

A ARTE LITERÁRIA NA SALA DE AULA: FORMANDO ALUNOS-LEITORES

Priscila Dionísio dos Santos (UFRJ)
prisciladionisio@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo discute leitura e literatura na sala de aula, analisa o *Caderno Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação* (SME-RJ) e propõe atividades voltadas para o texto literário. Será discutido o conceito de leitura como acionamento de conhecimentos prévios, como o texto literário pode colaborar com a formação do leitor e a pertinência das propostas de atividades de quatro contos do *Caderno Pedagógico do 7º ano da SME/RJ*. Para o conto popular africano “O Louva-a-deus e a Lua”, presente no material analisado, serão propostas atividades para um trabalho voltado à leitura e à análise linguística.

Palavras-chave: Leitura. Estudo e ensino. Leitores. Formação. Literatura.

1. Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir a leitura em sala de aula e a formação do leitor, bem como fazer a análise do material pedagógico elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) e propor atividades voltadas para o texto literário. O conceito de leitura do qual partimos é mais do que “um decodificar de código linguístico, é trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras tenham um significado que vai além do que está escrito” (SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 41). Por isso, abordaremos como a leitura pode ser trabalhada de modo que o aluno saiba relacionar seu co-

nhecimento de mundo ao texto, seja capaz de ler nas entrelinhas, observar o uso de vocabulário e pressuposições, perceber o contexto e ampliar sua consciência sobre os fenômenos gramaticais e textuais-discursivos.

Nosso intuito é mostrar também como o texto literário pode “redimensionar as percepções... [do] sujeito” e “colaborar significativamente para com a formação da pessoa” (SILVA, 2005, p. 89). Mostraremos como é possível trabalhar o texto literário fazendo o aluno desenvolver ao mesmo tempo suas habilidades linguísticas e seu gosto pela leitura literária.

Analisaremos as atividades propostas para quatro contos do *Caderno pedagógico de 2012 do 7º ano do ensino fundamental II da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ)*. Destacamos que nosso objetivo é observar a pertinência das atividades do *Caderno*, como elas se relacionam aos textos, se contribuem para o adentramento no texto ou se ficam apenas na superfície, se usam o texto como pretexto, se trabalham o aspecto literário e estético e se colaboram na formação de leitores conscientes e críticos.

Feita essa análise, desenvolveremos propostas de atividades de leitura tendo como base o conto popular africano “O Louva-a-deus e a Lua”, também presente no *Caderno Pedagógico*. As atividades são sugestões aos professores para um trabalho voltado à leitura que faça o aluno passar da “condição de aprendiz passivo para a de alguém que constrói seu próprio conhecimento” (SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 16), desenvolvendo suas competências linguísticas e tornando-se um leitor de qualidade.

2. A leitura na sala de aula

Frequentemente, deparamo-nos com discursos que enfatizam a importância da leitura na nossa vida, incentivam o hábito da leitura entre crianças e jovens e tratam do papel da escola na formação de leitores competentes. Mas convém levantar algumas questões: O que é leitura? Por que se deve ler? Como se deve ler?

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998b, p. 69-70), “a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto... Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação”.

Assim, como lembram Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012), ler é mais do que decodificar o que está escrito, é trazer a experiência de mundo do leitor para o texto lido, entendendo não só o que está na superfície do texto, mas também, e principalmente, o que está subentendido. A habilidade de leitura, portanto, “além de estar ligada ao conhecimento de mundo e das relações textuais, engloba a capacidade de ler nas entrelinhas, observando o uso de vocabulário e pressuposições, percebendo o contexto da comunicação” (*Id.*, p. 45-46).

Na maioria das vezes, no entanto, a dificuldade dos alunos em ler se deve ao conceito equivocado de que ler é decodificar a escrita, identificar a intenção do autor e extrair informações básicas. Além disso, no ensino tradicional, professores contribuem com essa visão de leitura quando esta assume finalidades imediatistas e utilitárias em sala de aula, como, por exemplo, estudar itens de conteúdo, adquirir modelos de escrita, identificar substantivos abstratos, verbos, enfim, atividades que tornam o texto um mero pretexto (Cf. MAGNANI, 2011). Pensar a leitura sob essa ótica é deixar de lado a interação autor-texto-leitor, fundamental para que se construa o sentido do texto.

