

VOL III

# POR PALAVRAS E GESTOS

## A ARTE DA LINGUAGEM

Mauriceia Silva de Paula Vieira  
Patrícia Vasconcelos Almeida  
(Organizadoras)



EDITORA  
ARTEMIS  
2021

VOL III

# POR PALAVRAS E GESTOS A ARTE DA LINGUAGEM

Mauriceia Silva de Paula Vieira  
Patrícia Vasconcelos Almeida  
(Organizadoras)



EDITORA  
ARTEMIS  
2021



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

#### **Editora Chefe**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira

#### **Editora Executiva**

M.<sup>a</sup> Viviane Carvalho Mocellin

#### **Direção de Arte**

M.<sup>a</sup> Bruna Bejarano

#### **Diagramação**

Elisângela Abreu

#### **Revisão**

Os autores

#### **Organizadoras**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mauriceia Silva de Paula Vieira

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patrícia Vasconcelos Almeida

#### **Bibliotecário**

Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

#### **Conselho Editorial**

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal

Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elvira Laura Hernández Carballido, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emilias Darlene Carmen Lebus, Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina

Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco

Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas

Prof. Me. Javier Antonio Alborno, University of Miami and Miami Dade College, USA

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros



Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Dr.ª Lúvia do Carmo, Universidade Federal de Goiás  
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo  
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto  
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia  
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras  
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense  
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras  
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia  
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará  
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru  
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa  
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

P832 Por palavras e gestos [livro eletrônico] : a arte da linguagem vol III / Organizadoras Mauriceia Silva de Paula Vieira, Patricia Vasconcelos Almeida. – Curitiba, PR: Artemis, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilíngue

ISBN 978-65-87396-26-2

DOI 10.37572/EdArt\_280121262

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Vieira, Mauriceia Silva de Paula. II. Almeida, Patricia Vasconcelos

CDD 469

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**



## APRESENTAÇÃO

O volume 3 do livro ***“Por Palavras e Gestos: A arte da Linguagem”*** se organiza a partir do diálogo entre discurso e objetos culturais e possibilita refletir sobre a construção de sentido nos diferentes discursos e saberes que entremeiam a sociedade. A construção de sentido é rio que corre, que flui, que retorce e que encontra pedras e, ainda assim, segue seu curso em busca do mar e do todo que o compõe. De forma análoga ao rio, também o discurso segue seu curso e se constitui a partir de múltiplas vozes, situadas em um contexto político histórico e social. Vozes que se orquestram, que possibilitam o embate e que provocam o debate. Essas vozes dialogam, ainda, acerca da literatura e de outras linguagens, evidenciando um trabalho com a língua(gem) em suas diferentes manifestações. Essas diversas produções artístico-culturais evidenciam a diversidade de saberes, a riqueza de identidades e de culturas e provocam encantamentos. Como bem postula Calvino (1995, p.39), “a literatura como função existencial” pode bem representar “a busca da leveza como reação ao peso do viver”. Assim, em uma dimensão ética e estética da produção, difusão e circulação dos textos e dos discursos na sociedade, o sentido engendra-se como uma co-construção, alicerçada no contexto, nas estruturas linguísticas mobilizadas e na análise das múltiplas vozes, dos valores, das crenças e ideologias que entremeiam os dizeres. Dessa forma, os textos que compõem este terceiro volume convidam o leitor à reflexão e contribuem para uma discussão profícua sobre discursos, literatura, tecnologias e objetos culturais.

Mauriceia Silva de Paula Vieira  
Patricia Vasconcelos Almeida

## SUMÁRIO

### DISCURSOS E OBJETOS CULTURAIS

#### PARTE 1: DISCURSO, DISCURSOS

#### **CAPÍTULO 1.....1**

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA DE PASTORES NO PARLAMENTO BRASILEIRO:  
COMO O DISCURSO ALIMENTA O ÓDIO.

[Yuri Barbosa de Morais Pessoa](#)

[Ana Paula Rabelo](#)

[Patrício Carneiro Araújo](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_2801212621**

#### **CAPÍTULO 2.....20**

FUTEBOL E EVANGELIZAÇÃO EM UMA CAMPANHA MISSIONÁRIA: PERCURSOS DE  
MEMÓRIA EM ANÁLISE DO DISCURSO

[Daiane Rodrigues de Oliveira Bitencourt](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_2801212622**

#### **CAPÍTULO 3.....32**

ESTRATÉGIAS DE DOMINAÇÃO LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA: UM ESTUDO DE CASO  
DA PALAVRA *MUDANÇA* EM DOIS DISCURSOS POLÍTICOS DO BRASIL

[Dayse Alfaia](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_2801212623**

#### **CAPÍTULO 4 .....48**

EL PRESIDENTE Y EL MASHI: INTERACCIÓN Y ETHOS EN EL RESUMEN EN KICHWA  
DE LOS ENLACES CIUDADANOS DE RAFAEL CORREA

[María del Pilar Cobo González](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_2801212624**

#### **CAPÍTULO 5.....65**

FACEBOOK COMO FERRAMENTA DE DISCUSSÃO POLÍTICA: UMA ANÁLISE DE  
COMENTÁRIOS *ONLINE*

[Rainhany Karolina Fialho Souza](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_2801212625**

<b>CAPÍTULO 6 .....</b>	<b>81</b>
DISCURSOS E USOS DO APLICATIVO <i>WHATSAPP</i> COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA POR PROFESSORES DE LÍNGUAS DO IFTM	
Mariana Nuccitelli Simões Welisson Marques	
DOI 10.37572/EdArt_2801212626	
<b>CAPÍTULO 7 .....</b>	<b>91</b>
CRONOTOPO DO ENDEREÇAMENTO E EXCEDENTE DE VISÃO NA ESCRITA DE PRÉ-UNIVERSITÁRIOS	
Fabrício José da Silva Rosângela Rodrigues Borges	
DOI 10.37572/EdArt_2801212627	
<b>CAPÍTULO 8.....</b>	<b>110</b>
LA SEMIÓTICA COMO DIMENSIÓN ONTOLÓGICAMENTE CONSTITUTIVA DEL ESPACIO GEOGRÁFICO. APORTES A LA TEORIZACIÓN DEL ESPACIO	
Emilas Darlene Carmen Lebus	
DOI 10.37572/EdArt_2801212628	
<b>CAPÍTULO 9 .....</b>	<b>124</b>
A CONSTRUÇÃO DO ETHOS NO DISCURSO JORNALÍSTICO	
Pilar Cordeiro Guimarães Paschoal	
DOI 10.37572/EdArt_2801212629	
<b>CAPÍTULO 10.....</b>	<b>136</b>
TORCER, RETORCER, DISTORCER E DESTORCE: NOTAS SOBRE FUTEBOL, HOMOFOBIA E PERTENCIMENTO	
José Aelson da Silva Júnior	
DOI 10.37572/EdArt_28012126210	
<b>PARTE 2: LITERATURA E OUTRAS LINGUAGENS</b>	
<b>CAPÍTULO 11.....</b>	<b>149</b>
POEMAS METALINGÜÍSTICOS PARA CRIANÇAS: ESTILOS DE SE CONCEBER E ENSINAR POESIA	
Ana Elvira Luciano Gebara	
DOI 10.37572/EdArt_28012126211	

