor Alonso adorava ler. Gostava de poemas de amor e de romances de pastores, de histórias de viagens e dos versos que falam de mouros e cristãos. Mas o que o punha louco mesmo eram os livros de cavalaria. Hoje, ninguém mais lê esses livros, mas na época de Dom Alonso eram o maior sucesso.

Os livros de cavalaria contavam as aventuras de sujeitos muitíssimo valentes que se faziam chamar de "cavaleiros andantes". iam pelas estradas a cavalo, com uma lança na mão, uma espada pendurada no cinto e um escudo apertado contra o peito. Procuravam criaturas perversas a quem derrotar e órfãos e viúvas a quem defender. Dormiam nos bosques sob um manto de estrelas e sonhavam com lindas princesas a quem haviam jurado amor eterno. E não passavam nem um dia sem lutar contra algum bando de arruaceiros, contra um feiticeiro que os tivesse perseguindo ou contra um dragão cuspidor de fogo. Um bom cavaleiro andante estava disposto a dar a vida pelos outros e não temia nem a morte em pessoa. Certa vez, o cavaleiro Brandibarbado das Brancas Mãos deu de cara no meio do bosque com um gigante alto como uma torre, que lhe disse aos berros:

–Venha aqui, cavaleiro, e lute comigo se se atrever!

E claro que ele se atreveu! Brandibarbado sacou a espada, saltou no pescoço do gigante e o despachou para o outro mundo num piscar de olhos. Ah! A vida dos cavaleiros andantes era maravilhosa! Ou, pelo menos, assim pensava o senhor Alonso Quijano.

[...]

## Você sabia?

Um **clássico** é um livro que não envelhece. São aquelas obras que foram lidas também por nossos pais e avós e que, com certeza, ainda serão lidas por nossos filhos e netos. Simples: na medida em que a obra sobreviveu no tempo, foi acumulando, ao longo de anos e anos, um grande número de leitores. Claro que para se tornar modelo e atrair tantos leitores, o clássico sempre apresenta uma grande história, capaz de comover as pessoas.

In *Dom Quixote*. Miguel de Cervantes. Adaptado por Alexandre Barbosa de Souza. São Paulo: Escala Educacional, 2004.



O fato é que o senhor Alonso gostava tanto dos livros de cavalaria que deixou de comer e de dormir, para ficar só lendo. [...]

– Serei um cavaleiro andante!

Me chamarei Dom Quixote de La Mancha e irei pelas estradas em busca de aventuras. Em dois dias, matarei mais gigantes do que o Imperador Carlos Magno em toda sua vida. E os órfãos e as viúvas me beijarão os pés, de tanta ajuda que vou lhes dar!

Não havia dúvida: Dom Alonso estava louco de pedra! Na idade dele, melhor seria dar uma voltinha no campo, sair para conversar com o padre e com o barbeiro da sua aldeia, tomar sopa quente e dormir muito.

CERVANTES, Miguel de. *Era uma vez Dom Quixote*. Adaptação de Agustín Sánchez Aguilar. Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Global, 2005.

1- A quem se refere a palavra **vocês**, no 1.º parágrafo do texto?

Aos leitores.

2- Que expressão, no 1.º parágrafo, revela que o narrador sabe que seus leitores já ouviram falar de Dom Quixote? "Com certeza".

3- Por que Alonso Quijano resolveu mudar de nome?

Porque resolveu ser um cavaleiro andante.

4- Que fato desencadeou a mudança na vida de Alonso Quijano, levando-o a querer se tornar um cavaleiro andante?

O fato de gostar muito de ler livros de cavalaria.

5- Em que parágrafo são relatadas as ações dos cavaleiros andantes num livro de cavalaria?

No 3.º parágrafo.

6- No 5.º parágrafo, pode-se perceber uma característica de Alonso Quijano, o Dom Quixote. Que característica é essa? Justifique sua resposta.

Sonhador, porque ele imaginava que a vida dos cavaleiros andantes era maravilhosa.

7- Qual o significado de "num piscar de olhos"? (5.º parágrafo).

Rapidamente.

8- Que consequências teve na vida de Alonso o fato de ele gostar muito de livros de cavalaria?

Deixar de comer e de dormir e enlouquecer, querendo tornar-se um cavaleiro andante.

TEXTO 35 Dom Quixote em quadrinhos?! Vamos ver como é que é?

