



UM CAMINHO POSSÍVEL PARA O ENSINO DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: OFICINA DE CONTOS POLICIAIS

A POSSIBILITY FOR TEACHING LITERARY TEXTS IN ELEMENTARY SCHOOL: A CRIME SHORT STORIES WORKSHOP

Juliana Machado*

Roberta Garcia**

* julianameanda@id.uff.br

Mestre em Letras, pelo PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e doutoranda, pelo POSLIN, na mesma instituição, na área de Linguística Aplicada, linha de pesquisa: Ensino e Tecnologias.

** garciaroberta38@gmail.com

Mestre em Letras, pelo programa PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e doutoranda, pelo POSLIN, na mesma instituição, na área de Linguística Aplicada, linha de pesquisa: Ensino e Tecnologias.

RESUMO: Este relato de ensino tem como objetivo demonstrar uma reflexão acerca do desafio de ensinar a leitura de textos literários, no Ensino Fundamental, a alunos com dificuldades provenientes de um período de alfabetização deficitário, conforme constatado em entrevistas. O projeto de ensino aqui apresentado é ancorado na fundamentação teórica de Antunes (2010); Koch & Elias (2007) e Dell'Isola (2013), em relação à leitura; na perspectiva de letramento de Kleiman (1995, 2003) e na noção de gêneros de Marcuschi (2006) e Dolz e Schneuwly (2004). No ensino, o conceito de leitura como prática social deve ser relacionado aos objetivos de aprendizagem. Para tanto, é propício ao professor mediar o desenvolvimento de uma compreensão textual que exige habilidades mais complexas, para que o aluno seja capaz de relacionar aspectos textuais com conhecimento de mundo. Assim, a leitura é concebida como um fator preponderante de ampliação do letramento, favorecendo maior inserção social aos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; prática social; gêneros textuais.

ABSTRACT: This teaching report aims to demonstrate a reflection about the challenge of teaching reading literary texts, in Elementary School, to students with difficulties coming from a period of lack of literacy, as seen in interviews. The teaching project presented here is anchored in the theoretical foundation of Antunes (2010); Koch & Elias (2007) and Dell'Isola (2013) in relation to reading; in the perspective of Kleiman's literacy (1995, 2003) and the notion of genres by Marcuschi (2006) and Dolz and Schneuwly (2004). In teaching, the concept of reading as social practice should be related to learning objectives. For this, it is appropriate for the teacher to mediate the development of a textual understanding that requires more complex skills, in order to improve the ability of the student to relate textual aspects with world knowledge. Thus, the reading is conceived as a preponderant factor of amplification of the literacy, favoring greater social insertion to the students.

KEYWORDS: Reading; social practice; textual genres.

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada é parte de um trabalho de maior amplitude¹ e tem como objetivo demonstrar uma reflexão acerca do desafio de ensinar a leitura de textos literários, no Ensino Fundamental II, para alunos com dificuldades provenientes de um período de alfabetização deficitário, conforme constatado em entrevistas e questionários aplicados para a detecção da origem dessas adversidades.

É consenso entre teóricos que a leitura é um processo de produção de sentidos (KOCH, 2007; CAFIERO, 2010; CAVALCANTI, 2010). Ampliando esta concepção, pode-se argumentar que a leitura é uma prática social que envolve aspectos cognitivos, históricos, culturais e sociais. Sendo assim, ao ter contato com um texto, o leitor tem a possibilidade de construir novas experiências, por meio da relação que estabelece entre as informações que estão inseridas no texto e seus conhecimentos prévios. No âmbito escolar, o conceito de leitura como prática social deve ser associado ao conceito de instrumento de aprendizagem. É fato que, para desenvolver uma compreensão textual desejável, o aluno precisa fazer a associação entre texto e conhecimento de mundo. Durante esse processo a mediação do professor é imprescindível, já que por meio dele o aluno terá acesso ao objeto de leitura, dentro da escola. Sendo assim, o educador deve se posicionar como um facilitador, incentivador

ou motivador da aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento das habilidades de formação e compreensão leitora. Conceber a leitura desse modo exige uma resignificação no modo de organizar o seu ensino.

Diferentemente do que já se pensou, a leitura não funciona como mera decodificação do texto. Um abordagem crítico-social dos conteúdos textuais trouxe uma visão diversificada, e uma nova relação entre professor e aluno passou a ser cultivada, assim como a formação de cidadãos participativos e preocupados com a transformação e o aperfeiçoamento da sociedade. Nesse prisma, faz-se necessária a concepção do professor como um dos principais agentes de letramento, visto que é seu papel contribuir para que os aprendizes criem estratégias, no momento da leitura, para que se estabeleçam relações necessárias à formulação de hipóteses, inferências, confronto de interpretações, bem como para a formulação de perguntas e para que façam um caminho no qual se transformem em participantes do texto. Portanto, já não parecem interessantes aulas em que o aluno lê somente para responder a questionários ou para o professor avaliá-lo. Em situações de usos sociais, no cotidiano, a leitura é feita em busca de objetivos próprios. Lemos para nos informar, para consultar, ou, simplesmente, por puro deleite. Dessa forma, são os objetivos que nortearão os modos de leitura que o leitor terá a possibilidade de fazer.

1. Esta pesquisa integra uma dissertação de Mestrado, desenvolvida no PROFLETRAS, na FALE/UFMG, sob orientação da prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, com apoio financeiro da CAPES, cujo título é "A retextualização como estratégia para o ensino de produção textual: de textos da mídia a contos policiais", e foi desenvolvida na FALE/UFMG.