Porém, propostas de organização de conteúdos e delimitação de objetivos que visam à formação do aluno como coautor de conhecimento já vêm sendo divulgadas nacionalmente desde 1998, com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Os PCN, norteadores do trabalho docente, preveem que as propostas didáticas de ensino devem organizar-se tomando o texto como unidade básica de trabalho, com atividades que tornem possível a “análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados” (PCN, 1998a, p. 59). Organizado desta forma, o ensino de língua

pode contribuir para a autonomia do sujeito, como leitor ativo e como cidadão participativo.

Quando se pensa em trabalho com texto na escola, um dos aspectos importantes é saber organizar as atividades de leitura de modo adequado. Isso deve ser levado em conta, pois podemos pensar em leitura antes mesmo do contato com o texto propriamente. Assim, é possível trabalhar atividades de leitura que envolvam vários momentos do contato com o texto, como a *pré-leitura*, a *leitura* e a *pós-leitura*. De acordo com Silva (1992, *apud* SANTOS, CUBA RICHE, TEIXEIRA, 2012, p. 47-48), as propostas de atividades podem ser pré-textuais, textuais e pós-textuais, caracterizadas da seguinte forma:

– atividades pré-textuais: motivam para a leitura e podem incluir a análise do título, da capa e/ou da contracapa, uma breve apresentação dos personagens, a leitura de trechos de texto para criar expectativas no leitor;

– atividades textuais: são atividades dentro do texto propriamente, analisando, por exemplo, características dos personagens, enredo, possíveis incoerências, estratégias de construção do texto, linguagem utilizada, pontuação;

– atividades pós-textuais: podem ser propostas para se fazer comparação entre linguagens: pedir que os alunos transformem a narrativa em uma peça teatral ou história em quadrinhos; sugerir que ilustrem o texto; mostrar exemplos de intertextualidade; criticar/elogiar o comportamento de alguns personagens etc.

Importante ressaltar que, nas atividades textuais, é preciso estimular a capacidade de compreensão dos alunos. Concordamos com Marcuschi (2008, p. 233), quando diz que “sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais”.

Assim, compreender um texto exige trabalho, por parte do professor e do aluno, pois o trabalho com o texto não é uma mera identificação de conteúdo informativo, como, por exemplo, quem

é o personagem principal, onde mora, quantos anos tem, muito menos tentar extrair um sentido único do texto, ou o “que o autor quis dizer”. A língua permite uma pluralidade de significações, e pessoas diferentes podem compreender um texto de maneiras diversas. Isso ocorre porque “a língua é semanticamente opaca, e os textos podem produzir mais de um sentido”, portanto, “o texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão” (MARCUSCHI, 2008, p. 241-242).

Portanto, trabalhar a diversidade de textos valendo-se de estratégias de leitura com o intuito de compreender profundamente um texto pode muito bem incluir as obras literárias, às vezes deixadas de lado ou mal trabalhadas em sala de aula.

3. *Por que trabalhar o texto literário?*

Segundo os PCN (BRASIL, 1998b, p. 26), “o texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética”. Por isso, não há como enquadrar o texto literário como fonte de descrições e explicações da realidade. Pelo contrário, ele ultrapassa e transgride a realidade para “constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo” (BRASIL, 1998b, p. 26)

De acordo com Silva (2005, p. 89 e 90), a literatura, como expressão da vida, tem a “capacidade de redimensionar as percepções que o sujeito possui de suas experiências e do seu mundo”, por isso, a leitura da literatura, segundo o autor, “colabora significativamente para com a formação da pessoa”. Além disso, por meio dela, é possível mergulhar nos mistérios da condição humana, sentindo as angústias e as alegrias pelas quais os personagens passam.

Contudo, nem sempre os textos literários são trabalhados em sala adequadamente, com toda a sua potencialidade e significação. Antes mesmo do trabalho com o texto, há professores que se fixam em listas de livros recomendados segundo critérios de idade e/ou sexo. Segundo Silva (2005, p. 39), a “obediência cega a

listas pré-determinadas... restringe a liberdade de escolha e não permite a livre incursão de cada criança no campo literário”. É claro que, em certos momentos, faz-se necessária a intervenção do professor na escolha dos textos e livros literários quando o objetivo é trabalhá-los em sala. Mas cabe aí a competência literária e a experiência do profissional para uma escolha adequada.