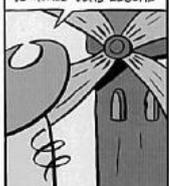
A VENTURA VAI GIHANDO AS NOSSAS COISAS MELHOR DO QUE PUDÉRAMOS DESEJAR, POIS VÊ LÁ, AMIGO SANCHO PANÇA, AQUELES TRINTA OU POUCO MAIS DESAFORADOS GIGANTES, COM OS QUAIS PENSO TRAVAR BATALHA E TIRAR DE TODOS A VIDA, COM CUJOS DESPOJOS COMEÇAREMOS A ENRIQUECER, POIS ESTA É A BOA GUERRA, E É GRANDE SERVIÇO DE DEUS VARRER TÃO MÁ SEMENTE DA FACE DA TERRA



QUE GIGANTES?



AQUELES QUE ALI VÊS, DE LONGOS BRACOS, QUE ALGUNS CHEGAM A TÊ-LOS DE QUASE DUAS LÉGOAS



VEJA VOSSA MERCÊ QUE AQUELES QUE ALI APARECER NÃO SÃO GIGANTES, E SIM MOINHOS DE VENTO, E O QUE NELES PARECEM BRACOS SÃO ASAS, QUE, EMPURRADAS PELO VENTO, FAZEM RODAR A PEDRA DO MOINHO.



LOGO SE VÊ QUE NÃO ÉS VERSADO EM COISAS DE AVENTURA: SÃO GIGANTES, SIM, E, SE TENS MEDO, APARTA-TE DAQUI E PÊ-TE A REZAR NO ESPAÇO EM QUE VOU COM ELAS ME BATER EM FERA E DESIGUAL BATALHA!



E, ISTO DIZENDO, DEU DE ESPORAS EM SEU CAVALO ROJINANTE, SEM ATENTAR AS VOZES QUE SEU ESCUDEIRO LHE DAVA, ADVERTINDO-LHE QUE SEM DÚVIDA ALGUMA ERAM MOINHOS DE VENTO, E NÃO GIGANTES, AQUELES QUE IA ACOMETER.



Você acabou de ler uma página de Dom Quixote, em quadrinhos, da editora Peirópolis (2005). Nesse livro, nos traços bem-humorados de Caco Galhardo, o leitor poderá visitar as passagens mais significativas do clássico de Cervantes, desde as reflexões iniciais que remetem à transformação do pacato fidalgo no visionário cavaleiro andante, herói cujas aventuras atravessaram os séculos, até as grandes batalhas, com destaque para a famosa luta com os moinhos de vento, que ocupa dez páginas desta adaptação em HQ.

Adaptado de [www.livraria.folha.com.br](http://www.livraria.folha.com.br)

Observe que, nessa página destacada da HQ, aparece o personagem Sancho Pança, fiel escudeiro de Quixote.

1- No primeiro quadrinho, Dom Quixote vê moinhos de vento. Para ele, quem são esses moinhos? Os gigantes que ele pretende combater.

2- Quem o adverte de que o que vê são apenas moinhos de vento? Seu escudeiro Sancho Pança.

3- Retire do texto a explicação que Sancho Pança dá a Dom Quixote para convencê-lo de que o que ele vê são moinhos de vento e não gigantes.

“Veja vossa mercê que aqueles que ali aparecem não são gigantes, e sim moinhos de vento, e o que neles parecem braços são asas, que, empurradas pelo vento, fazem rodar a pedra do moinho.” (4.º quadrinho)

4- Quando se pode perceber que Dom Quixote não concorda com a forma objetiva de Sancho Pança ver o mundo? Quando Dom Quixote diz que Sancho Pança não entende nada de aventuras. (5.º quadrinho)

5- Que palavra, no 4.º quadrinho, não é mais usada no português atual do Brasil? O que ela significa? Vossa mercê, que equivale ao pronome de tratamento VOCÊ.

6- Nessa página de Dom Quixote, em apenas um quadrinho, aparece o narrador. Que quadrinho é esse? O que marca, no quadrinho, a fala do narrador? 6.º quadrinho. A falta de balão de fala e a mudança de cores, da letra e do fundo sobre o qual o texto aparece.



Dom Quixote e Sancho Pança



Essa canção se relaciona à história de Dom Quixote... Leia sua letra.

Professor, sugerimos a audição da música antes da apresentação de sua letra.