É importante salientar que um dos focos desta pesquisa era auxiliar na superação de dificuldades de interpretação e compreensão de textos de alunos com idades entre 13 e 18 anos, matriculados no Ensino Fundamental, com um histórico de reiteradas reprovações, durante suas vidas escolares. Nesse sentido, a leitura fundamenta-se como um processo de ampliação das práticas de letramento desse público, favorecendo maior inserção social. Sua metodologia tem natureza qualitativa e configura-se como uma pesquisa-ação (THIOLENT, 2011; METTETA, 2001), na medida em que partimos de uma situação-problema observada em sala de aula, para conduzirmos uma prática que intenta transformá-lo, em colaboração entre os participantes. A pesquisa conta com um projeto de ensino, cuja parte de leitura será aqui apresentado. A implementação desse projeto, bem como a análise de seus resultados, está ancorada na fundamentação teórica de Antunes (2010); Cavalcanti (2010); Koch & Elias (2007) e Dell'Isola (2013), em relação ao ensino de leitura; na perspectiva de letramento de Soares (2003) e Kleiman (1995, 2003) e na noção de gêneros de Marcuschi (2006) e Dolz & Schneuwly (2004).

Na primeira seção deste artigo, serão discutidos os pressupostos teóricos que nos auxiliaram na concepção de linguagem e no trabalho pedagógico adotado na pesquisa. Na segunda parte, serão explicitados os procedimentos de geração de dados. Na terceira, será apresentada uma análise

da atividade de leitura aplicada com os alunos, público-alvo do projeto implementado. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais, nas quais será feita uma retomada sobre a discussão aqui propiciada.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

As referências que constam neste relato foram escolhidas para o embasamento em relação à visão interacionista da leitura. Elas apresentam, além disso, importantes aspectos sobre gêneros textuais e letramento. Esses pressupostos teóricos são subsídios para a articulação entre a teoria e a prática que tornam possível um trabalho conciliador, feito no intuito de alcançar transformações educacionais e sociais a partir dos fenômenos estudados. Apresentaremos teorias que versam sobre a importância da noção de gêneros para o ensino da língua, já que estes são concebidos como instrumentos educativos que servem de parâmetros para o ensino de leitura como prática social. Nessa concepção, o aprendizado por meio dos gêneros é um dos fatores determinantes para a reflexão sobre os usos da língua em sociedade, sendo também uma proposta relevante para a ampliação das práticas letradas e para a inclusão funcional dos alunos em situações comunicativas. Quando falamos sobre letramentos consideramos a pertinência de teorias que mostram como se deu a entrada do conceito de letramento no Brasil e como este conceito trouxe a perda da

especificidade da alfabetização. Demonstraremos, então, que este fato pode ser considerado um dos problemas que causam a dificuldade de compreensão leitora por parte de alunos que já deveriam ter alcançado certas habilidades em determinadas idades e anos escolares.

Em seguida, serão apresentadas teorias sobre a prática de ensino da leitura, expondo a importância da mediação do professor, que se configura, em sala de aula, como um motivador e facilitador do processo que envolve a análise dos textos por ele propostos. Nesse sentido, o professor deve propiciar aos alunos uma reflexão participativa sobre o texto, de modo que sejam capazes de criar estratégias em função dos objetivos de cada leitura.

1.1 LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

Os modos de pensar a linguagem, bem como o ensino de línguas, têm passado por modificações importantes nos últimos anos. Estudiosos como Bakhtin (1992), Koch (2002), Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2006), entre outros, apresentam teorias que concebem textos como eventos sociais, e os sujeitos como agentes protagonistas em suas produções. Colocam-se em destaque, assim, a situação sociocomunicativa, histórica e cultural para o trabalho com textos. Koch (2002), por exemplo, afirma que o texto “[...] passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os

interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos”². A partir dessas discussões, em meados dos anos 80 e início dos anos 90, a forma de encaminhar o trabalho com textos na escola passou por transformações. Os PCNs de Língua Portuguesa propõem, desde 1998, um ensino pautado pelo conceito de *gêneros* como forma mais apropriada para desenvolver o ensino de leitura e de produção de textos escritos e orais. Dolz e Schneuwly (2004), autores utilizados como referência para a elaboração dos PCNs de Língua Portuguesa, argumentam que “para tornar possível a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediárias entre o enunciador e o destinatário, a saber, os gêneros”³. Conforme observa Santos (2007), é necessário, no entanto, destacar que “mais que mudanças na prática, os documentos representaram mudanças teóricas”⁴. Embora sejam crescentes os estudos sobre a língua, com embasamentos não só puramente linguísticos, mas também sociolinguísticos e psicolinguísticos, nossa percepção, por meio de experiências em diversas escolas, é a de que, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, permanece atualmente uma reprodução da forma de ensino tradicional, com “uma tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização” (ANTUNES, 2003)⁵. Assim,

2. KOCH. *Desvendando os segredos do texto*, p. 17.

3. DOLZ E SCHNEUWLY. *Gêneros orais e escritos na escola*, p. 142.

4. SANTOS. *O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros*, P. 17.

5. ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*, p. 41.

