

## O TEXTO LITERÁRIO EM SALAS DE AULA DE ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR PARA OS PROCESSOS DE APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E DIFICULDADES DE COMPREENSÃO LEITORA

*THE LITERARY TEXT IN FUNDAMENTAL TEACHING CLASSROOM: A LOOK AT THE PROCESS OF PRESENTATION, DISCUSSION AND DIFFICULTIES OF READING UNDERSTANDING*

### **Francisco Renato Lima**

Doutorando em Linguística (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI).  
Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).  
Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI).  
E-mail: [fcorenatolima@hotmail.com](mailto:fcorenatolima@hotmail.com)

### **Aylla Karolline Nunes Vieira**

Graduada em Letras – Português/Inglês pelo Centro Universitário Don Domênico, Guarujá/SP.  
Especialista em Língua Portuguesa (UESPI).  
Professora substituta da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí (SEDUC-PI).  
E-mail: [ayllakarolline@hotmail.com](mailto:ayllakarolline@hotmail.com)

### **Maria Angélica Freire de Carvalho**

Doutora em Linguística (UNICAMP).  
Professora Associada do Departamento de Letras e professora permanente do Programa de Pós-graduação em Letras - Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).  
E-mail: [mangelicfreire@gmail.com](mailto:mangelicfreire@gmail.com)

**Resumo:** Diante de dificuldades de aprendizagem enfrentadas por alunos de 6º ao 9º do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Francinópolis (PI) em relação à leitura do texto literário, buscou-se, neste estudo, analisar como as metodologias utilizadas pelo professor na apresentação e discussão do texto literário nas aulas Língua Portuguesa (LP) podem interferir, ou não, na compreensão do texto literário e, consequentemente, lidar com as dificuldades de compreensão leitora. Assim, este estudo apresenta os resultados encontrados em uma pesquisa de campo, na qual aplicou-se um questionário com oito perguntas dirigidas a 59 alunos de quatro turmas (6º, 7º, 8º e 9º ano), relacionadas ao contato que eles têm com a leitura e sobre os procedimentos metodológicos utilizados pelo professor ao apresentar e discutir o texto literário em sala de aula, com foco na superação das dificuldades de leitura e na compreensão leitora. A pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa e a elucidação bibliográfica, foi construída à luz de Bräkling (2004a; 2004b), Bortoni-Ricardo *et al.* (2012), Bronckart (2012), Cosson (2019), Dolz, Noverraz e Schnewly (2004), Freire (2011), Guedes e Souza (2006), Marcuschi (2008), Neves *et al.* (2006), Rojo (2009), Solé (1998), Smith (2003), Jouve (2002), Koch e Elias (2010), Marcuschi (2010), Matencio (1994), entre outros, que problematizaram a questão da leitura e da compreensão leitora. Percebe-se, diante dos resultados alcançados, que a metodologia e a didática utilizada pelo professor de LP na apresentação e discussão do texto literário em sala de aula, pelo olhar do aluno, contribui de forma qualitativa e significativa para oportunizar a compressão leitora e a sua

formação letrada, na perspectiva de torná-lo um leitor capaz de lidar, de maneira crítica com os instrumentos culturais da escrita na comunidade de letramentos em que está inserido, promovendo assim, a construção de sua cidadania.

**Palavras chave:** Leitura; Texto literário; Sala de aula; Dificuldades de aprendizagem; Compreensão leitora.

**Abstract:** Faced with learning difficulties faced by students from the 6th to the 9th of elementary school in a public school in the city of Francinópolis (PI) in relation to reading the literary text, this study sought to verify how the methodologies used by the teacher in the presentation and discussion of the literary text in Portuguese Language (LP) classes can interfere, or not, in the understanding of the literary text and, consequently, deal with reading comprehension difficulties. Thus, this study presents the results found in a field research, in which a questionnaire was applied with eight questions addressed to 59 students from four classes (6th, 7th, 8th and 9th grade), related to the contact they have with the reading and on the methodological procedures used by the teacher when presenting and discussing the literary text in the classroom, with a focus on overcoming reading difficulties and reading comprehension. The research took a qualitative approach and the bibliographic clarification was built in the light of Bräkling (2004a; 2004b), Bortoni-Ricardo et al. (2012), Bronckart (2012), Cosson (2019), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Freire (2011), Guedes and Souza (2006), Marcuschi (2008), Neves et al. (2006), Rojo (2009), Solé (1998), Smith (2003), Jouve (2002), Koch and Elias (2010), Marcuschi (2010), Matencio (1994), among others, who problematized the issue of reading and reading comprehension. It can be seen, in view of the results achieved, that the methodology and didactics used by the LP teacher in the presentation and discussion of the literary text in the classroom, through the student's eye, contributes in a qualitative and significant way to create the opportunity for reading and his literate education, with the perspective of making him a reader capable of critically dealing with the cultural instruments of writing in the literacy community in which he is inserted, thus promoting the construction of his citizenship.

**Keywords:** Reading; Literary text; Classroom; Learning difficulties; Reading comprehension.

## Introdução

Atualmente, vivencia-se um cenário de contradições e dificuldades em relação ao ensino da leitura e que afetam diretamente o cotidiano escolar. São muitas as implicações envolvidas entre o ato de ensinar e o de aprender. O sucesso no ensino e na aprendizagem escolar deriva de práticas eficazes por meio de materiais de aprendizagem adequados e das interlocuções estabelecidas entre professores e alunos. Com base nesse pressuposto, objetiva-se analisar como as metodologias utilizadas pelo professor na apresentação e discussão do texto literário nas aulas Língua Portuguesa (LP) podem interferir, ou não, na compreensão do texto literário e, conseqüentemente, lidar com as dificuldades de compreensão leitora.

Para tanto, adotou-se o seguinte questionamento: Qual o impacto da metodologia empregada pelo professor na apresentação e discussão leitora do texto literário para o aprendizado do aluno e o enfrentamento das dificuldades nesse aprendizado?