O trabalho com textos literários, na maioria das vezes, acaba se limitando a fichas, roteiros e resumos, que trabalham o texto superficialmente e avaliam a leitura de modo objetivo, exigindo do aluno, por exemplo, a cópia de trechos, a memorização de nomes, lugares e datas, cor da roupa etc. Essa forma de trabalhar a literatura, além de desinteressante ao aluno, torna o ensino mecânico, padronizado e vazio de sentido.

4. A formação do aluno-leitor

Para que se formem leitores na escola, é necessário um trabalho constante de leitura. Esse trabalho intenso, com variados textos literários, exige que o professor seja antes de tudo um excelente leitor, pois se a leitura de textos literários não for significativa para o próprio educador, não será possível formar alunos-leitores, mesmo que eles respondam “corretamente” às perguntas dos textos. Assim, segundo Silva (2005, p. 22), “sem professores que leiam, que gostem de livros, que sintam prazer na leitura, muito dificilmente modificaremos a paisagem atual da leitura escolar”.

Em um primeiro momento, as leituras da preferência dos alunos podem ser trazidas para a sala de aula como ponto de partida para a reflexão, análise e comparação com outros textos. É como se estivéssemos “preparando o terreno” com textos mais próximos da experiência do aluno para depois partir para uma leitura mais densa.

Depois que o ambiente de leitura já estiver instaurado, leituras literárias diversas podem ser trazidas para que os alunos conheçam e analisem novas formas de escrita junto ao professor. Mas para que se formem leitores, os textos literários não podem se

limitar a trechos e adaptações, seguidos de atividades de cópiação (Cf. MARCUSCHI, 1996), que mantém os alunos apenas na superficialidade do texto. A aproximação do aluno com o texto literário é que contribuirá para o desenvolvimento do gosto, pois, como diz Silva (2005, p. 86), “sem uma *proximidade palpável* entre o leitor e as diferentes formas de literatura... dificilmente será desenvolvido o gosto pela leitura”.

Portanto, o papel do professor como mediador e orientador de leitura está presente em todo o processo de aprendizagem. Cabe aos educadores o papel de formar leitores, interferindo criticamente na formação qualitativa do gosto estético de seus alunos. E se queremos formar leitores e cidadãos, atuantes na sociedade, a leitura deve obrigatoriamente estar presente na vida dos educandos. Isso porque é a leitura ativa, profunda e reflexiva e o gosto por ela é que vão fazer o aluno buscar novas formas de ver o mundo e de transformá-lo. O desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva está atrelado ao hábito e gosto pela leitura. E para que isso ocorra, o professor deve dar o exemplo, sendo um leitor de qualidade e apaixonado, pois assim seus alunos poderão ver claramente o que é ser um leitor.

5. *Análise do Caderno Pedagógico do 4º bimestre do 7º ano de 2012*

No *Caderno Pedagógico* de 7º ano, há para os contos “O Sonho de Ícaro”, “O Louva-a-deus e a Lua”, “As Estrelas do Céu” e “O Cavalo e os Macacos”, em média, 12 atividades propostas para cada texto, perfazendo um total de 48 questões. O quadro a seguir esquematiza a porcentagem das questões de acordo com a tipologia:

CÓPIAS	14%
OBJETIVAS	50%
METALINGÜÍSTICAS	14%
INFERENCIAIS	20%

Os tipos de perguntas encontrados nas atividades relacionadas aos contos, no *Caderno Pedagógico*, foram identificados segundo as estratégias utilizadas em cada questão, sendo, portanto, uma tentativa de classificação com base no que predomina. Além disso, transcrevemos a definição de cada tipo de pergunta, de acordo com o estudo de Marcuschi (2008, p. 270), que explica que cada classificação serve “de guia para indicar a ação básica pretendida em cada categoria”. Ao final de cada tipologia de questões, faremos considerações gerais sobre as propostas de atividades. Transcrevemos apenas algumas questões do *Caderno Pedagógico*, pois se trata de um recorte de um trabalho maior.