é possível dizer que uma forma viável para trabalhar com textos ainda está longe das práticas escolares atuais. Certas concepções errôneas a respeito da inserção dos gêneros no ambiente escolar, no intuito de alcançar um conhecimento linguístico, levaram alguns profissionais a uma conduta estruturalista, estabelecendo como objetivo primordial transmitir as características estruturais de cada gênero, conforme lembra Cafiero (2010):

A interpretação que muitos fizeram da teoria dos gêneros, [...], foi a de que era necessário fixar-se na estrutura, na forma do texto como antes se fazia com a estrutura da frase. Em vez de propor exercícios sobre sujeitos, verbo, objeto, as atividades de ensino passaram a indicar que os alunos fizessem listas com nomes e características dos gêneros, além de insistir na memorização da estrutura dos tipos de textos (os narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos).⁶

No entanto, como observa Marcuschi (2006), “[...] as teorias de gênero que privilegiam a forma ou a estrutura estão hoje em crise, tendo em vista que o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como o seu componente crucial, a linguagem”⁷. Dessa forma, consideramos essencial que a prática pedagógica acerca dos textos seja centrada nos estudos dos gêneros, dando ênfase, porém, em sua função social. Para tanto, é necessário que os alunos saibam responder,

entre outros aspectos, questões como: para quem, quando, sobre o quê e com que objetivo se faz a leitura de um texto. Essas são as características que fazem um gênero textual mais adequado a uma ou outra situação sociocomunicativa. Pressupõe-se que um texto deve ter finalidades específicas, conforme cada interlocutor, situação ou meio no qual circulará. Há que se observar também o propósito comunicativo, ou seja, aquilo que se quer transmitir, e a necessidade de utilização de uma linguagem adequada, que dialogue com o conhecimento prévio do provável leitor. Nessa perspectiva, a língua é a forma de mediação para uma interação em práticas sociais concretas, tendo como materialidade os textos orais e escritos. Estes, por sua vez, alicerçam-se em gêneros, conceituados por Marcuschi (2006) da seguinte forma:

Em suma, os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual.⁸

6. CAFIERO. *Boas perguntas mobilizam capacidades de leitura*, p. 34.

7. MARCUSCHI. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*, p. 24.

8. MARCUSCHI. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*, p. 25.

Ao adotarmos o trabalho com gêneros, dentro da escola, estamos contribuindo para a ampliação do letramento dos alunos, pois como asseguram Dolz e Schneuwly (2004), “trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são [...]”⁹. Em outras palavras, a proposta de ensino deve se organizar de tal forma que a leitura sirva de base para situações sociais, que não somente se encontram na escola, como também fora dela. Nesse ponto, os estudos sobre o letramento dão um caráter diferente ao trabalho escolar, na medida em que visam a atividades que partam da necessidade real do aluno.

1.2 A IMPORTÂNCIA DOS LETRAMENTOS NAS ESCOLAS

O conceito de *letramento* surge na década de 80, não só no Brasil, como também em outros países, como Estados Unidos, França e Inglaterra, com a constatação de que “a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2003)¹⁰. No Brasil, Kleiman (1995) define tal conceito “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”¹¹.

A progressiva entrada do conceito de *letramento* nas escolas brasileiras causou a concomitante perda da especificidade da alfabetização, e trouxe, como consequência, o que Soares (2003) chama de “nova modalidade do fracasso escolar”, que são as insuficiências no domínio da leitura e da escrita em anos escolares nos quais tais habilidades já deveriam ter sido alcançadas. A autora considera que:

Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterada e amplamente denunciado.¹²

Nossa bibliografia sobre o assunto “alfabetização e letramento” é bem clara, no sentido de que é necessário diferenciar os dois processos, sem tampouco deixar de associá-los. De acordo com Kleiman (2005):

Se consideramos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita na instituição escolar.¹³

9. DOLZ E SCHNEUWLY. *Gêneros orais e escritos na escola*, p. 69.

10. SOARES. *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*, p. 2.

11. KLEIMAN. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*, pp. 18-19.

12. SOARES. *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*, p. 6.

13. KLEIMAN. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?*, p. 12.

Em outras palavras, a autora simplifica dizendo que “o letramento não é alfabetização, mas a inclui!”. Nessa perspectiva, é inconcebível ainda haver alunos no Ensino Fundamental II com sérios problemas de leitura e escrita. Não é raro o fato de os alunos ingressarem no 6º ano, e por vezes chegam até o 9º, sem desenvolver habilidades de letramento para suas idades e anos escolares. É urgente reverter tal problema, que envolve fatores que ultrapassam a metodologia. No caso do público-alvo de nossa pesquisa, pudemos concluir, por meio de entrevistas com os pais e com os próprios alunos, que, além de um problema deficitário no período de alfabetização, fatores sociais e individuais evidenciados, podem ser analisados como possíveis causas e consequências da defasagem encontrada na escrita e na leitura dos alunos. Um desses fatores é a contribuição familiar na vida escolar dos alunos. Conforme os depoimentos, alguns pais têm um nível de escolaridade muito baixo, e quatro deles são analfabetos. Por isso, não se sentem confiantes para auxiliar os filhos nas tarefas escolares. Considera-se de suma importância para a construção das práticas de letramento o fato de que os alunos relatam que a leitura e a escrita não são, para eles, hábitos cotidianos. Tal fato é uma ratificação de que os alunos, na maioria das vezes, leem e escrevem na escola apenas quando são “obrigados” pelos professores, como afirmam os próprios estudantes. A desmotivação é outro fator importante que possivelmente

causa a dificuldade. Os alunos revelaram que achavam importante ir à escola por questões de futuro profissional. Questionados se gostavam de ir à escola, a resposta unânime foi “não”. Uma possível causa da desmotivação nos alunos é a incompreensão da tarefa proposta pelo professor que, além da falta de interesse, fomenta também a falta de autonomia e o sentimento de incompetência. Se o aluno não entende como e por que precisa fazer as atividades propostas, a sensação de inutilidade em seu desempenho terá mais peso do que os fatores externos.