<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>159</b>
A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO A PARTIR DO TEXTO POÉTICO DE MANOEL DE BARROS	
Ana Carla de Azevedo Silva Verônica Maria de Araújo Pontes	
DOI 10.37572/EdArt_28012126212	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>173</b>
OS SENTIDOS E O ESTILO DE CACASO EM <i>GRUPO ESCOLAR</i>	
Guaraciaba Micheletti	
DOI 10.37572/EdArt_28012126213	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>190</b>
A MODERNIDADE E A CATÁSTROFE DO URBANO EM <i>LEÃO-DE-CHÁCARA</i> E O <i>GUARDADOR</i> , DE JOÃO ANTÔNIO	
Beatriz Meneses do Nascimento Maria Eneida Matos da Rosa	
DOI 10.37572/EdArt_28012126214	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>200</b>
AUTOCONSTRUCCIÓN EN <i>DOS VECES JUNIO</i> DE MARTÍN KOHAN: PERSPECTIVA, GÉNERO E IRONÍA	
María Angélica Vega	
DOI 10.37572/EdArt_28012126215	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>208</b>
AS LÍNGUAS COMO PONTES: ABORDAGEM DA INTERCULTURALIDADE E DO PLURILINGUISMO LITERÁRIO EM PLE	
Isabelle Simões Marques	
DOI 10.37572/EdArt_28012126216	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>219</b>
LEITURA COMPARTILHADA: UMA EXPERIÊNCIA COM CRÔNICAS LITERÁRIAS NA SALA DE AULA	
Eliene Cristina de Jesus Vera Lúcia da Rocha Maquêa	
DOI 10.37572/EdArt_28012126217	

<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>234</b>
CONSIDERAÇÕES SOBRE A DESCENDÊNCIA DA MÚSICA ARMORIAL NA CONTEMPORANEIDADE: MUDANÇA E CONTINUIDADE	
Marília Paula dos Santos	
Carlos Sandroni	
DOI 10.37572/EdArt_28012126218	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>243</b>
ALÍCIA VEGA E O TALLER DE CINEMA PARA CRIANÇA: ESPAÇO DA ALEGRIA, DA EMOÇÃO E DA ARTE.	
Verônica Pacheco O Azeredo	
Inês Assunção de Castro Teixeira	
DOI 10.37572/EdArt_28012126219	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>253</b>
A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA COMO MEIO DE FORMAÇÃO E DE DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO	
Maria dos Anjos Pereira Rodrigues	
Lorena Michelle Bonifácio dos Santos	
Danilo Bizinotto Borges	
Vinícius Fonseca Maciel	
Felipe Mendes Marques	
Mateus Rosa Machado Júnior	
DOI 10.37572/EdArt_28012126220	
<b>SOBRE AS ORGANIZADORAS</b> .....	<b>263</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>264</b>

## CAPÍTULO 17

### LEITURA COMPARTILHADA: UMA EXPERIÊNCIA COM CRÔNICAS LITERÁRIAS NA SALA DE AULA

Data de submissão: 21/11/2020

Data de aceite: 21/12/2020

**Ma. Eliene Cristina de Jesus**

Universidade do Estado de Mato Grosso –  
UNEMAT/Cáceres  
<http://lattes.cnpq.br/9973196338725347>

**Drª. Vera Lúcia da Rocha Maquêa**

Universidade do Estado de Mato Grosso –  
UNEMAT/Cáceres  
<http://lattes.cnpq.br/9059264258962247>  
<https://orcid.org/0000-0003-0879-4469>

**RESUMO:** Este artigo apresenta considerações sobre a leitura do texto literário em sala de aula a partir da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Letras – Profletras. O projeto de intervenção foi desenvolvido em uma escola pública com alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental e intitula-se *Leituras e Releituras de Crônicas Literárias Brasileiras em sala de aula*, cujo foco foi colocar em prática uma metodologia de tratamento do texto literário na qual o aluno tivesse alguma liberdade para construir sua história de leitura. O recorte ora apresentado coloca em discussão

estratégias de leitura e o desenvolvimento de atividades adotadas em um Livro Didático (LD) e a metodologia adotada no projeto de intervenção considerando teorias e propostas de autores como Colomer (2007), Kleiman (2013), Goulemot (2009), Jouve (2002), Iser (2013), Zilberman (2008), dentre outros, que tratam o texto literário como força motriz para o desenvolvimento de capacidades e competências linguísticas importantes para a formação humana. De fato, a adoção de uma forma diferente de ler tornou os participantes mais ativos e motivados, o que leva a concluir que formas mais flexíveis e que exploram a criatividade e autonomia dos estudantes podem ser mais motivadoras e profícuas com os textos literários.

**PALAVRAS CHAVE:** leitura compartilhada, Crônica literária, Protagonismo leitor.

#### SHARED READING: AN EXPERIENCE WITH LITERARY CHRONICLES IN THE CLASSROOM

**ABSTRACT:** This article presents considerations about reading the literary text in the classroom from the research developed in the Graduate Program of Professional Master's in Letters - Profletras. The intervention project was developed in a

public school with students from the eighth grade of elementary school and is entitled Readings and Rereadings of Brazilian Literary Chronicles in the classroom, whose focus was to put into practice a methodology of treatment of the literary text in which the student had some freedom to build his reading story. The excerpt presented here discusses reading strategies and the development of activities adopted in a Textbook and the methodology adopted in the intervention project considering theories and proposals of authors such as Colomer (2007), Kleiman (2013), Goulemot (2009), Jouve (2002), Iser (2013), Zilberman (2008), among others, who consider the literary text as a driving force for the development of language skills and competences important for human formation. In fact, the adoption of a different way of reading has made participants more active and motivated, which leads to the conclusion that more flexible ways that explore student's creativity and autonomy can be more motivating and fruitful with literary texts.