A condução didático-metodológica feita pelo professor para com o texto literário na sala de aula pode ser um caminho determinante para o modo de apropriação e de encanto do aluno pelo mundo da leitura. Essa condução pode fazer surgir um caminho inverso, acentuando uma dificuldade para a compreensão do texto; principalmente, por aqueles alunos que já têm diagnóstico de dificuldades de aprendizagem nos processos de leitura e de escrita. Cabe ressaltar que essas dificuldades se classificam em transitórias, passageiras ou permanentes e podem ainda ser desencadeadas ou ‘alimentadas’ por algum tipo de situação contextual – na família ou na escola –, tornando-as ainda mais acentuadas.

Na sala de aula há uma pluralidade de comportamentos e atitudes, desvelados por meio das formas como cada aluno interage e compreende o mundo a sua volta, lendo e transformando-o. O reconhecimento dessa heterogeneidade é fundamental ao professor para que ele, enquanto sujeito mediador de aprendizagens, desenvolva práticas de contato com o texto, sobretudo, literário, de modo que o aluno sintá-se envolvido, motivado e inserido no mundo da leitura, de forma prazerosa, considerando que “texto de prazer é aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura” (BARTHES, 2010, p. 20).

É concordando com a proposta de Barthes (2010), ao considerar a leitura prazerosa como aquela que encontra a cultura do aluno, respeitando seus tipos, limites e caminhos para a compreensão que, neste estudo, defende-se a importância de o professor empregar alternativas metodológicas ajustadas aos seus alunos e contextos, cuidadosamente dirigidas para alunos com reais dificuldades de aprendizagem em leitura, facilitando a compreensão do texto literário. Uma atuação didática contextualizada aos sujeitos pode significar uma renovação nas práticas pedagógicas e contribuir para a melhoria na aprendizagem do aluno.

Nessa abordagem, parte-se do conceito de texto, defendido pela Linguística Textual (LT), ao entendê-lo como “uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto” (FÁVERO; KOCH, 2009, p. 25), que “se dá como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações alternativas e colaborativas” (MARCUSCHI, 2008, p. 79) (Grifos do autor). Assim, o texto

constitui-se como um processo em que se articulam as relações contextuais estabelecidas na interação com o leitor, na condição de sujeito ativo, capaz de produzir significados e ressignificar as práticas sociais no mundo, a partir da leitura.

Definidos esses pontos, o estudo parte de uma pesquisa bibliográfica e de campo, ambas de abordagem qualitativa. A primeira realizada pelo diálogo teórico com autores-base sobre o tema. E a segunda, à luz dessas perspectivas teóricas, realizada em uma escola pública municipal, tendo como sujeitos da pesquisa alunos de turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com os quais aplicou-se um questionário com oito perguntas. Todo esse trajeto, será detalhado na seção de apresentação do caminho metodológico da pesquisa.

### **A leitura na escola básica: dos desafios com a apresentação e a discussão do texto literário em sala de aula**

A leitura é considerada como uma capacidade de abstração de sentidos, a partir do contato com um objeto cognoscível, por meio de uma rede de inferências e articulações cognitivas e metacognitivas que possibilitam a compreensão leitora. O ensino da leitura vai além da decodificação e requer, portanto, que seja organizada uma estrutura didático-pedagógica que priorize a aproximação do aluno com o texto, permitindo que ele se reconheça no enredo das histórias e se sinta incluído no contexto de circulação.

Desse modo, as escolhas feitas pelo professor podem representar a abertura ou o fechamento de caminhos para a realização dessa aproximação e identificação, considerando-se as dificuldades de aprendizagem na leitura, apresentadas por um grande número de alunos, que compõe a realidade do ensino brasileiro, principalmente da escola pública. Nesse cenário, esses *déficits* em leitura constituem o dilema na educação em todos os níveis de ensino nas diferentes regiões do país, o que envolve contextos socioeconômico e cultural.

No ambiente da sala de aula os professores percebem as dificuldades e, ao mesmo tempo, a relutância dos alunos no contato com a leitura e como isso compromete o desenvolvimento de

habilidades. *A priori*, uma questão merece ser destacada: a responsabilidade que se atribui ao professor de Língua Portuguesa (LP) diante dessa situação. Guedes; Souza (2006, p. 17) instigam a polêmica: “Isso é tarefa do professor de português? É. É tarefa do professor de história, de geografia, de ciências, de artes, de educação física, de matemática... E. E tarefa da escola: a escola – os professores reunidos na mais básica das atividades interdisciplinares –”. Mas, não raro, os docentes do ensino de língua materna são acusados e culpados pelos ‘alunos não saberem ler’.

Esse ‘não saber ler’ é apontado pelos professores de outros componentes curriculares (História, Geografia, Filosofia, Matemática, Química, Física etc.) quando a ausência de domínio das habilidades básicas de leitura ‘atrapalha’ e dificulta o desenvolvimento de tarefas específicas de suas áreas, ou seja, eles sentem as ‘pedras no caminho’ e, portanto, se dão conta da gravidade do problema. Mas, a responsabilidade pela formação leitora e letramento escolar do aluno é de toda a equipe escolar, como bem explicita o título da obra “*Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*”, organizada por Neves *et al* (2006).

É óbvio que o fato de ‘não saber ler’ impossibilita o aluno de ter um bom desempenho em todos os componentes curriculares; mas, como ressaltado, é sempre para o professor de LP que sobra o ‘peso da cruz’ ou como diz, metaforicamente, a linguista brasileira Maria Helena de Moura Neves (2013): é ele quem “empunha a arma”, ao referir-se ao poder da ciência linguística e, portanto, do professor diante das escolhas que determinam o ensino de LP, especialmente, na escola básica.

Na obra organizada por Neves *et al* (2006), especificamente o texto de Guedes; Souza (2006, p. 17) atesta esse mal-estar comum nas escolas:

[...] nós, professores de todas as áreas, em vez de, nos limitarmos a choramingar que nossos alunos não têm o hábito da leitura, devemos nos dedicar a proporcionar muitas e muitas oportunidades para que todos descubram que ler é uma atividade muito interessante, que a leitura nos proporciona prazer, diversão, conhecimento, liberdade, uma vida melhor, enfim. E essas oportunidades terão de ser tantas quantas forem necessárias para que o aluno passe a gostar de ler e por isso, contraia a necessidade da leitura e que esta vire hábito.