Assim, é notório que uma das grandes dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional atualmente é a de ensinar alunos com pouca motivação nas tarefas escolares. Por isso, defendemos que é imprescindível o uso de recursos para tornar a aula mais dinâmica e interessante. Desse modo, um projeto que tencione ampliar a prática leitora desse público foi considerado pertinente, uma vez que, por meio dele, os aprendizes tiveram a possibilidade de desenvolver novos conhecimentos e novas estratégias para encarar o ato de leitura, prática social que consideramos de suma relevância.

1.3 O TRABALHO COM A LEITURA EM SALA DE AULA

Para a análise dos textos apresentados na metodologia deste projeto, é apropriada a proposta de Antunes (2010),

que ultrapassa a prática de análise cristalizada na superfície do texto, não servindo somente como pretexto para identificar categorias gramaticais. Tal proposta consiste em uma visão global do texto, análise de aspectos de elementos importantes para a construção do seu sentido, além de aspectos de adequação vocabular. É importante, ainda, salientar que uma concepção de leitura como um trabalho interativo “resgata a possibilidade de se depreender o sentido do texto através da interpretação de sua forma, aliada à participação ativa do leitor que seleciona informações, elimina outras, ativa esquemas, infere, associa, relaciona e adiciona elementos” (DELL’ISOLA, 2013). Nessa perspectiva, a compreensão torna-se a base do ato de ler. Segundo Dell’Isola (2013):

Um interlocutor que se encontra em interação com um discurso escrito, reconstrói o sentido do texto, ou seja, compreende o que lê levando em conta seu conhecimento prévio ou informações não visuais. Assim, compreender implica derivar alguma forma de significado e relacioná-lo a outras experiências ou ideias; parafrasear; abstrair conteúdos; responder questões sobre o material escrito; ou criticar um texto.¹⁴

Enfim, é de grande relevância o conhecimento teórico com relação ao ensino da leitura para que o professor

consiga aprimorar seus programas de estudo com questões que são de fato relevantes para a ampliação e atuação linguística de seus alunos, pois, como dito por Antunes (2010)

Nossos ideais de cidadania reclamam por uma escola eficiente: escola que ensine a ler, a escrever, a escutar, a interpretar, a analisar, a pensar sobre a linguagem, a se emocionar diante de um texto literário. Escola empreendedora, prestigiada pela eficácia de conseguir preparar os indivíduos para participarem da sociedade, ativamente, positivamente, contribuindo para resolver os problemas que ela enfrenta.¹⁵

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada e está embasada em uma metodologia de natureza qualitativa, que possibilita reflexões sobre a situação social na qual vivem os alunos e sobre suas relações com a aprendizagem da língua, tendo em vista o conhecimento de suas histórias de vida e de características culturais na comunidade onde estão inseridos. Com base no paradigma qualitativo, analisamos os dados gerados descrevendo e interpretando tanto os procedimentos do pesquisador quanto o processo geral do desenvolvimento das etapas do projeto de ensino, com a participação efetiva dos alunos envolvidos durante a implementação do projeto de ensino aqui proposto. De

14. DELL’ISOLA. *Aula de Português: parâmetros e perspectivas*, p. 80.

15. ANTUNES. *Aula de português: encontro e interação*, p.63.

acordo com André (2008), as pesquisas qualitativas se fundamentam em uma “perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social”¹⁶. Esta pesquisa também se configura como uma pesquisa-ação, conforme proposta por Metteta (2001) e Thiollent (2011).

De acordo com Metteta (2001)¹⁷, uma pesquisa-ação, em sala de aula, é um método de descobrir o que funciona melhor nesse ambiente, para melhorar a aprendizagem do aluno. A pesquisa-ação, segundo esse autor, é um processo sistemático e com base em dados de reflexão, por parte do profissional de educação. Nesse método, o professor concentra a atenção sobre um problema ou uma pergunta sobre sua própria sala de aula, para intervir, com o objetivo de melhorar aspectos observados em sua prática, para que os alunos consigam superar dificuldades. Em consonância com tais argumentações, Thiollent (2011) assevera que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.¹⁸

Ainda, conforme Thiollent, a pesquisa-ação é considerada como um método que concebe e organiza uma pesquisa social de finalidade prática que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada. Thiollent (2011) propõe como diretriz metodológica para a pesquisa-ação “uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente e os participantes desempenham um papel ativo na situação pesquisada”¹⁹. Nesse sentido, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável para a implementação da metodologia desta pesquisa, uma vez que tomamos como base os registros gerados para a elaboração das atividades de leitura. Em seguida, a fim de praticarmos uma intervenção consciente, desempenhamos, de tal modo, um papel ativo em conjunto com os alunos, no contexto dos fatos observados, para que se proponha uma transformação na situação problemática.