**KEYWORDS:** Shared reading. Literary chronicles. Reader role.

## 1. INTRODUÇÃO

Comumente, no meio educacional, quando referimos à *leitura compartilhada*, o entendimento mais corrente é o de que se trata de uma atividade de leitura muito praticada em muitas salas de aula, também conhecida como *leitura comentada*, *leitura coletiva* ou ainda *leitura colaborativa*. É comum ser praticada em voz alta – pelo professor ou pelos próprios alunos – que apontam ideias ou trechos mais interessantes e que, algumas vezes, proporcionam um momento de discussão, geralmente sob a direção do professor, o leitor experiente do grupo na condução das interpretações.

A ideia deste trabalho é, expressamente, colocar em discussão esta estratégia didática, não só no sentido de uma leitura comentada, mas com a ideia de socialização de sentidos possíveis a partir de leituras compartilhadas por grupos de leitores e os efeitos deste movimento para além da compreensão de enunciados, ou seja, indo além da atividade decodificadora, de situações que propiciam correções de pronúncia e expressividade convencionadas por sinais de pontuação. Deste modo, propomos uma análise contrastante entre atividades propostas em um livro didático de abrangente uso em propostas de ensino público brasileiro com um trabalho concreto de pesquisa realizado em sala de aula do ensino regular, baseado em pressupostos e apontamentos teóricos de pesquisadores de renome no estudo de práticas docentes que tratam do letramento literário em sala de aula.

## 2. UMA MANEIRA DE LER

Primeiramente, trataremos brevemente da noção de leitura com a qual dialogamos neste projeto: a sociointerativa, entendendo-a como uma forma de leitura que possibilita um diálogo que transita entre o indivíduo que lê, dialoga com toda a dimensão do objeto lido, seja ele um texto extenso ou breve, através do qual relaciona-se com a esfera social e individual simultaneamente. Nessa perspectiva, pressupomos uma leitura crítica, reflexiva, que produz diversos outros sentidos através da exploração da diversidade de modos existentes de *significar* e pelo qual o sujeito dialoga com seu contexto sócio-histórico e consigo próprio.

Nesse movimento situamos a noção de diálogo como aquela em que as ideias são socializadas e sobre as quais são permitidas avenças e discordâncias através de discussões democráticas e solidárias. Recorremos a François (1996) para referir a relação sentido/diálogo como aquela produzida entre sujeitos, através da qual é possível criar um movimento que une autor/texto/leitor/linguagem em todas as suas dimensões constitutivas, sendo possível as retomadas de ideias, comparações, reflexões, reelaboração de pensamentos, ideias e modificação de conceitos do âmbito sociocultural. Essa dialogicidade observada pela linguagem em funcionamento revela a instabilidade de sentidos que um texto oral ou escrito pode desencadear, principalmente na relação do *dito* e do *não dito* de textos colocados em discussão entre leitores heterogêneos, em situações planejadas para este fim. No contexto escolar referimo-nos às aulas que promovam a interação verbal entre indivíduos, que possibilite ao sujeito *se perceber* como leitor, como componente de uma estrutura social, discutindo suas relações com o mundo e com seus pares como observa Soares (2000) e Kleiman (2013).

Sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. (Kleiman, 2013 p.36)

O claro posicionamento deste aspecto é determinante para o que se propõe para a discussão, pois trata-se de uma questão metodológica crucial que é a *mediação da leitura* de uma forma que contribua efetivamente para a formação leitora, contrapondo-se a uma forma de estudo análogo a um treinamento para descobrir significados pré-definidos por grupos de leitores especialistas, detentores das interpretações *corretas* dos textos veiculados, principalmente, nos materiais didáticos destinados ao ensino público no Brasil.

Até aqui, falamos em *leitura* e *ensino*. Agora delimitaremos uma modalidade de leitura sobre a qual nos detemos para adentrar na discussão teórico metodológica a que dispusemos na pesquisa de mestrado: *a leitura de crônicas literárias em sala de aula* com alunos reais do 8º ano de uma escola pública.

### 3. A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

Goulemot (2009) no texto *Da leitura como produção de sentidos* fala da *polissemia* como característica essencial do texto literário o qual, para ele, se constitui pelo “jogo de conotações”, permitindo assim, a troca de sentidos através da leitura. Para ele ler é “constituir e não reconstituir um sentido”. Visto dessa forma, o texto literário é dotado de sentidos potenciais, os quais podem ser acessados na situação de leitura no encontro com seus leitores.

Primeiro, algumas evidências. Ler é dar um sentido conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. A leitura é uma revelação pontual de uma *polissemia* do texto literário. A situação de leitura é, em decorrência disso, a revelação de uma das virtualidades significantes do texto. No limite, ela é aquilo pelo qual se atualiza uma de suas virtualidades, uma situação de comunicação particular, pois aberta. Se admitimos, como o faço, que um texto literário é *polissêmico*, a análise do leitor parecerá, portanto, pertinente, porque constitui um dos termos essenciais do processo de aprovação e de troca que é a leitura. (Goulemot in Chartier et al., 2009, p 108)

Dessa forma, como o próprio autor observa, não se encontra no texto o sentido desejado pelo autor. Estes se constituem no encontro do leitor com a leitura possibilitados por um conjunto de aspectos históricos, sociais, culturais, cognitivos, afetivos, dentre outros, envolvidos na relação entre o leitor e o texto.

Ler literatura por este viés *polissêmico*, é também para Jouve (2002, p. 109) uma viagem para “outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção.” Desse ponto de vista, seria como um *mergulho*, pois, enquanto submersos, sabemos que temos de voltar à tona, ao mesmo tempo que, nesta momentânea condição, a aproveitamos para apreciar um outro universo ao qual, mesmo sendo parte dele na sua totalidade, não o pertencemos. Nessa experiência, o leitor é tomado pelo imaginário e pode integrar o universo fictício, narrativo, estando frente a frente com as personagens e seus conflitos, colocar-se como parte da ficção

ou mesmo apenas como espectador, exercitando assim, atividades morais e intelectuais para a resolução de conflitos, lançando-se em grandes aventuras. E, voltando da ficção, pressupõe assim que traga consigo algum aprendizado, tanto sobre si quanto sobre o mundo que o rodeia.