### TEXTO 36

#### Sonho impossível

J. Darion - M. Leigh – Versão de Chico Buarque e Ruy Guerra/1972 para o musical *O Homem de La Mancha*, de Ruy Guerra.

Para ouvir a canção, acesse <http://youtu.be/agXqzYVEeGM>

Sonhar  
Mais um sonho impossível  
Lutar  
Quando é fácil ceder  
Vencer o inimigo invencível  
Negar quando a regra é vender  
Sofrer a tortura implacável  
Romper a incabível prisão  
Voar num limite improvável  
Tocar o inacessível chão  
É minha lei, é minha questão  
Virar esse mundo  
Cravar esse chão  
Não me importa saber  
Se é terrível demais  
Quantas guerras terei que vencer  
Por um pouco de paz  
E amanhã, se esse chão que eu bejei  
For meu leito e perdão  
Vou saber que valeu delirar  
E morrer de paixão  
E assim, seja lá como for  
Vai ter fim a infinita aflição  
E o mundo vai ver uma flor  
Brotar do impossível chão

Agora que você acabou de ler a letra da canção, responda:

1- No 1.º e 2.º versos, existe uma ideia de oposição, de adversidade. Que conectivo marca essa ideia?  
O conectivo MAS.

2- Diga em que versos o eu poético expressa sua ideia de "sonho impossível", identificando-os ao logo da letra da canção.  
Nos dez primeiros versos e nos dois últimos.

3- Explique o sentido da palavra VIRAR, no 12.º verso, "Virar esse mundo".  
Mudar, transformar.

4- Que palavras antagônicas, opostas, aparecem nos versos 16 e 17?  
Guerra e paz.

5- Qual o tema dessa canção?  
A utopia.

6- Qual a relação entre essa canção e a personalidade de Dom Quixote?  
Dom Quixote era um grande sonhador.



[http://www.chicobuarque.com.br/letras/sonhoimp\\_72.htm](http://www.chicobuarque.com.br/letras/sonhoimp_72.htm)

Agora, você vai ler três textos do mesmo gênero, de assuntos diferentes, e que também exploram recursos interessantes da nossa língua. Ao ler, vá definindo o gênero... Você já o conhece!



### TEXTO 37 Os resistentes

Luis Fernando Verissimo

Não sucumbi ao telefone celular. Não tenho e nunca terei um telefone celular. Quando preciso usar um, uso o da minha mulher. Mas segurando-o como se fosse um grande inseto, possivelmente venenoso, desconhecido da minha tribo.

Eu não saberia escolher a musiquinha que o identifica. Aquela que, quando toca, a pessoa diz "é meu!", e passa a procurá-lo freneticamente, depois o coloca no ouvido, diz "alô" várias vezes, aperta botões errado, desiste e desliga, para repetir toda a função quando a musiquinha toca outra vez.

Não sei, a gente escolhe a musiquinha quando compra o celular?

— Tem aí um Beethoven?

— Não. Mas temos as quatro estações de Vivaldi.

— Manda a primavera.

Porque a musiquinha do seu celular também identifica você. [...]. Você muitas vezes só sabe com quem realmente está quando ouve o seu celular tocar, e o som do seu celular diz mais a seu respeito do que você imagina. Se bem que, na minha experiência, a maioria das pessoas escolhe músicas galopantes [...] apenas para já colocá-la no adequado espírito de urgência, ou pânico controlado, que o celular exige.

Sei que alguns celulares ronronam e vibram discretamente, em vez de desandarem a chamar seus donos com música. Infelizmente, os donos nem sempre mostram a mesma discricção. Não é raro você ser obrigado a ouvir alguém tratando de detalhes da sua intimidade ou dos furúnculos da tia Djalмира a céu aberto, por assim dizer. É como nos fazem os fumantes, só que em vez do nosso espaço aéreo ser invadido por fumaça indesejada, é invadido pela vida alheia. Que também pode ser tóxica.

Não dá para negar que o celular é útil, mas no caso a própria utilidade é angustiante. O celular reduziu as pessoas a apenas extremos opostos de uma conexão, pontos soltos no ar, sem contato com o chão. Onde você se encontra tornou-se irrelevante, o que significa que em breve ninguém mais vai se encontrar. E a palavra "incomunicável" perdeu o sentido. Estar longe de qualquer telefone não é mais um sonho realizável de sossego e privacidade — o telefone foi atrás.

Não tenho a menor ideia de como funciona o besouro maldito. E chega um momento em que cada nova perplexidade com ele torna-se uma ofensa pessoal, ainda mais para quem não entendeu bem como funciona tomeira.