2.1 GERAÇÃO DE DADOS PARA A ELABORAÇÃO DO PROJETO DE ENSINO

Parte desta pesquisa contou com um projeto de ensino, implementado em uma escola, na periferia de Brumadinho/MG e teve como público-alvo dez alunos do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental, com idades entre 13 e 18 anos que apresentavam dificuldades semelhantes em relação à aquisição da escrita e à compreensão leitora. A atividade

16. ANDRÉ. *Pesquisação e a formação de professores em serviço*, p. 47.

17. METTETA. *The What, Why and How of Classroom Action Research*.

18. THIOLENT. *Metodologia da pesquisa-ação*, p.20.

19. THIOLENT. *Metodologia da pesquisa-ação*, p.25.

demonstrada aqui faz parte de um conjunto de oficinas, cuja finalidade era ampliar a prática de letramento desses alunos, que foram implementadas semanalmente, em contra turno ao das aulas regulares. A metodologia implementada no projeto de ensino foi pautada em uma abordagem linguística interacional, que traz como aspecto relevante a análise da situação sociocomunicativa, da história e das características culturais do meio em que vivem os interlocutores envolvidos no processo de construção textual. Portanto, seu ponto de partida foi uma fase exploratória, em que foi feita uma análise de práticas de letramento e dos conhecimentos linguísticos que os alunos desenvolveram em suas comunidades. Para tanto, foram feitas entrevistas com os alunos e com seus familiares, além de um questionário sobre suas práticas de leituras cotidianas. Por meio desses instrumentos, como demonstrado anteriormente, chegamos à conclusão de que a atividade protagonista no cotidiano dos alunos era assistir à televisão, o que ratificou que suas culturas se pautam eminentemente em práticas orais e que os alunos só liam e escreviam na escola, quando “obrigados” pelos professores, utilizando suas próprias palavras. Fica patente, assim, a centralidade da instituição escolar como agência de promoção de letramento desses estudantes. Ainda em relação a seus hábitos cotidianos, foi perguntado aos alunos a que tipo de programa televisivos assistiam diariamente. Eles declararam que os prediletos

eram os noticiários, designados pelos próprios estudantes como “populares”, que falam sobre criminalidade, e citaram especificamente o programa *Cidade Alerta*, apresentado por Marcelo Rezende. Por tal razão, percebia-se que muitos dos alunos adolescentes incorporam valores e comportamentos encontrados nesses noticiários. Na maioria das vezes, eles chegam à sala de aula propalando os jargões comumente usados pelo apresentador.

Outra prática cotidiana relatada pelos alunos envolve a escuta de músicas, em geral do gênero *funk*, que muitas vezes tematizam também a prática da criminalidade. Além disso, é importante ressaltar que, por meio das entrevistas, pudemos verificar no histórico escolar desses alunos uma prática de alfabetização deficitária, na qual as dificuldades iniciais foram ignoradas e reverberaram ao longo dos anos posteriores. Por esse motivo, os estudantes ainda apresentavam dificuldades de compreensão leitora e demonstravam desinteresse em práticas sociais que exigiam uma leitura mais complexa.

Analisada a relação dos alunos com textos escritos, a partir da perspectiva interacional e, tomando como base as situações sociocomunicativas às quais foram expostos durante suas vidas, verificamos a importância de implementar uma metodologia que parta de seus interesses, de suas práticas diárias e de seus conhecimentos prévios, com

o objetivo de sanar os problemas de leitura apresentados pelos alunos durante observações em sala de aula. Sendo assim, ocorreu a opção pelo grande tema “criminalidade”, abordado em noticiários televisivos e em letras de músicas. Este tema é um dos preferidos entre os alunos e faz parte de seus hábitos cotidianos e de suas tradições, mais relacionadas à oralidade do que à escrita. Contudo, deve-se ressaltar a importância de modular o tratamento para um assunto tão áspero, de forma a construir com os alunos não só a uma visão crítica, mas também a uma maneira descontraída de trabalhar com o contexto que está estampado todos os dias em seus lares. Para tanto, foi utilizado o gênero literário *conto policial* na aplicação das oficinas.

2.2 O ENSINO PAUTADO EM LEITURA DE TEXTOS

LITERÁRIOS: UMA EXPERIÊNCIA COM CONTOS POLICIAIS

Antônio Cândido (2004), descreve a literatura como “uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”²⁰. Sendo assim, o autor afirma que “nas nossas sociedades, a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação”. Podemos dizer que os textos literários preconizam os valores retratados nas sociedades, proporcionando um movimento de negação ou afirmação de situações predominantes na vida social. Desse modo, tencionamos, com essa proposta de ensino de leitura, revelar que o tema tão conhecido pelos

alunos, por meio de noticiários televisivos e de músicas, pode ter um prisma diferente em textos literários.

Considerando a relevância de conhecer melhor algumas características do principal gênero a ser trabalhado com os alunos – *conto policial* –, demonstramos conceitos importantes sobre a historicidade, a função sociocomunicativa e a composição estrutural desse gênero, para a ampliação do conhecimento dos alunos sobre a literatura policial. Para tanto, utilizamos referências do livro *Elementares: notas sobre a história da literatura policial*, de Mário Pontes (2007), em que o autor faz um apanhado sobre alguns de seus principais referenciais teóricos e sobre aspectos culturais e históricos do gênero. Acreditamos que, quando um professor pretende trabalhar com gêneros textuais, é relevante fazer um exame retrospectivo e conhecer algumas mudanças ocorridas ao longo de sua existência, para que possa levar aos alunos à compreensão de sua construção histórica e social, sem deixar, é claro, de pensar em seu funcionamento sincrônico.