A leitura literária, diferentemente da leitura de textos de outras dimensões discursivas, caracteriza-se por uma forma de envolvimento com o texto, que produz conhecimento e prazer, por ser uma experiência artística. Não se produz pela leitura literária um conhecimento pragmático, descartável, que possa ser aplicado de imediato. O tipo de conhecimento que ela produz não se esgota numa única leitura, e esse interesse renovado pelo texto literário pode ser explicado por ser ele capaz de nos fazer compreender quem somos e por que vivemos, mesmo que sob a forma de indagação. (Rangel, E. de O; Rojo, R. H. R., 2010, p. 126)

Tal modelo *iterativo* de leitura caracterizado como não centrado nem no texto, nem no leitor, e sim, em uma interação entre os dois, do entrecruzamento da historicidade deles, também proposto por Solé (1998), converge com a ideia de que “A obra literária se realiza na convergência do texto com o leitor”, (Iser, 1996, vol. 1, p. 50 apud Dória, 2011, p. 119), difundida pela abordagem recepcional.

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão. (Minha descrição das três perspectivas é muito sintética; o leitor interessado também poderá consultar Alonso e Mateos, 1985; Solé, 1987a; Solé 1987b; Colomer e Camps, 1991.). (Solé,1998, p.24)

Entre as estratégias explicitadas pela autora, está a ideia de *compartilhar* em uma perspectiva dialética. Um diálogo mediado, orientado pelo professor.

Assim como outras coisas, ensinar a ler é uma questão de compartilhar. Compartilhar objetivos, compartilhar tarefas, compartilhar os significados construídos em torno delas. No entanto, nessa atividade compartilhada, a responsabilidade é diferente para o professor e para os alunos, pois o primeiro pode se colocar no nível dos segundos, para ajuda-los a se aproximar dos objetivos perseguidos.

Promover atividades significativas de leitura, para as quais tenha sentido – e os alunos possam vê-lo – o fato de ler, é uma condição necessária para conseguir o que nos propomos. Promover atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar

opiniões com relação ao que leram, tudo isso fomenta uma leitura inteligente e crítica, na qual o leitor vê a si mesmo como protagonista do processo de construção de significados. Estas atividades podem ser propostas desde o início da escolaridade, a partir da leitura realizada pelo professor e da ajuda que proporciona. (Solé, 1998, p.173)

No sentido como se propõe esta forma de abordagem da leitura – compartilhada, construída dialeticamente – põe em discussão o modo pelo qual o sujeito constrói sua compreensão. A interpretação oriunda deste processo tem relação direta com a linguagem e com o social, pois foi construída a partir das relações com a cultura em que se inserem, tanto o texto quanto o leitor. Essa postura metodológica oferece um novo foco na aula de leitura literária, possibilitando o que Paulo Freire descreve como “adentramento nos textos a serem compreendidos” (Freire, 2011, p.27), em detrimento da memorização mecânica dos aspectos analisados em cada obra, autor ou período literário.

O contato direto e verdadeiro do leitor com o texto literário promove o encontro com o aspecto “cultural” e “histórico” e com a alteridade, conforme Abreu (2006, p.109), pois permite o diálogo, o conhecimento e o contraste entre as ideias, os indivíduos e a cultura, configurando-se, portanto, em uma oportunidade enriquecedora de aprendizagem e conhecimento.

#### 4. METODOLOGIA *VERSUS* LEITURA DE LITERATURA

A motivação para o confronto das metodologias em questão foi originada pela constatação de que nem toda proposta culmina no acontecimento de leituras verdadeiramente produzidas pelos alunos e, principalmente, considerando suas experiências socioculturais como contribuição para o aprendizado desta competência. Desse modo, sistematizamos o seguinte questionamento: Como a proposta de trabalho com um texto literário de um determinado livro didático comunica-se com o leitor e como ele (leitor) consegue dialogar e/ou interpretar um texto literário a partir desta relação?

O livro escolhido teve sua publicação em 2012, sendo utilizado nos anos 2013, 2014 e 2015 seguintes, integrante do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que se renova a cada triênio. Está composto por quatro unidades temáticas, cada uma contendo três capítulos. O texto literário ***Crônica*** é proposto para estudo na unidade 2(dois) abordando a temática *Adolescer*. Subdivide-se nos 03 capítulos intitulados como *A crônica (I)*, *A crônica (II)* e *A crônica argumentativa (III)*.

A crônica *Porta de colégio* de Clarice Lispector abre o 1º capítulo. Em seguida, um breve glossário destaca uma apresentação da autora, com destaque para uma característica da sua obra como sendo “a de apresentar ao leitor situações de

compreensão súbita de uma verdade” (Cereja; Magalhães, 2012, p. 79), e significados de palavras presentes no texto para informação dos alunos.

A primeira atividade após o texto traz o título **Estudo do Texto**, com subtítulo *Compreensão e interpretação*. Como estudo do texto o leitor deve explorar elementos nele expressos, tomando-os como ponto de partida para compreender mensagens e formar interpretações sobre a leitura. As demais mesclam exercícios que solicitam injuntivamente que o leitor *Interprete de acordo com o texto*, que *identifique* informações explícitas no texto confirmando ideias expressas em seu enunciado, que *explique* estas ideias tendo por base trechos específicos do texto ou que, apenas *localize* estas informações para confirmar conclusões já trazidas pelo seu interlocutor no enunciado como destacamos a seguir como exemplo. O título do 1º exercício dá indicação do que se espera que o leitor compreenda, pois, seu enunciado expõe que “o narrador traça um paralelo entre a porta do colégio e a porta da vida” (Cereja; Magalhães, 2012 p. 80). Trechos como este facilitam em grande parte o trabalho do leitor (decodificador) proficiente que irá relacionar estas ideias chegando a uma compreensão rápida de cada questão. Caso o leitor não compreenda as funções dos descritores *identificar*, *explicar*, *localizar* irá demorar um tempo bem maior para produzir a compreensão requerida. Os trechos explicativos são pistas para que o leitor pouco proficiente consiga uma entrada no texto e produza a “interpretação” para o que é posto em discussão, contudo sem espaço para uma formulação autônoma do leitor. À medida que o interlocutor da questão *polariza*, *compara* ou *indica* caminhos interpretativos, o leitor poupa tempo em refletir tendo como ponto de partida suas próprias ideias sobre o que leu.