Ouvi dizer que o celular destrói o cérebro aos poucos. Nos vejo — os que não sucumbiram, os últimos resistentes — como os únicos são num mundo imbecilizado pelo micro-ondas de ouvido, com os quais as pessoas trocarão grunhidos pré-históricos, incapazes de um raciocínio ou de uma frase completa, mas ainda conectados. Seremos poucos mas nos manteremos unidos, e trocaremos informações. Usando sinais de fumaça.

O Globo, 3 de maio de 2012.

1- Qual o significado de sucumbir, no primeiro parágrafo?  
Não resistir, ceder.

2- No trecho "Quando preciso usar um, uso o da minha mulher.", no primeiro parágrafo, a que se refere o termo destacado?  
Ao telefone celular.

3- Retire do 1.º e do 3.º parágrafos do texto trechos que revelam a pouca intimidade do cronista com o celular.  
"Mas segurando-o como se fosse um grande inseto, possivelmente venenoso, desconhecido da minha tribo."  
(1.º parágrafo); "Não sei, a gente escolhe a musiquinha quando compra o celular?" (3.º parágrafo)

4- A que se referem os termos destacados em "É como nos fazem os fumantes, só que em vez do nosso espaço aéreo ser invadido por fumaça indesejada, é invadido pela vida alheia. Que também pode ser tóxica." (8.º parágrafo)  
Referem-se à "vida alheia".

5- Identifique como FATO ou como OPINIÃO os seguintes trechos do texto:

a) "Quando preciso usar um, uso o da minha mulher." (1.º parágrafo).  
FATO

b) "Que também pode ser tóxica." (8.º parágrafo). OPINIÃO

b) "Nos vejo — os que não sucumbiram, os últimos resistentes — como os únicos são num mundo imbecilizado pelo micro-ondas de ouvido, [...]" (último parágrafo). OPINIÃO

6- Cite uma consequência do uso do celular, segundo o 9.º parágrafo do texto.  
A falta de sossego e de privacidade

7- A quem se refere o termo destacado em "Nos vejo", no último parágrafo?  
Aos que não sucumbiram, os últimos resistentes.

8- Qual a crítica aos usuários do telefone celular presente no último parágrafo?  
São pessoas incapazes de um raciocínio ou de uma frase completa.

**Para saber mais...**  
 Você percebeu que, em vários momentos do texto, o celular é associado a outros elementos, figuradamente?  
 Veja só: "Não tenho a menor ideia de como funciona o besouro maldito".  
 "[...] num mundo imbecilizado pelo micro-ondas de ouvido".  
 Nos dois casos ocorre metáfora.  
**METÁFORA** – figura de linguagem em que um termo é usado no lugar de outro, com um sentido incomum, surgido por semelhança, por associação de ideia, entre esses dois termos.

Já no trecho: "– Tem aí um Beethoven?", temos uma metonímia.  
**METONÍMIA** – figura de linguagem em que um termo é substituído por outro, havendo entre eles uma relação de inclusão, interdependência ou implicação. No exemplo, ocorre o uso do autor pela obra.

**TEXTO 38**  
**Estranhas gentilezas**  
**Caminhões baixam os faróis, mulheres sorriem. Muito suspeito**  
 Ivan Angelo

Estão acontecendo coisas estranhas. Sabe-se que as pessoas nas grandes cidades não têm o hábito da gentileza. Não é por ruindade, é falta de tempo. Gastam a paciência nos ônibus, no trânsito, nas filas, nos mercados, nas salas de espera, nos embates familiares, e depois economizam com a gente.

Comigo dá-se o contrário, é o que estou notando de uns dias para cá. Tratam-me com inquietante delicadeza. Já captava aqui e ali sinais suspeitos, imprecisos, ventinho de asas de borboleta, quase nada. A impressão de que há algo estranho tomou corpo mesmo foi na semana passada. Um vizinho que já fora meu amigo telefonou-me desfazendo o engano que nos afastava, intriga de pessoa que nem conheço e que afinal resolvera esclarecer tudo. Difícil reconstruir a amizade, mas a inimidade morria ali.

Como disse, eu vinha desconfiando tenuemente de algumas amabilidades. O episódio do vizinho fez surgir em meu espírito a hipótese de uma trama, que já mobilizava até pessoas distantes. E as próximas?