Os autores ainda continuam alertando para o fato de que:

A tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto de história é do professor de história e não do professor de português. A tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto de ciências é do professor de ciências e não do professor de português. A tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto de matemática é do professor de matemática e não do professor de português. A tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto de geografia é do professor de geografia e não do professor de português. A tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto de educação física é do professor de educação física e não do professor de português. A tarefa do professor de português é ensinar a ler a literatura brasileira.

Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola. Ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento. Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever porque a reflexão sobre a produção de conhecimento se expressa por escrito. (GUEDES; SOUZA, 2006, p. 15)

Resultados de exames de avaliação educacional em larga escala, promovidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) articulado ao Ministério da Educação (MEC), como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o Exame nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e a Provinha Brasil, dentre outras formas de avaliação em escalas de municípios e estados, que avaliam o nível de leitura no Brasil, revelam dados negativos a este respeito, “em geral problemas”, pois em avaliações do PISA 2000, envolvendo alunos “de 32 países diferentes, os brasileiros foram os que obtiveram os piores resultados nas capacidades de leitura”, afirma Rojo (2009, p. 31), ao traçar um perfil panorâmico dos índices de sucesso e insucessos de leitura no país, com base nesses dados.

Preocupada com a mesma questão, Bortoni-Ricardo *et al* (2012, p. 08) asseveram que “o trabalho com a leitura em sala de aula passa por diversas alterações, mas, não sabemos bem por que, decrescem a preocupação com a compreensão leitora e, conseqüentemente, a ênfase no trabalho pedagógico que avalia e auxilia essa compreensão”. Neste sentido, procede a preocupação com o ensino da leitura na escola, a formação e a prática do professor. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da área de LP (1997) definem que:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua [...]. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 1997, p. 41)

Mais recentemente, esse mesmo compromisso foi reforçado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), documento oficial que orienta a construção dos currículos escolares, das redes públicas e privadas em todos níveis da Educação Básica, enfatizando que desde a alfabetização é necessário “que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (p. 59), pois

Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2018, p. 63)

Pela leitura que se faz desses documentos, depreende-se que, independente da formação específica de cada professor, e não somente o licenciado em Letras ou Pedagogia (responsável pelo ensino da leitura da Educação Infantil ao Ensino Fundamental menor – do primeiro ao quinto ano), ele deve preocupar-se com a leitura, utilizando-se do texto como instrumento mediador dessa ação, como parte de um trabalho cotidiano e orientado dentro da escola, possibilitando que o aluno desenvolva competências e habilidades que o leve a comparar informações, formular conceitos, apresentar informações novas, argumentar e refutar informações dadas, ou seja, compreenda, aprecie e amplie os sentidos do texto.

Após esse apanhado geral sobre a questão da leitura, volta-se a reflexão sobre a importância da metodologia empregada pelo professor na apresentação e discussão do texto literário em sala de aula, de modo a criar condições para a compreensão leitora, considerando principalmente as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem em leitura.

No desenvolvimento dessa prática em sala de aula, Solé (1998) lista a leitura compartilhada ou colaborativa, em que a atividade se dá na relação mútua entre os sujeitos da aprendizagem –

professor e alunos –, “com o intuito de dar aos alunos um modelo de leitor (o professor) e promover o intercâmbio de ideias sobre o que foi lido” (p. 133). Nessa mediação, além da leitura colaborativa proposta por Solé (1998), Bräkling (2004a) aponta para outras modalidades didáticas fundamentais a serem adotadas como procedimentos, dentre elas: “leitura programada”, “leitura em voz alta feita pelo professor”, “leitura autônoma”, “leitura de escolha pessoal” e “projetos de leitura”. Assim, a autora enfatiza a importância de:

[...] ensinar a ler, ou seja, criar condições para que as estratégias de atribuição de sentido (sejam relativas à mobilização de capacidades de leitura, ou utilização de determinados procedimentos e desenvolvimento de comportamentos leitores) sejam explicitadas pelos diferentes leitores, possibilitando, dessa forma, que uns se apropriem de estratégias utilizadas por outros, ampliando e aprofundando sua proficiência leitora pessoal. (BRÄKLINGP, 2004a, p. 26)

Em todos os contextos de ensino e aprendizagem e, principalmente naqueles em que existam crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem na leitura, o professor, como mediador de conhecimentos, deve apresentar e discutir o texto literário, utilizando-se de estratégias que possibilite reconhecer os limites e as possibilidades do aluno interagir com o texto, identificando o que possa interferir no processo de compreensão leitora,

[...] De tal forma que, se um aluno atribui um sentido equivocado a um texto lido, ele consiga diagnosticar qual o problema – uma inferência inadequada, uma antecipação incorreta, por exemplo – e (re) orientar sua ação para auxiliar o aluno a resolver o problema – ler junto, buscando descobrir qual o índice linguístico que o aluno utilizou para atribuir o sentido indesejado e oferecendo a contrapartida, quer dizer, explicitando o equívoco e oferecendo novas referências para a significação. (BRÄKLINGP, 2004b, p. 26)

Nesse cenário, estão as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura, as quais se tornam, muitas vezes, alvo do esquecimento e, portanto, sofrem exclusão no processo de aprendizagem da leitura. O resultado possível é o fracasso escolar, caso não haja uma ação interventiva – compartilhada entre a escola e a família – no sentido de minimizar as tensões que envolvem o aprendizado de leitura.

Ao tratar de compreensão leitora, Smith (2003, p. 21) aponta que “o entendimento ou compreensão é a base da leitura e do aprendizado desta. [...] Aprendemos a ler, e aprendemos



através da leitura, acrescentado coisas àquilo que já sabemos”, ou seja, convergem para o ato de ler, os conhecimentos linguísticos, os textuais e os de mundo, específicos da realidade de cada leitor, no conceito freireano, de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011, p. 19). Smith (2003), propõe, ainda, que para evitar as dificuldades de interpretação e compreensão de um texto, a leitura deve ser seletiva e compatível com o nível de leitura do aluno, recorrendo a seus conhecimentos prévios.