TIPO DE PERGUNTA: CÓPIA

“São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras”. (MARCUSCHI, 2008, p. 271).

1. Releia o primeiro parágrafo do texto. Que expressão do texto é utilizada para registrar quando os fatos narrados ocorreram?
2. Há um momento da narrativa em que a garotinha começa a dialogar com um moinho de vento. Transcreva a primeira parte deste diálogo.
3. Na linguagem informal, é muito comum ouvirmos palavras e expressões como “isso é um barato”, “tô fora”. Retire, do texto, uma palavra que exemplifique o uso desse tipo de linguagem.

As questões de cópia aparecem em cerca de 14% do total de perguntas. Essas atividades exigem do aluno a mera “copiação” de palavras ou frases claramente identificadas no texto. Para que atividades assim tenham sentido e contribuam para a reflexão, são necessárias perguntas que façam o aluno ir além do que está transcrito, inferindo o que está nas entrelinhas e estabelecendo relação com partes do texto ou com o contexto de produção. Questões de cópia sem um objetivo definido não contribuem com a reflexão e a análise crítica.

TIPO DE PERGUNTA: OBJETIVA

“São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto... numa atividade de pura decodificação.” (MARCUSCHI, 2008, p. 271).

1. Ao chegar em casa, Ícaro pôs sua ideia em prática: construiu um brinquedo. O que aconteceu com o brinquedo inventado?
2. O que aconteceu com Ícaro, por não ter ouvido o pai?
3. No 1º parágrafo, é apresentado o desejo que move o personagem Louva-a-

deus. Que desejo é esse?

4. Por que “as criaturas do deserto ficavam inquietas” quando a Lua não aparecia?

5. Qual a função do *djani*?

6. Qual o personagem principal da história?

Como observado, há predomínio de questões objetivas (50%), fundadas exclusivamente no texto. Atividades desse tipo exigem do aluno o entendimento superficial do texto, pois facilmente é possível encontrar as respostas ou mesmo responder nas próprias palavras.

Questões objetivas são importantes para a compreensão linear, pois por meio delas pode-se perceber se o aluno entende sobre o que aborda o texto. A compreensão linear, segundo Costa Val (2006, p. 21) “depende da capacidade de construir um “fio da meada” que unifica e inter-relaciona os conteúdos lidos, compondo um todo coerente”. Questões objetivas, portanto, contribuem com a compreensão, mas apenas elas não são suficientes para o entendimento profundo e reflexivo do texto, que demanda atividades de raciocínio crítico e de inferência.

TIPO DE PERGUNTA: METALINGÜÍSTICA

“São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais”. (MARCUSCHI, 2008, p. 272)

1. Observe o trecho do texto: “...poderia finalmente passear de forma majestosa”. Veja como a palavra destacada aparece no dicionário: Majestoso / Ma.jes.to.so / Adj (lat majestas+oso) 1. Que tem majestade. 2. Suntuoso, grandioso, imponente. Qual desses significados a palavra destacada assume no texto?

2. No trecho “Não vou embora sem ter tocado ao menos numa estrela” aparecem aspas. O que elas indicam?

3. Que tipo de narrador temos nessa narrativa? Narrador-personagem? Narrador-observador? Justifique sua resposta com elementos do texto.

Também com 14% do total de perguntas estão as questões metalingüísticas, fundamentais para trabalhar a estrutura do texto, do léxico e as partes textuais. Por meio delas é possível trabalhar ainda a presença do narrador e o tipo de narração. São importantes para iniciar a análise do texto, mas, isoladamente, não permitem a compreensão adequada e profunda.

TIPO DE PERGUNTA: INFERENCIAIS

“Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas” (MARCUSCHI, 2008, p. 271)

1. A que se refere a expressão destacada no trecho: “De repente, *aquela simples visão* deu-lhe uma ideia”?
2. Qual o efeito de sentido do uso de reticências no trecho “Houve uma tarde em que Ícaro voltou a olhar o céu... O rastro de cores... O leve tecido da roupa voando e...”?
3. O que Dédalo concluiu ao ver “...uma insensível perdiz branca que voava alegremente por ali”?
4. No trecho “– *Ora!* Vi, sim!” a palavra em destaque expressa que sentimento em relação à pergunta anterior feita pela garotinha?
5. Percebe-se que os macacos e o cavalo tiveram finais muito parecidos. O que há em comum nesses finais?