Tenho reparado. As próximas telefonam amáveis, sem motivo. Durante o telefonema fico aguardando o assunto que estaria embrulhado nos enfeites da conversa, e ele não sai. Um número inesperado de pessoas me cumprimenta na rua, com acenos de cabeça. Mulheres, antes esquivas, sorriem transitáveis nas ruas dos Jardins. Num restaurante caro da Rua Amauri, o maître, com uma piscadela, fura a demorada fila de executivos à espera e me arruma rapidinho uma mesa para dois. Um homem de pasta que parecia impaciente à minha frente me cede o último lugar no elevador. O jornalista larga sua banca na Avenida Sumaré e vem ao prédio avisar-me que o jornal chegou. Os vizinhos de cima silenciam após as 10 da noite.

Caminhões baixam a luz dos faróis quando cruzam comigo na Via Anhanguera. Motoristas, mesmo mulheres, cedem-me a preferência nas esquinas. Vendedores de bugigangas nos faróis de trânsito passam direto pelo meu carro, sem me olhar. Até crianças me cumprimentam cúmplices: oi, tio.

Que está acontecendo? Quem e por que está querendo me convencer de que as pessoas são um doce? Penso: não são gentilezas, são homenagens aos meus cabelos brancos, por eu ter aguentado tanto, como se fosse um atleta de maratona, daqueles retardatários que são mais aplaudidos na chegada que os vencedores.

A última manobra: botaram um pintassilgo a cantar para mim na árvore em frente à janela do meu apartamento de 2.º andar. Que significa isso? Que querem comigo? Que compió é esse? Que vão pedir em troca de tanta gentileza?

Aguardo, meio apreensivo, meio feliz.

Interrompo a crônica nesse ponto, saio para ir ao banco, desço pelas escadas porque alguém segura o elevador lá em cima, o segurança do banco faz-me esvaziar os bolsos antes de entrar pela porta giratória, enfrento a fila do caixa, não aceitam cheques de outra pessoa para pagar contas, saio xingando do banco, atravesso a avenida arriscando a vida entre bólidos, um caminhão respinga-me a água suja de uma poça, entro no apartamento, sento-me ao computador e ponho-me de novo a sonhar.

Veja São Paulo, 2 de junho de 1999.

1- No 1.º parágrafo do texto, após expressar sua estranheza diante de acontecimentos, o narrador expressa uma certeza, parte de uma premissa, para pensar sobre os acontecimentos. Transcreva o trecho que contém essa premissa.

“Sabe-se que as pessoas nas grandes cidades não têm o hábito da gentileza.”

Professor, converse com os alunos sobre o uso do verbo que dá ideia de certeza.

2- Que expressões são usadas, no texto, para construir a ideia de que a gentileza e a delicadeza não são normais, comuns, nos dias atuais?

“Estranhas gentilezas”, no título. “Coisas estranhas”, no 1.º parágrafo.

“Inquietante delicadeza”, no 2.º parágrafo.

3- Indique uma das causas da falta de gentileza das pessoas das grandes cidades, segundo o texto.

A falta de tempo.

4- No 2.º parágrafo, o narrador faz uso de uma **metáfora**, uma expressão usada por semelhança com “quase nada, algo difícil de se notar, quase imperceptível”. Transcreva essa expressão.

“ventinho de asas de borboleta”.

5- Como ficou a relação do narrador com o vizinho? (2.º parágrafo)

Eles não eram mais inimigos, mas também não eram amigos.

6- O que significa dizer que um assunto estaria “embrulhado nos enfeites da conversa”? (4.º parágrafo)

Significa que o assunto ficaria oculto, não seria dito claramente.

7- Cite duas gentilezas contadas pelo narrador.

“Um número inesperado de pessoas me cumprimenta na rua, com acenos de cabeça [...]”

“Caminhões baixam a luz dos faróis quando cruzam comigo na Via Anhanguera.”, por exemplo.

8- Por que o narrador se sentia “meio apreensivo, meio feliz”? (9.º parágrafo)

Ele não se sentia completamente feliz, porque estava um pouco desconfiado sobre os motivos das gentilezas.

9- O que se esclarece no desfecho da crônica? (último parágrafo).

Que tudo não passava de um sonho, da imaginação do narrador do que seria o mundo com mais gentileza entre as pessoas.

**PARA SABER MAIS...**

“Premissa – ideia da qual se parte para estabelecer um raciocínio; postulado.”

Dicionário Escolar da Língua Portuguesa/Academia Brasileira de Letras. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.



**TEXTO 39**

**Qualidade de vida**

Martha Medeiros

Os anos 90 insistiram numa ideia que virou sonho de consumo de todo mundo: qualidade de vida. Até hoje dá vontade de entrar numa loja e perguntar: tem qualidade de vida? Provavelmente nos responderiam que está em falta, muita procura, mas pode deixar encomendado.