Um exemplo da exclusão do leitor aluno da leitura pode ser visto no quinto exercício no qual o enunciado indica a presença de uma *oposição* que norteia o texto e também, trechos do texto onde devem apoiar-se para responder as questões posteriores retirando dali “expressões” que revelem esse jogo de oposição. A terceira questão deste mesmo exercício apresenta novamente a palavra “Interprete” indicando o trecho que será analisado. Porém, a sugestão só aparece para o professor, isto é, este pode ou não admitir outras interpretações que possam surgir diferindo-se daquelas já admitidas pelo manual. Ademais, todas as respostas sugeridas no gabarito do professor – presentes no manual – também são dadas relacionando-as com partes do texto, explicadas com trechos.

A segunda parte da proposta de estudo traz o título **A linguagem do texto**. Apresenta exercícios que exploram a pesquisa de significados de palavras; relação de substantivos e seus verbos correspondentes; explora grupos de substantivos (coletivos) e palavras que os identificam; explora a função referencial de pronomes; traz atividades

com uso de conectivos; explora advérbios para situar posicionamentos e ideias dentro do texto, como *daqui* e *daí*.

O terceiro momento é denominado **Leitura expressiva do texto**. Os autores sugerem que os alunos formem grupos de acordo com a quantidade de parágrafos e retomem a leitura do texto de forma expressiva, ou seja, com entonação adequada ao “tom reflexivo do narrador” apresentando-o à classe em seguida. Observamos que se trata de um retorno à leitura de um modo mais intenso, levando em conta a experiência de leitura enquanto *decodificação* das letras e da pontuação, ou seja, como se fosse um treino de *entonação*.

A próxima atividade apresenta o título **Trocando ideias**. Ao contrário do que sugere o título, não é orientada para o debate. Todos os exercícios questionam a opinião do aluno, mas não indica ou sugere nenhuma discussão coletiva. Seria um retorno à interpretação sobre o texto agora em um formato mais pessoal sugerindo, implicitamente, pelas características das questões, que o assunto pode ser debatido, porém, neste caso, fica a critério do professor essa decisão. As questões antecipam os pontos para discussão e também conduzem o debate anunciando a posição do narrador do texto, seu ponto de vista. O trecho “o narrador considera ...” (Cereja; Magalhães, 2012, p.82), retrata esse posicionamento de condução da interpretação. Apenas a última questão traz a possibilidade da expressão livre – ou nem tanto – já que a interpretação do texto é conduzida pelo interlocutor dos enunciados das questões, sempre considerando o ponto de vista do narrador antes de falar do que o *leitor* pensa sobre a temática discutida na crônica que abre o capítulo. Ou seja, as questões já trazem uma leitura crítica, pronta para ser “apropriada” pelo leitor, sem que ele faça grande sacrifício intelectual para acessá-la.

Ainda tratando da primeira parte do estudo, chegamos à parte de **Produção de texto**. Pelo título da proposta, imagina-se que o aluno deverá produzir textos, entretanto só haverá produção depois de resolver alguns exercícios de identificação de características do gênero, classificação do narrador, opções de alternativas que indicam compreensões sobre o objetivo da autora da crônica e sobre a linguagem empregada. Depois dos exercícios, o subtítulo da seção **Agora é sua vez** é que se destina à produção. Fechando o tópico, o aluno deve reunir-se com colegas para *concluir* como se caracteriza o gênero “crônica”. O leitor só precisará retornar aos exercícios anteriores e reunir as explicações dos próprios enunciados e escrever uma síntese. Na página seguinte da mesma seção aparece sugestões sobre como produzir crônicas de modo que o texto contemple todas as características observadas sobre o gênero: ser uma situação do cotidiano, como afetará o leitor, a linguagem, tempo, descrição de personagens, o tipo de

discurso. Aconselha ainda que o final seja surpreendente. Por último, um quadro para que se proceda a avaliação do texto produzido e passe-o a limpo. No final da página, várias sugestões de leituras de/sobre crônicas.

A seguir vemos a seção **A língua em foco**, que propõe o estudo de sintagmas verbais, nominais e semântica, não se ligando mais ao texto sob nenhum aspecto.

O segundo capítulo da unidade *Adolescer*, inicialmente, explora a temática da adolescência, fala sobre a origem da crônica, relaciona características do gênero notícias com a composição de crônicas, exemplificando com Moacyr Scliar, cronista que explora esse aspecto. A próxima atividade traz notícias inusitadas para que os alunos leiam e criem uma narrativa a partir do conteúdo delas, a exemplo de Scliar. O último exercício da seção sugere títulos para as produções dos alunos. O enunciado da atividade retoma algumas características do gênero. Os demais exercícios do capítulo não têm nenhuma ligação com a modalidade de texto estudado.

No capítulo 3 (três), o tópico de estudo da crônica intitula-se **Produção de texto** e propõe o estudo da crônica argumentativa. Inicia com o texto “A informação veste hoje o homem de amanhã” de Carlos Eduardo Novaes no qual o autor trata da temática da informação no universo infantil na contemporaneidade. Os exercícios que seguem assumem caráter de revisão das características do gênero em questão, de identificação da ideia central do texto, da estrutura da narrativa e organização interna das ideias, esquematiza a macroestrutura do texto e finaliza com uma questão sobre a visão pessoal do aluno com justificativa por escrito. Os demais exercícios tratam da linguagem empregada nas crônicas lidas até o momento, contrapondo-as e destacando a variedade empregada na crônica argumentativa estudada neste capítulo. A seção **Agora é sua vez** repete a estrutura do capítulo anterior com instruções para uma produção seguida de auto avaliação da escrita pelo próprio aluno. A seguir apresenta outras atividades sem ligação com a crônica lida nas quais estuda-se sobre figuras de linguagens a partir de outros textos.

Assim, concluímos que o capítulo traz exercícios que constituem um trabalho de interpretação no qual os alunos devem seguir um roteiro de atividades que darão conta de toda a extensão do texto. Algumas questões trazem o verbo *interpretar* no modo imperativo acompanhado da expressão *de acordo com o texto*. Exercícios que já trazem uma ou duas interpretações para um fato do texto para que aluno escolha a que seja pertinente de acordo com o texto; com identificação de partes do texto para localizar informações explícitas; que pede explicações sobre alguma ideia já expressa no enunciado e que deve ser analisada conforme o texto; que polariza situações nas quais uma das situações é aceitável a partir do texto e outra que não o é; pede para

analisar o posicionamento do narrador diante da interpretação dada pelo enunciado; e exercícios cujos enunciados fazem referência à partes do texto, inclusive, indicando em qual parágrafo deve-se procurar respostas.