Uma alternativa metodológica para o trabalho com a leitura do texto literário em sala de aula é por meio do desenvolvimento de propostas de sistematização de atividades com a leitura literária, a qual Cosson (2019) denomina de Sequência Básica. Para o autor, a proposta constitui-se de quatro passos: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. Essas etapas contribuem para uma ressignificação das práticas de leitura literária em sala de aula, promovendo o letramento literário, por meio de práticas significativas de leitura, com o objetivo de formar “um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive” (COSSON, 2019, p. 106)

Outra alternativa bastante produtiva para o desenvolvimento de propostas de leitura do texto literário em sala de aula é a condução por meio dos gêneros textuais. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com base na noção de Bakhtin (2011), concebem os gêneros como “instrumentos” que estabelecem uma relação direta entre sua escolha e utilização, a fim de atender aos propósitos das circunstâncias de interação. Essa noção instrumental concebe os gêneros como meios de articulação de práticas escolares, que ampliam a capacidade do sujeito no domínio de diferentes produções e tipologias textuais.

Em sala de aula, para o trabalho com os gêneros, os autores apontam para as Sequências Didáticas (SD), como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Funcionam como mecanismos ordenadores de ações sociais, estruturadas e articuladas, com a finalidade de, entrelaçadas ao planejamento do professor, colaborar para o ensino dos conteúdos e o desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos, conforme as etapas previstas em cada

ciclo de ensino. Partindo dessa concepção sociointeracionista da linguagem, Dolz e Schneuwly (2004, p. 44), acrescentam que:

[...] o trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem.

Essas orientações teórico-metodológicas são fundamentais para o trabalho docente, no modo como se concebem as práticas de ensino da língua materna, em especial, no ensino da leitura. E, portanto, a atividade deve ser conduzida de forma que se sobressaia o aspecto lúdico e motivador que envolve o ato de ler e construir sentidos com e para o mundo, resultante do contato com o texto, conforme apresentado pelo professor em sala de aula. É o que se discute a seguir, na apresentação do caminho metodológico da pesquisa, e posteriormente, na análise dos dados coletados em pesquisa de campo.

### **Os caminhos metodológicos da pesquisa**

O presente estudo partiu de uma abordagem qualitativa pela maneira como buscou-se explorar e compreender o fenômeno investigado: a compreensão leitora do texto literário, algo que inclusive, considera-se bastante complexo de ‘medir’ ou ‘alcançar’ plenamente por meio de uma pesquisa. Os estudos no campo da Linguística Cognitiva, da Psicolinguística, da Psicologia Cognitiva e da Linguística Textual (LT) corroboram esse entendimento. Partindo então, da visão dessa última – a LT –, recorre-se a Marcuschi (2008, p. 228), quando diz que “trabalhar a compreensão hoje em dia é bastante complexo”, pois “ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo”, ou seja, é uma prática inacabada, intrinsecamente relacionada às experiências e práticas sociais do sujeito. E, ainda mais:

*Compreender* não equivale a *compreender bem*, pois a compreensão é um processo cognitivo de apropriação de conteúdos e sentidos mediante uma interferência direta sobre o aprendido. O ato de produzir sentido a partir de um texto é um ato de compreendê-lo, e não de *compreendê-lo bem*. A boa compreensão de um texto é uma atividade particular e especial. (MARCUSCHI, 2010, p. 70)

Cientes desses aspectos, metodologicamente, partiu-se dos procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica, por meio da leitura, análise e diálogo crítico com os autores citados na seção anterior, de fundamentação teórica, como: Bakhtin (2011), Bräkling (2004a; 2004b), Bortoni-Ricardo *et al* (2012), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Dolz e Schneuwly (2004), Freire (2011), Guedes e Souza (2006), Marcuschi (2008), Neves *et al* (2006), Rojo (2009), Solé (1998), Smith (2003), entre outros; os citados nesta seção de metodologia, como Marcuschi (2010) e Matencio (1994); e os citados na próxima seção, de análise, como: Bronckart (2012), Cosson (2019), Koch e Elias (2010), Jouve (2002), Lerner (2002), que, em um movimento de diálogo com os anteriores, ajudam a elucidar os resultados alcançados.

Quanto à pesquisa de campo, foi realizada no segundo semestre de 2019, e nela assumiu-se um caráter aplicado, que objetivou investigar e descrever as principais dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura, tomando como sujeitos da pesquisa, cerca de 59 alunos, que compõem quatro turmas de Ensino Fundamental: uma de 6º ano (10 alunos), uma de 7º ano (13 alunos), uma de 8º ano (21 alunos) e uma de 9º ano (15 alunos) de uma escola pública do município de Francinópolis (PI) (o contexto/cenário da pesquisa). A proposta foi identificar como se dá a apresentação e a discussão do texto literário em sala de aula e como isso resulta na compreensão e ou ampliação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Considerou-se esse contingente de quatro turmas, em virtude do pequeno número de alunos em cada uma delas, tornando possível, assim, a construção de um *corpus* relativamente pequeno, o que facilita a análise no espaço deste estudo.

Nesse sentido, ainda em relação à compreensão do texto, é importante lembrar, segundo Matencio (1994, p. 17) que “essas ações são determinadas, de um lado, por práticas e maneiras de fazer sentido, de outro, por formas de tirar o sentido da linguagem, de uma dada comunidade social”. Assim, quando o professor de Língua Portuguesa (LP) apresenta e discute o texto em sala de aula, considerando os contextos de produção discursiva, abre caminho para a potencialização e

ou mobilização de “conhecimentos” dos alunos, permitindo, dessa maneira, a ressignificação de conceitos antes irrefutáveis.

Em relação aos procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados, aplicou-se um questionário, composto de oito perguntas de múltipla escolha, direcionado aos sujeitos da pesquisa. No processo de coleta de dados, os sujeitos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por meio do qual assumiram ter conhecimento sobre a natureza do processo investigativo em que estavam envolvidos.

O propósito foi o de analisar e descrever as percepções dos discentes a respeito da leitura, da prática docente e as possíveis implicações da apresentação e discussão do texto em sala de aula pelo professor de LP. A fim de verificar esses aspectos, as perguntas do questionário tiveram os seguintes focos: i) investigar a frequência com que o aluno lê; ii) o contato dos alunos com a leitura; iii) a autoavaliação do interesse pela leitura; iv) as atividades realizadas pelo professor em sala de aula; v) a opinião dos alunos sobre as aulas de leitura; e vi) os textos (gêneros textuais) que predominam nas aulas de leitura.