Segundo Pontes (2007)²¹ nem sempre no passado os textos policiais foram vistos com bons olhos pelos críticos literários, representantes da cultura elitizada dominante, que consideravam a ficção policial como uma “literatura de massa” ou uma “literatura marginal”. Somente no final do século XVIII e início do século XIX, as ficções criminais passaram

20. CÂNDIDO. *O Direito à Literatura*, p. 175.

21. PONTES. *Elementares: notas sobre a história da literatura policial*, p. 28.

a ter mais valor. Conforme o mesmo autor, a publicação do conto *The Murdes in the Rue Morgue* (Os Assassinatos da Rua Morgue) – 1841, de Edgar Allan Poe, foi o marco inicial da literatura detetivesca moderna. Poe, considerado o pai da literatura policial, era um escritor estadunidense que transformou a crua literatura criminal em literatura detetivesca. De acordo com Barbosa (2001)²², a partir do século XIX, a imprensa começou a se tornar mais popular na Europa. Nos jornais, havia uma seção específica, na qual crimes eram relatados, alguns deles aparentemente sem solução. O próprio Edgar Allan Poe inspirou-se em elementos dessa realidade, mostrada em notícias, para escrever um de seus contos, *O Mistério de Marie Rôget*, em 1844. Com grande talento, Poe criou o personagem *Chevalier* Auguste C. Dupin, um detetive com uma mente brilhante, capaz de solucionar, por meio de análises e pesquisas, alguns complicados enigmas. Esse personagem inspirou outros autores, como Conan Doyle e Agatha Christie.

Em relação à função sociocomunicativa da literatura policial, é consenso dizer que, assim como a de outros gêneros literários, a principal seria o entretenimento do leitor. Contudo, os gêneros se definem por exercer funções que nem sempre são fáceis de se especificar. Devemos, então, considerar que os aspectos sociais de suas épocas influenciaram os escritores, conforme seus projetos literários. A ficção policial passou por mudanças, ao longo das décadas,

desde seu surgimento. O interesse por esse gênero se expandiu, não sendo mais somente da classe popular, mas também da então classe aristocrática, ou seja, participante da elite. Para manter o interesse desse novo público, na etapa evolutiva da ficção policial, a arte de matar era uma espécie de privilégio, reservado ao uso exclusivo dos burgueses e aristocratas que protagonizaram milhares de histórias, sem deixar muito espaço aos representantes das camadas sociais mais populares. Contudo, o objetivo primordial dos escritores não era a representação da sociedade em si, mas o de cativar a atenção do leitor, convidando-os a seguir os passos do detetive no sucesso da solução do mistério. Sendo assim, o autor deveria criar pistas que dessem ao seu leitor a possibilidade de incorporar o próprio detetive, mantendo-o preso à narrativa até o final da história.

Durante uma longa etapa da história da literatura detetivesca, só as elites das sociedades desenvolvidas tiveram cadeira cativa na imaginação dos autores que publicavam suas histórias. Entretanto, depois da Primeira Guerra Mundial, aliada à expansão da Era Industrial, houve uma grande alteração no estilo de vida social. Em 1930, uma grande crise quase assolou os Estados Unidos, resultando num aumento da violência e da corrupção. A insegurança e o desemprego também se tornaram elementos de conflito dentro da sociedade. Por outro lado, as indústrias atraíam trabalhadores de todos os lugares, ocorrendo, assim, uma maior concentração

22. BARBOSA. *Narrativa de enigma*, p. 53.

de pessoas nos centros urbanos. A fim de atender a essa nova demanda de leitores, principalmente de classe média – que teve um fortalecimento devido ao desenvolvimento do capitalismo –, começaram a aparecer nos EUA, já no início da terceira década do século XX, revistas populares dedicadas às aventuras criminais. Chamavam-se *pulp reviews*, porque eram impressas em papel-jornal de baixa qualidade (PONTES, 2007)²³. Este era apenas o primeiro passo do que viria a ser a “revolução” do romance policial no século XX. De acordo com Pontes (2007)²⁴, uma parte considerável dos autores escolheu como protagonista o profissional de polícia, honesto, competente, responsável perante as instâncias mais altas, recolheram da safra renovadora estadunidense apenas seu realismo, isto é, o profissionalismo no duro e perigoso ofício de combater o crime. Esses subgêneros que se estabeleceram nos romances policiais eram conhecidos como *Romance Negro* e, posteriormente, como *Romance de Suspense*.

Ainda que tenha passado por diversas mudanças, há um aspecto da literatura policial que se mantém em todas as épocas de sua existência: seu tema principal é o “mundo do crime”. Investigar um crime é procurar pistas, ou seja, sinais; e é mediante sua leitura e interpretação que os relatos adquirem significado e os enigmas começam a se desvendar. Conforme afirma Pontes (2007)²⁵, em sua estrutura tradicional, a literatura policial traz como ponto de partida um crime, uma investigação como desenvolvimento,

um clima de suspense para segurar o leitor até o desfecho. O autor convencional empurraria a ação em um sentido único: o da descoberta da identidade do criminoso, tendo em vista sua punição (PONTES, 2007)²⁶. Porém, como já foi dito, alguns elementos foram suprimidos ou alterados para contribuir com a libertação de “modelos rígidos”. O crescente poder dos criminosos, seus vínculos com a alta sociedade, suas alianças informais com a política e a corrupção formaram um quadro social que permaneceu por muito tempo na literatura policial mais moderna. As dimensões e as características do “mundo do crime” pedem ao autor somente que olhe em volta de si, e que o faça com olhar penetrante e certa capacidade reflexiva. Desse modo, o crime enfrentado com muita ação e pouca investigação é uma das preferências dos escritores de histórias criminais atualmente. Por esses motivos, não é possível dizer que a literatura policial tem uma estrutura composicional estável.