Até aqui, o leitor não precisou refletir sobre qual linha de raciocínio poderia adotar para compreender o texto, pois o livro apresenta leituras prontas para que o leitor se *aproprie*, sem a necessidade de desenvolver suas próprias estratégias de leituras. Percebe-se nitidamente que os exercícios propostos perfazem todo o texto, indicando os parágrafos até a última questão, dando a ideia de fechamento, de conclusão do texto, ou seja, o texto foi todo *escrutinado e compreendido* por quem conseguiu encontrar as pistas que levam às respostas corretas.

Sob esse entendimento, percebemos que a maioria das atividades propostas encaminham o estudante rumo a uma compreensão das ideias comunicadas em cada momento. Na abordagem do livro didático analisado, os estudantes são guiados, não havendo espaço para formulações pessoais. Dizendo de outro modo, o leitor aluno constrói uma compreensão sobre o que leu, entretanto, não produz uma interpretação a partir do lugar histórico e cultural em que se situa e, tampouco, é incentivado a produzir leituras próprias que não fiquem restritas, exclusivamente, ao campo da linguagem escrita. Ressaltamos, entretanto, que esta análise não tem, de modo algum, intuito de desqualificar o livro didático, trata-se de colocar à mostra os modos pelos quais se trabalha com a linguagem através dele, os modos pelos quais se organiza o trabalho didático destinado ao ensino de leitura e literatura. Aliás, cabe ressaltar que, dentre as diversas fragilidades dos mecanismos de ensino público no Brasil, a distribuição gratuita de materiais didáticos e pedagógicos significam um avanço no acesso ao conhecimento científico e cultural que circula na sociedade globalizada e, sobre a qual ainda “desconhecemos como modificarão as habilidades requeridas para a leitura e que efeito terão no desenvolvimento da capacidade interpretativa da realidade” e da novas formas de “relação entre os leitores e os textos” conforme observa Colomer (2007, p. 115).

## 5. LÓCUS DA PESQUISA – OS ESTUDANTES

As práticas de leitura com os alunos do Oitavo ano – turma com a qual desenvolvemos a pesquisa – aconteciam sempre no mesmo formato, sendo o estudo sequencial das unidades do LD, alternando momentos de leituras individuais e coletivas, apresentando as seguintes características: cerca de 1/3 – a minoria – sempre se apresentando disposta a ler em todos os momentos. Os demais demonstravam pouco interesse e quando liam apresentavam interrupções e gaguejos em algumas pronúncias,

além de ficarem dispersos, com dificuldade para se localizarem e continuarem a leitura nos momentos coletivos – momentos em que cada aluno lia um trecho do texto. E parte deste grupo também se recusava a ler. Dentre os que liam – com gaguejos e interrupções – era constante as críticas e discussões necessitando de interferência contínua do professor para retomada da leitura.

Com o objetivo de modificar esta situação diagnosticada como desmotivadora, o projeto de intervenção deveria reestruturar as relações destes alunos com a leitura através de um trabalho com as crônicas literárias. Desse modo, a proposta a ser apresentada aos alunos deveria indicar algum diferencial que os motivassem. Com vistas a conseguir esta adesão, desde o início contamos com a participação dos estudantes que puderam optar para pelas atividades a serem desenvolvidas durante o projeto. Propomos diversas propostas de trabalhos em grupos para que escolhessem aquelas que melhor representassem o resultado de suas leituras. Ou seja, foi criada uma atmosfera democrática, sem imposição do que deveriam produzir. Também poderiam organizar seus grupos por afinidades entre si e com as atividades que gostariam de desenvolver. Foram propostos murais na escola, produção e encenação de roteiros a partir das leituras, gravação de ou sobre atividades desenvolvidas com as crônicas lidas, produção de desenhos, produção de textos – que poderiam ser crônicas – e criação e manutenção de um *Blog* para postagem dos trabalhos realizados no projeto. Inicialmente ficaram eufóricos e confusos porque encontravam dificuldades em decidir sobre o que fazer e em quais grupos ficarem, porém à medida que eram convocados, pediam explicações sobre como poderiam desenvolver e fizeram suas opções com mais clareza. Revelaram grande satisfação em poder escolher o que gostariam de fazer e aguardaram ansiosos as primeiras atividades.

Como todo planejamento deve admitir mudanças ou readequações, esse não foi diferente. Como se tratou de uma sequência longa de atividades, em parte pensada em razão da dinâmica de trabalhos em grupos, cada etapa se constituiu de momentos que foram sofrendo adequações de acordo com as necessidades que surgiam durante o processo. A metodologia alternou momentos de leituras de crônicas por toda a turma, leituras do mesmo texto realizadas em grupos, leituras de crônicas diferentes por cada grupo, registros individuais no diário de leitura, produções de texto individuais e coletivas e momentos de socialização das atividades desenvolvidas em cada etapa através de apresentações em rodas de leitura, discussões em grupos e por toda a turma, publicações no *Blog* da turma, visualização e postagens de comentários no *Blog*. Foram necessárias sessenta horas aulas para a concretização dos trabalhos, ou seja, quase

todo um semestre letivo. As produções realizadas permanecem publicadas no *Blog* [www.leiturasereleiturasdo8ano.blogspot.com.br](http://www.leiturasereleiturasdo8ano.blogspot.com.br).

Como resultado desta intervenção, produzimos alguns apontamentos que servem de reflexão pertinentes ao trabalho pedagógico cotidiano desenvolvido em nossas aulas no que tange à mediação de literatura e leitura, a partir da metodologia de *leitura compartilhada* sugerida por Colomer (2007)

Este é um caminho de enorme interesse, embora estejamos ainda em seu começo. As pesquisas se dirigem a observar como se colocam as crianças em posição de buscar o significado conjuntamente, em lugar de perguntar-lhes simplesmente sobre sua compreensão ou reação individual; como se desenvolvem repetidamente os conceitos literários (a diferença entre autor e narrador, o conceito de título, etc.); como se adquire uma metalinguagem que permita refletir o que foi lido; como há crianças que respondem melhor a umas e outras práticas (por exemplo, de construção exploratória, a partir de dados empíricos, ou projetiva, a partir da aquisição de conceitos prévios); ou como os professores podem atuar para escolher as variações culturais das respostas de seu alunos sem inibir o processo pessoal de elaboração. (Colomer, 2007, p. 107)

Partindo dos resultados da intervenção realizada, percebemos o quanto a dialogicidade favoreceu o desenvolvimento das leituras, comprovando a eficácia de “práticas socializantes” conforme destacado por Zilberman (2008, p. 18). As “situações” criadas em cada etapa favoreceram a construção de uma rotina de leituras e da descoberta de que cada um tem uma maneira própria de se enxergar como leitor. Esse percurso possibilitou que os próprios alunos percebessem suas capacidades leitoras, à medida que tiveram “autonomia” para produzir suas próprias interpretações como sugere as Orientações Curriculares de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2012, p. 42).