Quanto às questões de inferência, que exigem reflexão e raciocínio crítico, há cerca de 20% do total de atividades. Nelas, as respostas não estão explícitas; antes, exige-se do aluno que entenda a história como um todo e faça relações entre as partes textuais.

No entanto, embora as demais atividades sejam importantes e trabalhem com diferentes níveis de leitura, é necessário haver mais questões de inferência, pois são elas que contribuem com a compreensão do texto. Se o texto não for trabalhado na sua completude, explorando seus sentidos, o aluno terá a ideia de que as atividades de leitura são apenas decodificações do que está expresso nas linhas textuais.

Assim, para explorar melhor a habilidade de crítica e reflexão, as atividades do *Caderno Pedagógico* podem ser complementadas com outras que levem o aluno a pensar além das linhas do texto. É dessa maneira, com atividades produtivas, que formaremos alunos mais críticos e conscientes, mais atentos e perspicazes.

6. Nossa proposta

Elaboramos algumas questões acerca do conto “O Louva-a-deus e a Lua” para complementar a análise textual, contribuir com a compreensão e a reflexão acerca dos fenômenos linguísticos, das

estruturas textuais e dos sentidos que emanam do texto. Algumas questões foram aproveitadas do *Caderno Pedagógico*, mas com modificações, e outras foram criadas por nós. Destacamos que, como se trata de um trabalho maior, reescrevemos apenas algumas questões neste artigo.

Seguimos a proposta de Silva (1992, *apud* SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2012, p. 47-48), que estabelece o trabalho com a leitura dividido em três etapas: pré-textual, textual e pós-textual. Dividir as atividades dessa maneira torna o trabalho mais completo, pois envolve vários momentos de contato com o texto.

I – Atividades Pré-textuais

1. Para motivar os alunos à leitura do conto africano popular, “O Louva-a-deus e a Lua”, e para ampliar seus conhecimentos prévios, o professor poderá realizar as seguintes atividades oralmente:
 - a) Perguntar se sabem o que é um conto popular.
 - b) Explicar o que é um conto popular de tradição oral.
2. Depois de mostrar aos alunos que o título do conto é “O Louva-a-deus e a Lua”, o professor poderá fazer as seguintes perguntas em forma de debate:
 - a) O que é um louva-a-deus?
 - b) Por que será que esse inseto é chamado assim?
3. Antes de começar a leitura do conto, o professor poderá reler o título do conto para que eles imaginem e levantem hipóteses sobre a história. Essas hipóteses podem ser registradas no quadro para que os alunos possam depois comparar o que imaginaram com o que trata o conto.

As questões pré-textuais que propomos ajudam o professor a “preparar o terreno” para o texto que será estudado. É necessário falar sobre o que é um conto popular de tradição oral para que se familiarizem. Depois dessa parte inicial, o professor poderá trabalhar com o título do conto, perguntando aos alunos o que é um louva-a-deus e fazendo levantamento de hipóteses sobre o que deve tratar a história.

II – Atividades Textuais

4. A primeira expressão do conto, “certa vez”, indica um tempo impreciso. Assim, explique a relação entre essa expressão e o fato do conto “O Louva-a-deus e a Lua” ser de tradição oral.
5. No 1º parágrafo, é apresentado o desejo que move o personagem Louva-a-deus.