Em relação à análise dos dados coletados, com a aplicação do questionário, optou-se por organizar as oito perguntas do seguinte modo: **P1**, relacionada ao sexo do sujeito; **P2**, relacionada ao ano que o aluno estuda; **P3**, relativa a frequência com que o aluno lê; **P4**, a respeito do contato que tem com a leitura; **P5**, sobre a autoavaliação do interesse pela leitura; **P6**, acerca dos procedimentos de apresentação e discussão do texto adotados em sala de aula; **P7**, a opinião sobre as aulas de leitura; e **P8**, quais os textos apresentados nas aulas de leitura. No entanto, neste estudo, para efeito de análise, não se considerou **P1**.

Em relação às perguntas do questionário, apresentam várias alternativas como resposta e considerou-se mais de uma resposta assinalada (predominância/turma) a partir de **P6**. No caso das perguntas **P3**, **P4** e **P5** as respostas, na verdade, serviram para verificar as experiências de leitura dos alunos fora do ambiente escolar (fator que, provavelmente, também influencia na compreensão do texto), diferente de **P6**, **P7** e **P8**, que focam o objetivo deste estudo, ao retratar os procedimentos de apresentação e discussão do texto literário em sala de aula pelo professor de LP.

## **As percepções vivenciadas na prática: análise e discussão**

Diante da estreita relação que há entre algumas perguntas do questionário, nesta seção destinada à análise optou-se por descrever os resultados em dois tópicos, respectivamente: “Percepções relacionadas à P3 e P4” e “Percepções relacionadas à P5, P6, P7 e P8”, os quais melhor representam o objetivo do estudo. Segue-se assim, esse recorte.

### **Percepções relacionadas à P3 e P4: a frequência com que o aluno ler e o contato que tem com a leitura**

As interações realizadas pelos sujeitos com o mundo e seus pares, os tipos de interação e o modo como elas são estabelecidas contribuem para a sua formação integral. E nessas interações acontecem trocas de experiências constituídas nas leituras e ações no mundo, tal como defende com Cosson (2019, p. 27), o ato de ler “pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário”, isto é, o contexto de produção discursiva do texto e a realidade do sujeito, influenciam na compreensão das “realidades”.

A leitura é, portanto, segundo a concepção de Jouve (2002, p. 107), “ao mesmo tempo, uma experiência de libertação (‘desengaja-se’ da realidade) e de preenchimento (suscita-se imaginariamente, a partir dos signos dos textos, um universo marcado por seu próprio imaginário)”, o que permite ao aluno dá ‘sentido’ “à multiplicidade do mundo” (COSSON, 2019, p. 27). Nesse mesmo sentido, Matencio (1994, p. 17) ressalta que “a construção de atividades discursivas dá-se no espaço das práticas discursivas, ou seja, no âmbito de ações de um nível mais geral e orientadas socialmente”.

Entende-se, a partir do diálogo entre esses três autores que, não se pode desvincular o texto do contexto social de produção discursiva, daí a relevância de trabalhá-lo, considerando os fatores pragmáticos. Percebe-se assim, sua função social e, portanto, a compreensão textual depende da realidade de cada sujeito e do modo como ele interage com o texto.

Assim, a partir da análise dos dados coletados, no questionário aplicado aos alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, atentando-se à **P3** (com que frequência você costuma ler?), observou-se que os participantes da pesquisa, não leem com tanta frequência, prevaleceu no *corpus* de análise, a resposta: “às vezes”. De acordo com Cosson (2019, p. 26), “a família, a quem caberia adquirir um livro por aluno, deveria incentivar a leitura que seria feita em casa”, e, desse modo, tornar o momento da leitura, em sala de aula, significativa, a ponto de não o considerar ‘chato’, como geralmente acontece quando o professor de Língua Portuguesa (LP) propõe alguma atividade leitura ou escrita em sala de aula. No entanto, para que isso acontecesse de forma plena, a família e os responsáveis pelos alunos deveriam ser leitores, serem alfabetizados e terem condição de acesso à escola e a leitura, no entanto, na prática, o contexto educacional e sociocultural brasileiro é bastante diverso.

Por outro lado, no que se refere ao ‘letramento literário’, Cosson (2019, p. 23) afirma que ele “é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A que a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la”. Ou seja, a escola deve considerar o ‘poder de humanização’ do texto, permitindo que o aluno se sobressaia em diferentes contextos de uso da linguagem. Nesse sentido, constata-se a relevância do trabalho com as Sequências Didáticas (SD) em sala de aula apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como também a relevância dos estudos de Cosson (2019, p. 51), ao sugerir que o professor ao apresentar o texto em sala de aula elabore uma ‘sequência básica de letramento literário’ e, dessa maneira, estimule a compreensão do texto pelos alunos.

Seguindo essa perspectiva de análise, compactua-se com Matencio (1994, p. 17), quando afirma que: “a construção de sentido, seja pela fala, escrita ou leitura, está diretamente relacionada às atividades discursivas e às práticas sociais às quais os sujeitos têm acesso ao longo do seu processo de sociabilização”. Assim, entende-se que apresentar e discutir o texto em sala de aula exige planejamento, como também, a autoavaliação constante da prática docente. No que se refere à leitura do texto literário fora do ambiente escolar e possíveis implicações na compreensão do texto pelo aluno, Cosson (2019, p. 26-27) ressalta que:

[...] nossa leitura fora da escola está fortemente relacionada pela maneira como ela nos ensinou a ler. Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Depois, a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração.

Percebe-se que, a forma como o texto é apresentado e discutido em sala de aula exerce influência, tanto na compreensão, quanto na aproximação e ou ampliação das dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos discentes. Segundo Cosson (2019, p. 39), “ler é bem mais que seguir uma linha de letras e palavras. Também não se restringe a uma decodificação, nem depende apenas do texto”, por isso, as estratégias adotadas pelo professor de LP, no que se refere à didática de apresentação e discussão do texto em sala de aula e possíveis implicações de sua prática devem contemplar “a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 45). Compreende-se, desse modo, que a obtenção de resultados promissores em relação à compreensão do texto pelos alunos depende da metodologia utilizada pelo professor em sala de aula.