Qualidade de vida, se pudesse ser filmada, teria a cara de um comercial de margarina. Família bela e saudável, uma casa aconchegante, um dia de sol, café da manhã farto, papai empregado e filhos na escola. Qualidade de vida é um modelo de comportamento, qualidade de vida é um carro com um bagageiro enorme.

E a qualidade das nossas emoções? Compra-se também. As mais fortes são as que têm mais saída. Tudo pelo preço de um ingresso de cinema.

As pessoas têm estado cansadas demais para produzir seus próprios sentimentos. Assustadas demais para olhar para dentro. Confusas demais para reconhecer seus medos e desejos. Passivas demais para transformar tudo o que sentem em ativo. Procuram artigos prontos em vez de fabricá-los.

Qualidade não vem com facilidade, não conquistamos com um estalar de dedos. Qualidade, essa palavra difícil de conceituar, só se consegue fazendo as coisas com amor, e eu mesma não me suportaria dizendo uma coisa tão piegas, mas é que a pieguice tem lá seu cabimento e às vezes exige nossa rendição. Não há qualidade sem tratamento, sem olho atento, sem uma bela intenção.

Qualidade é tudo o que a gente ordena sem precisar gritar, é a maneira educada com que nos relacionamos com as pessoas, é o cumprimento de nossas tarefas com responsabilidade, é o compromisso que estabelecemos com a gente mesmo de fazer as coisas da maneira menos estabaneada.

Qualidade é a verdade dos fatos, é não teatralizar a vida. É reconhecer-se humilde diante das nossas falhas, tantas. E tentar errar menos.

Qualidade é viver de acordo com nossas possibilidades, administrar a vida com a humanidade de que dispomos, chorar de ódio por sermos vulneráveis, mas pensar que melhor isso do que não termos sensibilidade alguma.

Qualidade é amor que se sustenta, é amizade que não é um blefe, é confiança que não é traidora, é demonstrar o que se sente, apertar a mão com firmeza, dizer não e dizer sim com a mesma honestidade, é a inocência de uma fé generalizada e crença na própria natureza.

Parece uma oração, eu que sou quase agnóstica. Mas é isso. Qualidade é tudo o que não se desmancha facilmente.

MEDEIROS, Martha. *Non-stop. Crônicas do cotidiano*. Porto Alegre: L&PM, 2001.

Perceba aqui um tom de crítica... Algo que pudesse ser vendido ou filmado é concreto ou abstrato? Professor, sugerimos que analise com o aluno o caráter abstrato da noção de qualidade.

Observe que há várias definições para qualidade... O que elas têm em comum? Professor, todas as definições se referem a aspectos imateriais.

1- Qual é a primeira definição de qualidade de vida, dentro de uma ideia não consumista, que aparece no texto?  
"Qualidade é viver de acordo com nossas possibilidades, é administrar a vida com a humanidade de que dispomos."



2- Em que parágrafos da crônica relaciona-se qualidade de vida a consumismo?  
Do primeiro ao quarto parágrafo.

3- No quarto parágrafo, que situações caracterizam as pessoas e reforçam a ideia de que elas "Procuram artigos prontos em vez de fabricá-los."  
Cansadas demais, assustadas demais, confusas demais, passivas demais.

4- Qual o sentido de "estalar os dedos", no quinto parágrafo do texto?  
Conseguir as coisas com facilidade, rapidamente, sem esforço.

5- Que frase do texto a cronista considera piegas?  
"[...] só se consegue fazendo as coisas com amor, [...]"

6- A que se referem os termos destacados em "E a qualidade das nossas emoções? Compra-se também. **As** mais fortes são **as** que têm mais saída. **Tudo** pelo preço de um ingresso de cinema." (terceiro parágrafo)  
Os termos se referem a "nossas emoções".

7- Qual é o tema do texto?  
Professor/a, o aluno deve perceber que o tema está relacionado a definições subjetivas, muitas vezes equivocadas, pois materialistas, a respeito de qualidade de vida. A felicidade que a cronista defende está relacionada às coisas imateriais.

8- Retire do texto um trecho que revele ironia.  
A ironia aparece nos três primeiros parágrafos do texto.  
Professor, sugerimos que aproveite para trabalhar com a turma o conceito de ironia.

Certamente você já reconheceu o gênero **CRÔNICA**.