Por fim, é importante dizermos que tais características dos contos policiais foram ensinadas aos alunos participantes, de forma sucinta e com linguagem mais acessível, durante a oficina que descreveremos posteriormente.

2.1 ANÁLISE DA ATIVIDADE DE LEITURA IMPLEMENTADA DURANTE O PROJETO DE ENSINO

O trabalho com o projeto de ensino, proposto nesta pesquisa, foi implementado em sete oficinas que, além de

23. PONTES. *Elementares: notas sobre a história da literatura policial*, p. 33.

24. PONTES. *Elementares: notas sobre a história da literatura policial*, p. 39.

25. PONTES. *Elementares: notas sobre a história da literatura policial*, p. 122.

26. PONTES. *Elementares: notas sobre a história da literatura policial*, p. 123.

apresentar textos exemplares do gênero a ser trabalhado, vídeos como suportes para diversificados textos de referência, utilizou como estratégia o processo de retextualização para a produção de contos policiais que tiveram, como produto final, uma coletânea de autoria dos alunos participantes. Antes, porém, de iniciarmos o trabalho com as oficinas, foram apresentadas as condições de produção da tarefa a ser realizada. Nesta apresentação, os alunos, juntamente com as pesquisadoras, construíram uma representação da situação comunicativa em que estariam envolvidos e foram informados a respeito do projeto a ser realizado.

A proposta de situação sociocomunicativa realizada pelos alunos durante o projeto foi a seguinte: a partir de noticiários televisivos e de músicas foi feita a atividade de retextualização para a transformação dos textos originais em textos no gênero *conto policial*. A publicação dos textos finais foi realizada em um livro de coletâneas. Para a divulgação desse livro, foram confeccionados panfletos que os alunos distribuíram na comunidade local. O livro foi lançado em um Seminário de Educação ocorrido em Brumadinho/MG.

Para a produção deste relato, tomamos como maior interesse a descrição da segunda oficina, cujo objetivo era o ensino de leitura de um exemplar da literatura policial. Consideramos a leitura como uma etapa importante para que os alunos pudessem saber mais sobre o gênero que

trabalhariam posteriormente. É fundamental salientar, porém, que o texto analisado não serviu como um modelo rígido a ser seguido no momento da produção textual, mas somente como base para que os alunos comesçassem a pensar sobre a função sociocomunicativa e sobre a relatividade estrutural do gênero que produziram.

É relevante a etapa de antecipação e de conhecimento prévio, visto que, como assinala Antunes (2003), “muito do que se consegue apreender do texto faz parte do nosso ‘conhecimento prévio’, ou seja, é anterior ao que lá está”²⁷. De acordo com as palavras de Koch & Elias (2007), “a leitura do texto serve para ilustrar a ideia de que, ao entrar em uma interação, cada um dos parceiros traz consigo sua bagagem cognitiva [...]”²⁸. Portanto, é imprescindível que se levasse em conta o conhecimento dos alunos referente a contos policiais, ou a assuntos relacionados. Conforme o que se constatou, nenhum dos alunos ainda tinha lido este subgênero de contos; contudo, citaram alguns filmes e séries que envolvem histórias policiais, como *CSI*, *Pantera Cor-de-Rosa*, *007*, *Scooby-Doo*, entre outros. Dos personagens de detetives, o mais conhecido era *Sherlock Holmes*, não pelos contos de Conan Doyle, e sim por seus filmes mais atuais no cinema. Esta prévia serviu para confirmar o que já havia ficado claro, por meio das entrevistas e dos questionários: que as práticas de letramento dos alunos são

27. ANTUNES. *Aula de português: encontro e interação*, p. 67.

28. KOCH & ELIAS. *Ler e compreender: os sentidos do texto*, p. 62.

mais pautadas em imagens e oralidade do que em leituras de textos escritos. No entanto, serviu também para verificar que eles já tinham um conhecimento vasto referente a histórias policiais.

Ainda em relação a atividade de conhecimentos prévios dos alunos, foi possível perceber que eles associavam os contos policiais a palavras como tragédia; mortal; roubada; detetive; mistério; e a imagens como faca com sangue, um homem sufocando o outro e pegadas. Segundo a inferência deles, havia ligação da palavra “policia” a “crimes”, por isso conseguiram relacionar tais elementos ao gênero. Os alunos consideraram as atividades relacionadas ao conhecimento prévio fáceis, pois tratava-se de algo que já sabiam. Dada esta primeira etapa, passamos à análise do conto “O Barril de *Amontillado*”²⁹, de Edgar Allan Poe.