No que se refere à **P4** (como se deu o contato com o mundo da leitura?), verificou-se que o contato dos alunos de 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental com o ‘mundo da leitura’, se deu “na escola”, reafirmando, assim, o papel da instituição no incentivo à leitura. Em relação à tarefa do professor de LP ao abordar o texto em sala de aula, Cosson (2019, p. 29) destaca que ele deve “criar condições para que o encontro com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”, Ou seja, o contato com o texto literário em sala de aula deve permitir ao aluno relacionar os conhecimentos adquiridos a realidades distintas, isto é, “o conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós” (COSSON, 2019, p. 29). E isso só é possível quando o professor contextualiza o texto à realidade dos alunos.

Contudo, de acordo com Cosson (2019, p. 29), “quem passou pela escola preenchendo fichas de leitura meramente classificatórias terá grande dificuldade de apreciar a beleza de uma obra literária mais complexa, mas não sentirá dificuldade de fruir a ficção que se lhe oferece nas bancas

de revistas”. Nesse sentido, concorda-se com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), quando propõem o trabalho com as SD nas aulas de LP, visando à melhoria e ou aperfeiçoamento daquilo que o aluno já conhece a respeito do conteúdo apresentando em sala de aula, isto é, “com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 57) que os leitores possuem.

### **Percepções relacionadas à P5, P6, P7 e P8: a autoavaliação do interesse pela leitura; os procedimentos de apresentação e discussão do texto em sala de aula; a opinião sobre as aulas de leitura; e os textos apresentados nas aulas de leitura**

Sabe-se que a forma como o professor apresenta o texto literário ao aluno pode influenciar de forma positiva ou não, na compreensão textual e, conseqüentemente, aproximá-lo ou distanciá-lo do ‘universo da leitura literária’. Ao analisar as respostas dos alunos referentes à **P5** (como você avalia o seu interesse pela leitura?) constatou-se que somente os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental mostraram-se interessados pelo ‘universo da leitura’, na medida em que, os dados coletados sinalizam a opção “*grande interesse*” (predominância). Mas por quê? Que estratégias esse professor utilizou em suas aulas para torná-las significativas, já que as respostas em **P3** e **P4** dessa turma predominaram aspectos não tão favoráveis à recepção do texto?

Em seguida, nas respostas referentes à **P6** (sobre os procedimentos de apresentação e discussão do texto em sala de aula), de quatorze práticas que poderiam ter sido utilizadas pelo professor, nas aulas de leitura, verificou-se apenas duas (predominância): “*o professor faz leitura em voz alta do texto e propõe a interpretação textual*” e “*a leitura compartilhada*”. De onde vem essa motivação?

Quanto aos alunos de 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, apesar de, em **P6** ter predominado atividades de leitura mais promissoras à compreensão e a aproximação do texto, como “*o professor faz leitura em voz alta do texto e propõe a interpretação textual e a leitura compartilhada*”, eles também citaram: “*eu escolho o livro*”, “*às vezes vamos à biblioteca*”, “*a*



*leitura é individual” e “há roda de leitura”*. Já, com relação a **P5**, foi respectivamente: “*sem interesse*” ou “*péssimo*”? Como explicar esse paradoxo?

Os questionamentos aqui mencionados fortalecem as discussões sobre o que precisa ser feito, no que se refere à prática docente utilizada em sala de aula para ‘chamar’ a atenção dos alunos, motivá-los a ‘lerem’ e, conseqüentemente, compreender e dar sentido aos textos apresentados nas aulas de Língua Portuguesa (LP).

Diante disso, cabe ressaltar o que Cosson (2019, p. 35) diz em relação à seleção de um texto literário, nas aulas de LP: “Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade”. Verifica-se, com essa passagem, que a leitura de um texto literário deve fazer sentido para o aluno, contemplar realidades sociais distintas, para que o leitor ultrapasse os limites do ‘signo linguístico’ e a decodificação das palavras, fortemente realçado quando o professor de LP não busca estratégias realmente eficazes para ‘chamar’ a atenção dos alunos e, então, promover o desvelamento (compreensão) do ‘enigmático mundo da leitura’. Essa visão distorcida que ainda é cultivada pela maioria dos alunos, quando o professor de LP propõe alguma atividade de leitura, principalmente, a ‘famosa’ interpretação textual e/ou até mesmo na resolução de questões relacionadas a outras disciplinas. Daí a importância de todas as disciplinas do currículo escolar tomarem para si, a responsabilidade educativa com o ensino da leitura, da escrita e da compreensão textual, como refere Guedes e Souza (2006) e Neves *et al* (2006).

A respeito disso, Marcuschi (2008, p. 229-230) aponta que: “compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive”. Por isso, a autoavaliação constante da prática pedagógica em sala de aula, torna-se relevante no despertar do senso crítico dos alunos sobre a função social do texto. Atentando-se, novamente, à prática pedagógica do professor de LP do 6º ano do Ensino Fundamental, percebe-se que, apesar de ele não utilizar, na sua prática docente, atividades de leitura tão diversificadas; de certa forma, conseguiu despertar o interesse dos alunos pela leitura, e provavelmente, auxiliou positivamente na compreensão do texto, em virtude de o ‘bicho papão’

(texto), considerado por muitos alunos, ter se transformado em uma atividade prazerosa, ‘compreensível’.

É o que se nota em **P7** (a opinião sobre as aulas de leitura), dado que as respostas foram: “*bom*”, “*divertido*” e “*muito importante*”, revelando, dessa maneira, que o professor de LP do 6º ano conseguiu apresentar e discutir o texto adequadamente em suas aulas. Nesse caso, incentivou a compreensão do texto, aproximando-os do “universo literário”.

Ainda em relação à metodologia de apresentação e discussão do texto em sala de aula utilizada pelo professor de LP do 6º ano, constata-se, provavelmente, a utilização de uma “sequência básica de letramento literário” apresentada por Cosson (2019, p. 51) em seus escritos e/ou SD sugeridas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que, certamente, trouxeram implicações positivas à compreensão do texto pelos alunos. Observou-se pela análise dos dados coletados que o professor do 6º ano utilizou em suas aulas, mecanismos de apresentação e discussão do texto, tradicionais. No entanto, as ações realizadas para estimular a compreensão do texto foram eficazes e, dessa forma, provavelmente, amenizaram as dificuldades de aprendizagem em relação à leitura.