Relembre o que você estudou no oitavo ano:

"A crônica é um gênero literário produzido para ser veiculado na imprensa, seja nas páginas de uma revista, seja nas de um jornal. Quer dizer, ela é feita com uma finalidade: agradar aos leitores dentro de um espaço sempre igual e com a mesma localização, criando-se, assim, no transcurso dos dias ou das semanas, uma familiaridade entre o escritor e aqueles que o leem.

Em regra geral, a crônica é um comentário leve e breve sobre algum fato do cotidiano. Algo para ser lido enquanto se toma o café da manhã, na feliz expressão de nosso grande cronista, Fernando Sabino. O comentário pode ser poético ou irônico, e sempre sobre fatos cotidianos, corriqueiros, nos quais o cronista surpreende a beleza, a comicidade, os aspectos singulares.

Com relativa frequência, a crônica se aproxima do conto. O gosto pela história curta, pelo diálogo ágil, pela narrativa de final imprevisto e surpreendente e a unidade de ação, tempo e espaço levam vários cronistas à prática mais ou menos disfarçada do conto."

<http://educaterra.terra.com.br/literatura/temadomes/2003/01/20/001.htm> (Adaptado)



TEXTO 40

"O que quer, o que pode essa língua", já dizia Caetano Veloso na música *Língua*. Na última sequência de textos, essa língua pode nos fazer...rir!  
Para ouvir a música de Caetano, acesse o link <http://letras.mus.br/caetano-veloso/44738/>.

Rui Barbosa, ao chegar a sua casa, ouviu um barulho esquisito vindo do seu quintal. Chegando lá, constatou que havia um ladrão tentando levar seus patos de criação. Aproximou-se vagarosamente do indivíduo, surpreendeu-o tentando pular o muro com seus amados patos.

Batendo nas costas do tal invasor, disse-lhe:

— Ó bucéfalo, não é pelo valor intrínseco dos bípedes palmípedes e sim pelo ato vil e sorrateiro de adentrares a minha residência. Se fazes isso por necessidade, transijo; mas se é para zombares de minha alta prosopopeia de cidadão digno e honrado, dar-te-ei com minha bengala fosfórica no alto de tua sinagoga que reduzir-te-á à quinquagésima potência que o vulgo denomina nada.

E o ladrão, confuso, disse:

— Ó moço, eu levo ou deixo os patos?

Adaptado de [www.proeducativa.com](http://www.proeducativa.com)

1 - Por que o ladrão fica confuso?  
Porque ele não entende o modo de falar de Rui Barbosa.

2 - Pelo modo de falar, como você caracteriza Rui Barbosa?  
O aluno deve perceber a variação histórica e sociocultural da língua.

3 - O que provoca o humor no texto?  
O aluno deve perceber a inadequação da linguagem usada por Rui Barbosa levando em conta o seu interlocutor.

4 - Como você falaria atualmente, informalmente, de forma a ser compreendido perfeitamente pelo ladrão? Imagine e reescreva a fala de Rui Barbosa, no texto, atualizando a linguagem, dando-lhe informalidade, tornando-a adequada à situação.

Observe que o texto de Rui Barbosa apresenta traços de humor ao contar uma história em que a variação da nossa língua aparece concretizada.

**O assunto é... humor!**

Os textos de humor, em geral, veiculam informações de forma sintética, afinal, não é nem um pouco engraçado explicar a piada, não é?

Então, cabe a você, leitor, compreender o que não foi dito explicitamente, seguindo as pistas que o texto dá e trazendo para a leitura seus conhecimentos.

Um cuidado importante que devemos ter com os textos de humor é o de compreender que eles, muitas vezes, lidam com estereótipos\* ou mesmo com preconceitos. Desse modo, é preciso ficar atento para fazer uma leitura crítica, questionando os preconceitos e estereótipos. Muitas vezes a piada mais engraçada não tem graça nenhuma...

Ao ler um texto de humor o leitor precisa perceber se está em jogo alguma duplicidade de sentido, para detectar os dois sentidos, colocar de lado o mais óbvio e compreender o menos óbvio.

O efeito surpresa, a quebra de expectativa, é fundamental para se conseguir produzir humor.

\*estereótipo – ideia preconcebida; padrão; clichê.

Professor, sugerimos que aproveite para conversar com a turma sobre implicitude, sobre aquilo que o texto não diz verbalmente, mas que permite que o leitor depreenda ou o leva a depreender.

**TEXTO 41**

- Mamãe, que significa a expressão « os opostos se atraem » ?
- Significa que você vai se casar com uma mulher bonita, inteligente e de grande personalidade.