Um dos paradigmas superados na intervenção foi o de que só se compreende textos através de exercícios e questionários como aqueles propostos nos tradicionais materiais didáticos, com a finalidade de ensinar o aluno a acessar a interpretação correta, desconsiderando os conhecimentos que ele já traz para a leitura. E mesmo com a utilização de roteiros – que serviram de base para sugerir ideias – estes não se configuraram como um condicionante da produção escrita, porque foi apresentado como um recurso auxiliar, colaborando para a constituição de sentidos como sugere Goulemot (2009, p. 108), ao invés de ajuda-los a “reproduzir” as ideias dos textos através de exercícios que muitas vezes se apresentam sem relação com a realidade sociocultural em que se inserem nossos estudantes. Embora pareça óbvia essa constatação para muitos estudantes e professores, ainda encontramos contextos nos quais esse modelo de ensino-aprendizagem – o da reprodução – é o único a ser utilizado, na maioria das escolas públicas.

Ao contrário da prática anterior, os alunos passaram a realizar outros movimentos de leitura, os quais constituíram-se por momentos de leituras, socialização de opiniões com retomadas constantes aos textos para contextualizar, refutar ou confirmar argumentos, rever sentidos de palavras ou expressões, da socialização de interpretações, que ocorreram de forma planejada e mediada, tornando a sala de aula em um ambiente democrático. Lembrando que, toda a discussão, além de ter sido mediada pelo roteiro, também foi intermediada com questionamentos que desafiavam opiniões já colocadas em discussão, obrigando os interlocutores a buscarem auxílio no texto e em seus conhecimentos prévios para comprovar e justificar seus argumentos. Esse processo possibilitou a visualização da teoria posta em prática, em uma situação real de aprendizagem, confirmando o pressuposto teórico de que “é o leitor que faz o texto falar” e que, embora tenhamos muitos desafios para colocar essa ideia em prática, percebemos que esses leitores revelaram a capacidade de discutir e reconstituir sentidos “vinculando às significações à sua condição de sujeito histórico e culturalmente determinado.” (Saraiva, 2001, p. 26).

A interação discursiva através de recursos verbais e não verbais, discussão de conceitos, ideias, sentidos de palavras e expressões dos textos, contextualizações, possibilitou a construção e socialização de inferências essenciais para a interpretação das crônicas lidas, instituindo entre os estudantes uma forma colaborativa e divertida de aprender.

Ainda no sentido de relacionar a teoria à atividade prática pudemos refletir com muito mais clareza sobre a abordagem recepcional da leitura, apoiados na teoria do efeito de Wolfgang Iser ao difundir a ideia de que “A obra literária se realiza na convergência do texto com o leitor” (Iser, 1996, vol. 1, p. 50 apud Dória, 2011, p. 119). O efeito seria, portanto, oriundo dessa relação que se constrói entre o leitor e o texto literário. Essa relação que se estabelece entre o leitor – com sua imaginação – e o texto literário – linguagem ficcionalizada – produzirá um efeito, ou seja, mexerá com o leitor de alguma forma. Iser (2013, p. 346) explica que “Assim, os textos literários são capazes de falar sobre o *como* da comunicação, isso se faz necessário porque tratam de algo que não é dado de forma imediata e que precisa ser produzido.” nessa relação com o seu leitor.

Retomando o objetivo do artigo, observamos que o resultado do contraste entre as atividades desenvolvidas no projeto de intervenção e as atividades propostas pelo LD, confrontadas com as teorias de trabalho com a leitura do texto literário, mobilizadas para a finalidade de constituir um suporte no planejamento de atividades de aprendizagem, produziu importante ressonância em nossa prática de leitura e literatura em sala de

aula, e sobre as quais podemos despende esforços para refletir e compreender o que buscamos, que são formas de contribuir para a melhoria do ensino escolar.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, podemos afirmar que, os alunos do Oitavo Ano construíram uma nova relação com a leitura e com o texto literário ao se enxergarem como leitores e se apropriarem de formas de expressão das suas ideias e opiniões. Percebemos que a familiarização com essa linguagem se constituiu como uma forma de ativar a percepção, a sensibilidade e a reflexão sobre diversos temas cotidianos, a discussão de valores humanos e o reconhecimento de que existem traços culturais comuns a diversas gerações e comunidades. Possibilitou também o reconhecimento de que os estudantes podem integrar os projetos de ensino de maneira mais presente, mais ativa e mais autônoma, tornando-se corresponsáveis por suas aprendizagens. O envolvimento dos alunos com as atividades do projeto de intervenção revelou mais que potencialidades de trabalhos conjuntos, revelou que é possível contar com os conhecimentos prévios e com a criatividade dos estudantes para a construção de conhecimentos. E nesse caso específico, um detalhe pede destaque pela sua relevância: as leituras com as quais os alunos se envolveram no projeto não foram esquecidas com o fechar dos livros no final das aulas, ao contrário, passaram a fazer do repertório destes alunos que se envolveram e construíram para si – cada um a seu modo – um novo jeito de se relacionarem com a leitura no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. – São Paulo: Editora Unesp, 2006. Coleção Paradidáticos Série Cultura. 2ª reimpressão.

CEREJA, Willian Roberto. MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português: linguagens, 8º ano: língua portuguesa**. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

DÓRIA, L., M., F., T. **Iser e as Preliminares para uma Teoria da Estética do Efeito**. Anais eletrônicos / 4º Encontro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Artes, 2º Encontro do Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação Oitocentista, 08 e 09 de dezembro de 2011. – Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná, 2011. 230 p. Disponível em: <<http://www.fap.pr.gov.br>>. Acesso em 31 de julho de 2016.

FRANÇOIS, Frédéric. **Práticas do oral: diálogo, jogo e variações das figuras do sentido**. (Trad.) Lélia E. Melo Carapicuíba, São Paulo: Pró-Fono, Departamento Editorial, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Coleção questões da nossa época. Vol. 22. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOULEMOT, J. M. *Da leitura como produção de sentidos*. In Chartier, Roger (org.). **Práticas da Leitura**; tradução de Cristiane Nascimento; introdução de Alcir Pécora. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária**. 2ª ed. Tradução de Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

JESUS, E. C. **Leituras e releituras de crônicas literárias brasileiras em sala de aula**, 2016. 180 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat). Cáceres, 2016.