Apresentar e discutir o texto em sala de aula, permitindo que aluno dê sentido a si e ao “mundo” do outro não é uma tarefa fácil para o professor de LP. Sabe-se ainda, que somente o professor dessa disciplina não é capaz de reverter esse cenário: as dificuldades de leitura enfrentadas pelos alunos. Em relação a esse aspecto, mais uma vez, retoma-se Guedes; Souza (2006, p. 15) quando lembram que “ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas”, isto é, tarefa de toda a comunidade escolar, não apenas do professor de LP.

Quanto aos dados coletados no questionário apresentado aos alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, relativos à **P6**, há de se notar a falta de motivação pela leitura. O professor de LP, embora apresente atividades de leitura diversificadas, constata-se certa discrepância entre **P5** e **P6/P7**. Apesar dessa aplicação de atividades de leitura diversificadas, evidentes nas respostas coletadas: “*leitura compartilhada*”, “*escolha individual do livro*”, “*leitura individual*”, “*às vezes vamos à biblioteca*” e “*leitura em voz alta feita pelo professor*” (8º ano) e “*escolha individual do livro*”, “*leitura individual*”, “*leitura compartilhada*”, “*às vezes vamos à biblioteca*”, “*leitura em voz*

*alta feita pelo professor*” e *“há roda de leitura”* (9º ano); não alcançou resultados promissores, e certamente, ampliou as dificuldades de aprendizagem de leitura enfrentadas pelos alunos.

Nesse sentido, vale retomar as contribuições de Cosson (2019, p. 51) ao propor uma “sequência básica do letramento literário na escola” constituída por quatro passos: “motivação, introdução, leitura e interpretação”, não cabendo aqui, nestas poucas laudas, descrevê-las, mas que são extremamente relevantes à prática de apresentação e discussão do texto em sala de aula; e também as contribuições de Schneuwly e Dolz (2004, p. 43), ao apresentar em seus escritos um conjunto de propostas pedagógicas sobre o trabalho com gêneros textuais (oral/escrito) distintos, por meio de SD, a saber, “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”.

Percebe-se ainda, pela análise dos dados coletados que em **P7** há alguns pontos positivos em relação à maneira como o professor apresenta e discute o texto com a turma do 8º ano, isso considerando os resultados encontrados em **P5**, não tão promissores. Nesse caso, os dados coletados em relação à **P7** demonstram, respectivamente: “boas”, “divertidas”, “muito importantes” e “melhor momento das aulas”. Por outro lado, em relação aos alunos de 9º ano, verificou-se com a análise de *corpus*, uma pequena divergência: apesar de a maioria dos alunos do 9º ano ter assinalado em **P7** a opção “bom”, alguns optaram por “entediante”. Desse modo, evidencia-se que apesar das divergências encontradas com a análise dos dados coletados, a leitura é, sem dúvida, uma experiência de libertação e construção de sentidos a partir do signo linguístico (JOUVE, 2002), permitindo ao aluno dá significado ao mundo.

Por outro lado, os alunos de 7º ano avaliaram **P7** como sendo: “ruim”, “entediante” e “não gosto de ler”, deixando explícito que a metodologia de apresentação e discussão do texto em sala de aula pelo professor, provavelmente, não foi adequada. Percebe-se ainda, que em **P6**, em relação à turma de 7º ano, as atividades de leitura foram menos diversificadas (*“roda de leitura”* e *“às vezes vamos á biblioteca”*) em comparação às atividades desenvolvidas com alunos de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, mais diversificadas.

Diante do que foi exposto, nota-se que não é quantidade de atividades de leitura que tornará o texto mais atrativo aos alunos, e sim a qualidade de apresentação e discussão. Constatação essa,

nítida no decorrer da análise dos dados coletados referentes à turma do 6º ano, visto que, as **P3**, **P4** e **P6** poderiam ter influenciado negativamente nas respostas dadas em **P5** e **P7**. Pelo contrário, os alunos mostraram-se motivados, mesmo o professor não tendo utilizado atividades tão estimuladoras à compreensão do texto.

Nesse sentido, concorda-se com Matencio (1994, p 15-16) ao afirmar que “a vida está dentro e fora da escola! E frequentemente o aprendizado do aluno fora dos limites da instituição escolar lhe é muito mais motivador, pois a linguagem da escola nem sempre é a do aluno”. Ou seja, é preciso apresentar o texto ao aluno de modo que ele se sinta ‘confortável’ com a realidade que lhe é apresentada, por isso, o trabalho com SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) são relevantes para o desenvolvimento de atividades significativas, pois como pontuou Matencio (1994, p. 22) ainda “prevalece na leitura, a retirada de informações explícitas no texto e um trabalho mais dirigido ao conteúdo veiculado pelos textos”. É necessário que professor estimule a criticidade dos alunos acerca dos contextos de produção discursiva do texto, e esse tipo de atividade não consegue atender o que o convívio em sociedade exige: adequação do indivíduo aos diferentes contextos de usos da linguagem.

O texto é muito mais do que um emaranhado de frases que precisa ser interpretado pelos alunos, e de acordo com Lerner (2002, p. 35) “a versão escolar da leitura e da escrita não deve afastar-se demasiado da versão social não-escolar”, já que este apresenta uma função social, e como bem descreveu Bronckart (2012, p. 93): “todo texto resulta de um ato físico, que pode ser definido por quatro parâmetros precisos”: o **lugar de produção**, o **momento de produção**, o **emissor**, o **receptor** (Grifos do autor). Em outras palavras, é necessário que o professor de LP atente-se às condições de produção do texto, aprimore as estratégias de apresentação e discussão utilizadas em sala de aula.

Pela análise do item **P8**, observou-se que os textos apresentados pelo professor aos alunos de 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, foram em sua maioria: fábula, conto e poema (6º ano), crônica e conto (7º ano), crônica, conto e poema (8º e 9º anos), isto é, gêneros textuais típicos dos manuais de ensino. Verifica-se, nesse caso, que o gênero textual fábula ‘desaparece’ das aulas de leitura do 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, predominando nessas turmas, outras modalidades

textuais, como a crônica, por exemplo. De acordo com essa constatação em relação aos textos escolares que são apresentados aos alunos de 6º ao 9º, concorda-se com Marcuschi (2008, p. 52) ao afirmar que “o problema não reside só nas formas de acesso ao texto e sim nas formas de apresentação”.