POSSENTI, Sirio. *Os humores da língua*. Mercado de Letras, 1998.

- 1 - Pela resposta da mãe, podemos perceber o que ela pensa sobre o filho? Explique.

A mãe acha o filho feio, nada inteligente e sem personalidade.

**TEXTO 42**



- 1 - Qual o significado da expressão do paciente? Ele está assustado.

Ele está assustado.

- 2 - O remédio que o médico receita é o que o paciente esperava? Explique.

O aluno deve perceber que o susto do paciente se deve ao estranhamento diante da ideia de que informação pode ser tomada como medicamento.



Agora, convidamos você a ler tirinhas de uma personagem muito especial: a Mafalda! Ela foi criada pelo cartunista Quino e está completando cinquenta anos em 2014. Perceba o humor especial dessa menininha que leva o leitor a muitas reflexões.

**TEXTO 43**



QUINO, J.L. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- 1 – Qual o significado das aspas no primeiro quadrinho?

Indicar que o texto verbal é uma citação do livro que Mafalda está lendo e não algo que ela está pensando ou mesmo dizendo.

- 2 – Observe o quadrinho 2: o formato do balão, a expressão da Mafalda e o uso das reticências expressam o quê? Expressam que ela está pensando no que leu.

- 3 – Que crítica pode-se perceber na tirinha?

Professor, o aluno deve perceber o tom pessimista da tirinha que considera haver mais mal do que bem no mundo.

**TEXTO 44**



QUINO, J.L. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- 1 – Qual o sentido da palavra “veículo” que Mafalda utiliza na tirinha? É o mesmo sentido utilizado pelo seu amigo?

A expressão assustada dos personagens, o afastamento entre Mafalda e o banquinho – que sugere que ela levou um susto – e o formato do balão reforçam que o conteúdo transmitido pela TV é violento. O tamanho e o formato das palavras dentro do balão também.

- 2 – Qual o tema da tirinha?

A crítica ao conteúdo transmitido pela TV.

- 3 – Que marcas não verbais são significativas no terceiro quadrinho e que ideia elas reforçam?

A expressão assustada dos personagens, o afastamento entre Mafalda e o banquinho – que sugere que ela levou um susto – e o formato do balão reforçam que o conteúdo transmitido pela TV é violento. O tamanho e o formato das palavras dentro do balão também.

TEXTO 45



QUINO, J.L. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

1- Nesta tirinha, observe especialmente a linguagem não verbal: o que significa o modo como Mafalda aparece no segundo quadrinho?

Professor, o desenho de Mafalda sugere movimento, ela está virando a cabeça conforme a fala dos colegas.

2- Qual o tema da tirinha?

Professor, o aluno deve perceber que a tirinha critica a comunicação entre as pessoas, que dificultaria a evolução da humanidade.

TEXTO 46



QUINO, J.L. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

1 – No terceiro quadrinho, o que acontece com Mafalda? Ele reflete sobre a resposta dada pela mãe.

2 - A partir do comentário feito por Mafalda no último quadrinho pode-se inferir que ela concorda com a Mãe? Explique.

Professor, o aluno deve perceber que Mafalda esperava uma resposta diferente da que sua mãe deu.

Querido aluno,  
Siga lendo bastante!  
Vamos nos ver no próximo caderno.

Até lá!



Pão de Açúcar



Cristo Redentor



Hangar do Zeppelin



Maracanã

## Dicas de estudo

- Tenha um espaço próprio para estudar.
- O material deve estar em ordem, antes e depois das tarefas.
- Escolha um lugar para guardar o material adequadamente.
- Brinque, dance, jogue, pratique esporte... Movimente-se! Escolha hábitos saudáveis.
- Estabeleça horário para seus estudos.
- Colabore e auxilie seus colegas em suas dúvidas. Você também vai precisar deles.
- Crie o hábito de estudar todos os dias.
- Consulte o dicionário sempre que precisar.
- Participe das atividades propostas por sua escola.
- Esteja presente às aulas. A sequência e a continuidade do estudo são fundamentais para a sua aprendizagem.
- Tire suas dúvidas com o seu Professor ou mesmo com um colega.
- Respeite a si mesmo, a todos, a escola, a natureza... Invista em seu próprio desenvolvimento.

Valorize-se! Você é um estudante da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Ao usar seu uniforme, lembre-se de que existem muitas pessoas, principalmente seus familiares, trabalhando para que você se torne um aluno autônomo, crítico e solidário. Acreditamos em você!