JOUBE, Vincent. **A leitura**; tradução Brigitte Hervat. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura – teoria e prática**. 15ª edição. Campinas: Pontes, 2013.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica**. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

Rangel, E. de O.; Rojo, R. H. R. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando do Ensino. Vol. 19

SARAIVA, Juracy Assmann (org.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura: perspectivas disciplinares**. São Paulo: Ed. Ática, 2000. p. 18-29.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2008.

## SOBRE AS ORGANIZADORAS

**Mauriceia Silva de Paula Vieira** - Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação e na pós graduação. Possui experiência docente na educação básica, na formação continuada de professores alfabetizadores e de professores de língua portuguesa. Suas pesquisas se inserem nas seguintes áreas: ensino de língua portuguesa; leitura e práticas de letramentos; letramento digital e uso de tecnologias; análise linguística/semiótica em perspectiva funcionalista.

**Patricia Vasconcelos Almeida** - Pós doutora em Linguagem e Tecnologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação em Letras e na pós graduação nos programas de Educação (mestrado profissional) e de Letras (mestrado acadêmico). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq - Tecnologias e Práticas Digitais no ensino-aprendizagem de línguas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras mediado pelas tecnologias digitais, tecnologia educacional, ambientes virtuais de aprendizagem.

## Índice Remissivo

### A

Acción semio-técnica 115, 117, 118, 119, 121

Alícia Vega 243, 244, 245, 246, 247, 252

Alteridade 91, 93, 98, 99, 101, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 210, 211, 212, 214, 224, 250

Análise de Discurso Crítica 1, 2, 7, 19

Análise do Discurso 8, 20, 22, 32, 33, 34, 38, 39, 43, 47, 65, 81, 83, 84, 86, 90, 125, 126, 128, 135, 173, 174

Argumentação 14, 16, 17, 32, 34, 35, 41, 46, 47, 101, 125, 127, 136

Autoconfiguración 200

### C

Cacaso 173, 174, 175, 176, 182, 185, 189

Cinema 102, 104, 184, 185, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262

Cinema e Educação 243

Coluna de opinião 124

Competência discursiva 20, 23, 25, 26, 28, 30, 126

Crônica literária 219, 222, 229, 233

### D

Dialogismo 22, 46, 91, 93, 94

Dictadura 200, 201, 202, 203

Discurso 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 54, 53, 57, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 107, 108, 110, 112, 114, 115, 117, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 139, 140, 142, 146, 158, 164, 175, 176, 177, 183, 189, 203, 211, 214, 216, 227, 237, 246

Discurso constituinte 20, 21, 26, 31

Discurso político 7, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 41, 44, 47, 65, 66, 69, 80, 90

Discurso religioso 20, 26, 31

## E

Educação estética cinematográfica 243

Espaço Escolar 159, 260

Estilística 149, 156, 158, 173, 174, 175, 176, 189

Ethos 32, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 59, 60, 61, 62, 64, 113, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135

## F

Facebook 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 75, 79, 80, 146

Futebol 20, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148

## G

Gênero 4, 5, 10, 22, 37, 47, 70, 75, 91, 92, 93, 95, 97, 98, 99, 101, 103, 107, 108, 133, 136, 139, 142, 144, 148, 150, 156, 163, 171, 176, 177, 180, 200, 201, 202, 203, 212, 215, 226, 227, 241

Grupo Escolar 173, 174, 177, 180, 181, 184, 185, 187, 188

## H

História das Mulheres Latinoamericanas 243

## I

Identidades 5, 8, 12, 13, 19, 33, 38, 41, 42, 65, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 85, 86, 90, 129, 138, 143, 144, 146, 152, 162, 165, 182, 190, 191, 197, 198, 211, 213, 214, 234, 236, 238, 239, 242, 262

Identidade Sonora 234

Interculturalidad 48, 49, 50, 53, 54, 55

Interculturalidade 49, 208, 209, 217, 242

Intolerância Religiosa 2, 5, 6, 18

## J

João Antônio 190, 191, 192

## K

Kichwa 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64

## L

Leitura compartilhada 219, 220, 230

Linguagem 19, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 43, 44, 46, 65, 73, 79, 85, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 135, 151, 155, 163, 164, 170, 178, 184, 212, 221, 224, 225, 226, 227, 228, 231, 232, 248, 249, 253, 255, 256, 257, 258, 260, 261

Literatura 83, 97, 98, 108, 151, 158, 161, 171, 179, 190, 191, 200, 201, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 222, 224, 228, 230, 231, 232, 233, 242, 245

## M

Manoel de Barros 159, 160, 161, 165, 166, 170, 171, 172

Martín Kohan 200, 201, 202

Modernidade 90, 139, 148, 190, 191, 192, 196, 197, 198, 239, 242, 262

Modos de operação ideológica 1, 2, 5, 8, 9, 18

Mudança 16, 19, 32, 40, 41, 43, 45, 46, 85, 86, 97, 133, 139, 164, 191, 192, 195, 196, 229, 234, 235, 239, 257

Música armorial 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241

Música em Pernambuco 234

## P

Plurilinguismo 208, 213, 214, 218

Poema e poesia 149, 156

Poema metalinguístico 149

Prácticas agrarias 111, 115

Protagonismo leitor 219

## R

Redação do Enem 91, 92, 93, 101, 102, 107, 108

## S

Semiótica del espacio 110, 111, 112, 116, 121, 122, 123

Sociedade 6, 11, 12, 15, 19, 21, 24, 40, 41, 47, 69, 70, 85, 86, 102, 103, 104, 105, 129, 137, 138, 142, 143, 147, 148, 159, 162, 192, 193, 210, 211, 212, 216, 217, 228, 239, 246, 247, 253, 254, 255, 257, 258, 261

## T

Texto literário 159, 160, 161, 162, 163, 164, 171, 208, 211, 212, 219, 222, 223, 224, 231, 232

Torcida 28, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 148

## U

Urbano 12, 190, 191, 192, 193, 196, 198

Uso de tecnologia 81, 83, 89, 90

## W

WhatsApp 81, 82, 83, 87, 88, 89



**EDITORA  
ARTEMIS**