- a) Que desejo é esse?
- b) Por que será que o Louva-a-deus tinha esse tipo de desejo?
6. Observe o trecho do texto: "...poderia finalmente passear de forma *majestosa*". Veja como a palavra destacada aparece no dicionário: *Majestoso* Ma.jes.to.so Adj (lat *majestas*+oso) 1. Que tem majestade. 2. Suntuoso, grandioso, imponente.
- a) Qual desses significados a palavra destacada assume no texto?
- b) Por que a palavra "majestosa" foi usada nessa frase?
7. Veja essa sequência de ideias: "...o Louva-a-deus poderia finalmente passear de forma majestosa". "*Mas* o Louva-a-deus era *apenas* um inseto..."
- a) Compare os trechos "forma majestosa" e "apenas um inseto". Que tipo de relação esses trechos estabelecem entre si?
- b) Que sentido a palavra *apenas* reforça na frase?
8. Explique o sentido da palavra "desajeitada" na frase "O Louva-a-deus decidiu pegá-la assim que ela despontasse no horizonte – então estaria grande e desajeitada e subiria com dificuldade no céu".
9. Leia o trecho: "Ele cortou uma estaca e a afiou e a fincou no alto da montanha. *Ela* prenderia a Lua e a seguraria com uma grande flor branca de baobá aprisionada num espinho".
- a) A palavra destacada se refere a quê?
- b) Como você chegou a essa conclusão?
10. Observe a frase: "De algum modo, ele teria de pegar a Lua e montar sobre *ela*".
- a) A palavra destacada se refere a quê?
- b) Encontre exemplos semelhantes no conto em que uma palavra esteja se referindo à Lua.
11. Qual foi a 3ª estratégia usada pelo Louva-a-deus para pegar a Lua? Essa estratégia deu certo?
12. Observe a frase: "Fez uma pausa, fitando o *disco brilhante* e suspenso".
- a) A expressão destacada faz referência a quê?
- b) Por que o narrador utilizou essa expressão?

13. Observe a frase: "Não desejou mais ser um deus e montar na Lua para que os animais do deserto o louvassem – *ele ficou pensando como poderia um dia ter pensado naquilo*". No trecho destacado, podemos inferir que o Louva-a-deus estava tendo que tipo de sentimentos?
14. Observe a frase: "Então, por fim, ela se fixou na extremidade da *pobre* solidão do deserto..."
- a) Qual o sentido da palavra "pobre" na frase?
- b) De que modo essa palavra contribui com a imagem da Lua?

Depois de aguçado o interesse e motivado o aluno à leitura, será mais fácil desenvolver as atividades textuais. Nelas, o professor poderá perceber a capacidade de compreensão e reflexão sobre o texto. Logo na primeira questão textual, por exemplo, o aluno é

levado a pensar sobre a relação entre a expressão “certa vez” e o fato do conto ser de tradição oral. Por meio dessa pergunta, é possível perceber se o aluno compreende que há marcas textuais que deixam pistas sobre o tipo de texto que está sendo lido.

III – Atividades Pós-textuais

15. As hipóteses que você levantou antes de iniciar a leitura do conto se confirmaram? O que foi semelhante e o que foi diferente do que você pensou?
16. Se pudesse alterar o final da história, o que mudaria ou acrescentaria? Reescreva esse final.
17. Em grupo, os alunos podem fazer uma leitura dramatizada de contos pesquisados, dando atenção às expressões faciais, gestos, barulhos e tons de voz adequados à história.
18. Fazer ilustrações para o conto “O Louva-a-deus e a Lua” e expor no mural da sala ou da escola.

Nas atividades pós-textuais, o professor pode promover uma pesquisa para que os alunos possam conhecer outros contos populares e expor esse trabalho aos seus colegas. Nas atividades de pós-leitura, também há a oportunidade de fazer comparação entre as outras linguagens, pedindo aos alunos, por exemplo, para dramatizarem o conto ou mesmo o ilustrando.

Em linhas gerais, as atividades propostas por nós procuram focar as questões inferenciais, sem deixar de lado as questões objetivas e metalingüísticas. Aproveitamos algumas questões do *Caderno Pedagógico* e as modificamos, de modo a explorar a análise e a reflexão sobre o texto. Questões objetivas que testam o entendimento primeiro e questões metalingüísticas que exploram a estrutura narrativa e linguística também foram propostas, mas em menor número. A maioria das questões foi de inferência, que estimula a capacidade do aluno de refletir sobre o texto, seus sentidos e sua estrutura.

Podemos estabelecer uma comparação entre as atividades do *Caderno Pedagógico* e as atividades propostas neste trabalho, a fim de visualizar a diferença entre o percentual delas.