Assim, em relação ao contato dos discentes com os textos sugeridos pelos manuais de ensino, Cosson (2019, p. 29) observa: “esse aprendizado pode ser bem ou malsucedido, dependendo da maneira como foi efetivado, mas não deixará de trazer consequências para a formação do leitor”. Desse modo, constata-se pela análise de *corpus* das turmas do 8º e 9º ano que o professor de LP, apesar de propor atividades diversificadas em sala de aula, não obteve resultados tão satisfatórios, de certa forma, pode ter ampliado as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos em relação compreensão leitora.

A partir dessas observações, concorda-se com Cosson (2019, p. 26-27) ao afirmar que “no ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada”. E isso, ficou evidente na análise de *corpus* do 6º ano, já que os resultados foram satisfatórios em relação à forma como o professor apresentou e discutiu o texto com esses alunos.

Quanto aos desafios enfrentados pelo professor de LP ao apresentar e discutir o texto em sala de aula, compactua-se com Lerner (2002, p. 27-28) quando afirma que:

O desafio é formar praticantes de leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam ‘decifrar’ o sistema de escrita. É – já o disse – leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. É formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros.

Entende-se, com essa discussão, a necessidade de se apresentar o texto, considerando a função social que ele tem e assim, desenvolver a criticidade dos alunos em relação aos textos que lhe são apresentados e discutidos em sala de aula pelo professor. Como fazer isso? Não há uma fórmula mágica! É necessário que o professor de LP busque estratégias inovadoras, significativas, de modo que o texto faça sentido para o aluno, pois, em casa, muitas vezes, falta esse incentivo.

Percebe-se ainda, de acordo com Lerner (2002, p. 38) que “é necessário introduzir modificações no currículo e na organização institucional, criar consciência em relação à opinião pública e desenvolver pesquisa no campo da leitura e da escrita” e, dessa maneira, “refinar” os conhecimentos dos professores de LP em relação aos procedimentos metodológicos que podem ser utilizados em sala de aula, a fim de amenizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos no que tange a leitura, especialmente.

### **Considerações finais**

O presente texto aqui apresentado desenvolveu-se a partir da seguinte problemática: a forma como o texto é apresentado e discutido pelo professor em sala de aula pode influenciar a compreensão do texto pelo aluno, afastando-o da leitura, e dessa maneira, ampliar as suas dificuldades de aprendizagem? Partiu-se da hipótese de que a forma como o professor apresenta e discute o texto em sala de aula pode afastar o aluno do universo literário, e dessa forma, ampliar as dificuldades de leitura enfrentadas pelo aluno.

Percebe-se, no ambiente escolar, certa relutância dos alunos quando o professor de LP sugere alguma atividade de leitura para ser realizada em sala de aula. Nota-se também, uma visão, que, infelizmente, ainda prevalece: se o aluno não aprendeu a ler e ou escrever o culpado é o professor de LP, que não os ensinou a desenvolver essas habilidades, primordiais para o convívio social. Apesar disso, sabe-se que a responsabilidade de promover essa aprendizagem não é tarefa exclusiva do professor de LP, mas de toda a comunidade escolar.

As dificuldades de aprendizagem em relação à leitura não devem recair, exclusivamente, sobre o professor desse componente curricular, pelo contrário, ao se depararem com as dificuldades de leitura dos alunos, escola e professores devem aprimorar os procedimentos utilizados para ‘chamar’ a atenção dos alunos, isto é, a escola, em regime de colaboração com os professores, precisa desenvolver projetos de leitura, alinhando os procedimentos de apresentação e discussão do texto literário em sala de aula aos objetivos pretendidos com a realização de determinada atividade de leitura.

A partir do que foi exposto, verifica-se a relevância das SD propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) no aperfeiçoamento das estratégias de apresentação do texto em sala de aula pelo professor de LP, bem como, as contribuições de Cosson (2019) ao propor que o professor de LP adote uma ‘sequência básica de letramento literário’ em suas aulas; e dessa forma, segundo o autor, não restringir o texto a uma decodificação. Isto é, trabalhar o texto, considerando os contextos de produção discursiva.

Constatou-se ainda, que a maneira como o professor de LP apresenta e discute o texto literário em sala de aula, de certa forma, influencia na compreensão pelos alunos; e dependendo dos procedimentos metodológicos utilizados em sala de aula, amplia ou diminui as dificuldades de aprendizagem por eles enfrentadas, afastando-os do texto. Por isso, a escola, cuja função é, de segundo Lerner (2002, p. 20), “comunicar saberes e comportamentos culturais às novas gerações”, deve criar condições para que o aluno desenvolva as suas habilidades e competências em relação à leitura, de modo que ele ponha em prática aquilo que a sociedade exige: agir com criticidade em diferentes contextos de produção discursiva.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* Introdução. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 07-16.

BRAKLING, Kátia Lomba. **Sobre a leitura e a formação de leitores: qual é a chave que se espera?** São Paulo: SEE; Fundação Vanzolini, 2004a.

BRAKLING, Kátia Lomba. **Sobre a leitura e a formação de leitores**. São Paulo: SEE; Fundação Vanzolini, 2004b. Texto parcialmente publicado no portal: < [www.educarede.org.br](http://www.educarede.org.br) >. Disponível em: < [http://www.itanhaem.sp.gov.br/teleduc4/cursos/diretorio/leituras\\_24\\_6/SOBRE%20LEITURA.pdf](http://www.itanhaem.sp.gov.br/teleduc4/cursos/diretorio/leituras_24_6/SOBRE%20LEITURA.pdf) >. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística Textual**: uma introdução. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de Português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et al* (Org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 7. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 15-20.

JOUBE, Vicent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1994.



MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et al* (Orgs.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 7. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A Linguística na gramática**. 2º Ciclo de Conferências Entre a gramática e a Linguística da Academia Brasileira de Letras (ABL), Teatro R. Magalhães Jr., Rio de Janeiro. 02 abr. 2013. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=6w3UWaOEjHo> >. Acesso em: 18 set. 2020.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4. ed. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

**Submetido em:** 04/01/2022

**Aprovado em:** 05/09/2022