Tipologia de questões	Caderno Pedagógico	Nossa proposta
CÓPIAS	14%	----
OBJETIVAS	50%	12%
METALINGUÍSTICAS	14%	6%
INFERENCIAIS	20%	81%

Como observado no quadro, não aproveitamos nenhuma questão de cópia, pois consideramos que transcrições de trechos não contribuem com a compreensão textual. Já as questões objetivas propostas consistem em 12% do total de atividades. Reduzimos as perguntas objetivas porque, segundo Marcuschi (2008, p. 269), “compreender não é o mesmo que decodificar palavras e frases no texto”.

As questões metalinguísticas, em 6% do total de atividades, também foram reduzidas neste trabalho, mas isso não significa que sejam desnecessárias. É importante que o aluno saiba, por exemplo, o significado das palavras e as diferentes formas verbais, porém “o conhecimento do léxico de uma língua é apenas uma condição necessária, mas não suficiente para a compreensão de um texto” (*Id.*, p. 274).

Por isso, as questões de inferência propostas por nós estão em 81% do total de atividades, o que torna o trabalho com o texto mais reflexivo e faz o aluno ir além das linhas textuais. É por meio dessas perguntas que se estabelece a relação entre o narrador e o leitor, e faz com que este reconstrua os possíveis sentidos que emanam do texto e pense criticamente a respeito deles.

Com essas questões, defendemos que é necessário explorar ao máximo os textos lidos e estudados em sala de aula, estimulando a capacidade crítica e reflexiva dos alunos, pois é dessa forma que formaremos cidadãos conscientes e críticos, capazes de produzir diferentes tipos de textos.

7. Considerações finais

Neste artigo, discutimos a leitura em sala de aula, a importância da arte literária e a formação do leitor. Também analisamos

o material pedagógico da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME/RJ) e propomos atividades voltadas para o texto literário. Enfocamos a importância de atividades que tornem o aluno um leitor crítico e consciente, capaz de produzir seus próprios textos.

Ao tratar o texto literário, vimos que a literatura, sendo arte, tem o poder de abrir os horizontes do leitor, pois é um objeto artístico que provoca e cria novos sentidos. Portanto, a literatura tem um papel formador e, por isso, não pode estar de fora das aulas de língua portuguesa.

A fim de observar como as atividades de leitura de textos literários têm sido abordadas, analisamos o *Caderno Pedagógico da SME/RJ*. Notamos que há predomínio de questões objetivas, que deixam o aluno apenas na superfície do texto. Perguntas objetivas auxiliam na compreensão linear do texto e ajudam o aluno a construir um fio da meada, porém, apenas essas perguntas não promovem a compreensão reflexiva e crítica acerca do texto.

Assim, desenvolvemos atividades de leitura com foco nas questões inferenciais, que levam o aluno a ler nas entrelinhas, a compreender os subentendidos, a inferir sentidos e estabelecer relações dentro do texto. Por meio dessas questões, é possível perceber que a compreensão de um texto não é uma atividade mecânica para extrair informações escritas, mas uma “atividade de seleção, reordenação e reconstrução... uma atividade dialógica que se dá na relação com outro” (MARCUSCHI, 1996, p. 74).

Diante do que foi exposto e discutido, julgamos que este artigo pode auxiliar os professores a elaborar atividades de leitura que levem à compreensão dos textos. Sabemos que muitos materiais didáticos nem sempre trazem questões que exploram a reflexão crítica, mas é possível adaptar, modificar e criar novas propostas em cima dos textos utilizados. Além disso, as discussões acerca da leitura, do texto literário e da formação do aluno-leitor contribuem com a reflexão sobre a prática pedagógica e motivam os professores a tornar o processo de aprendizagem algo prazeroso e eficaz,

capaz de desenvolver as potencialidades dos alunos, tornando-os leitores autônomos, críticos, conscientes e atuantes na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CAPITÃO MOR, Gina Paula Bernardino (Coord.). *Caderno pedagógico de língua portuguesa do 7º ano (4º bimestre)*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

COSTA VAL, Maria da Graça. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 18-23.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura da escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 88-103.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola*. Sobre a formação do gosto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996, p. 64-82.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARIA, Verbena. Escritores e leitores. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). *Práticas*

de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 90-95.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações curriculares: áreas específicas – língua portuguesa*. Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, Leonor Werneck dos; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos da pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.