Iniciamos pela exploração do título. Este exercício é importante para possibilitar ao aluno antecipar elementos do texto, mesmo antes de começar a lê-lo. Em princípio, os alunos perceberam que não havia elementos no título que pudessem indicar que se tratava de um conto policial, ou que falaria de um crime. Mesmo não sabendo o significado da palavra “*Amontillado*”, eles puderam constatar que era um tipo de bebida, por causa da palavra “barril”. Um dos aspectos fundamentais, na atividade de leitura, é o conhecimento da biografia do autor. Das informações que tiveram

na biografia de Edgar Allan Poe, a mais marcante para eles foi o fato de o autor ser reconhecido pela crítica literária como o primeiro escritor do subgênero policial. Os alunos também consideraram interessante a informação de que um dos personagens de Edgar Allan Poe, *Chevalier Dupin*, inspirou a criação de vários outros detetives, incluindo o próprio Sherlock Holmes.

O conhecimento do contexto de produção do texto é imprescindível para a compreensão de como ele foi marcado pelo momento histórico em que foi escrito e pela sociedade que nele é retratada. Entre outras coisas, esse contexto de produção possibilita aos aprendizes fazerem uma comparação entre a cultura aludida no texto e a cultura em que vivem atualmente. O conto “O Barril de *Amontillado*” foi escrito em 1846 e descreve aspectos da alta sociedade parisiense da época. Algumas curiosidades observadas pelos alunos sobre o conto foram o fato de existirem catacumbas, até então desconhecidas por eles, e o fato de saberem que as adegas ficavam junto com as catacumbas, porque estas, geralmente, ficavam em locais mais baixos, com climas úmidos, e isto, provavelmente, conservaria a bebida, já que naquela época não existiam aparelhos elétricos para esse fim, segundo a constatação deles.

Um dos maiores desafios que se enfrenta ao aplicar uma atividade como esta é o de resgatar o prazer pela leitura,

29. POE. *O barril de Amontillado*. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.org/amontillado.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

já que, muitas vezes, ela é vista como um exercício enfadonho e sem motivação para o alunado. Para atraí-los a uma leitora deleitosa, é necessário, algumas vezes, lançar mão de estratégias que tornem a aula mais interessante e diferente da que estão acostumados. Portanto, optamos por uma aula de leitura mais dinâmica e participativa, em vez de lermos o texto e, em seguida, respondermos perguntas, muitas vezes superficiais, como costuma acontecer nas aulas de Língua Portuguesa, conforme observamos em nosso percurso como professoras nas escolas em que já trabalhamos. Para isso, utilizamos a técnica de ensino “leitura com pausa protocolada”, de acordo com a qual o aluno tem a possibilidade de formular hipóteses e fazer inferências sobre vários acontecimentos do texto, em relação às perguntas feitas pelo professor. O mais interessante da pausa protocolada é que, enquanto a leitura prossegue, os alunos podem confrontar o que haviam pensado com o que realmente conta a história. A leitura foi feita com troca de turnos entre os alunos e as pesquisadoras. Houve a participação ativa de todos. Em cada parte que parávamos, todos queriam expor as suas hipóteses ou inferências. Esta técnica proporciona uma análise textual, cuja finalidade é “promover esse estado de pergunta, de busca; esse querer ver, mais por dentro, a engrenagem de funcionamento da linguagem”.³⁰

30. ANTUNES. *Aula de português: encontro e interação*, p. 52.

Após a leitura do texto, passamos a analisar alguns recursos linguísticos que o autor utilizou no desenvolvimento do enredo. Dessa forma, os alunos perceberam que as escolhas linguísticas no texto não são aleatórias, mas têm um propósito na construção do seu sentido global. Tomamos, como exemplo, a repetição do nome Luchesi, para provocar o personagem Fortunato, com a intenção de que ele o acompanhasse até as catacumbas para experimentar o vinho *Amontillado*. Uma das estratégias do autor, percebida pelos alunos, foi a construção de um certo suspense ao longo do enredo. No início do texto, o narrador afirma que acontecerá uma vingança, envolvendo a morte do personagem Fortunato, mas não é possível saber como será esta vingança. Sendo assim, algumas pistas são deixadas, para que o leitor pense que poderá ser o momento em que tal vingança se concretizará, como em: “Quebrei o gargalo de uma garrafa, que retirei de uma longa fileira de outras, semelhantes, empilhadas no chão [...]”; “chegamos, por fim, ao pé da escada e paramos, por um instante, sobre o chão úmido das catacumbas dos Montresor”. Nesses momentos, a maioria dos alunos pensou que algo trágico aconteceria, como, por exemplo, o protagonista acertaria a cabeça de Fortunato com o gargalo quebrado; e, no outro trecho, alguns alunos pensaram que Montresor empurraria Fortunato pela escada. A escolha da legenda que acompanha a imagem do brasão dos Montesor também

foi reconhecida por eles como uma estratégia linguística para se referir à vingança, por causa das ofensas que o personagem Fortunato proferia ao protagonista, já que havia os seguintes dizeres: “Ninguém me fere impunemente”. Os alunos perceberam também a presença da ironia por trás da insistente preocupação do personagem Montresor em relação ao estado de saúde de Fortunato. Eles verificaram, ainda, que não foi à toa a escolha de falar sobre maçonaria, visto que a origem da palavra tem a ver com *pedreiro* e, ao final da trama, o protagonista usa seus conhecimentos sobre a alvenaria para empregar seu oponente. E, assim, foram formuladas hipóteses através de inferências até o final do conto, que causou surpresa em todos.

Foi proveitoso percebermos como os alunos se envolveram na trama de modo a criarem situações interessantes. Ao longo da leitura, eles participaram efetivamente, passando por um processo que, segundo Cavalcanti (2010)³¹, é chamado de “leitura autoral”, no qual os leitores se tornam sujeitos ativos, “que dialogam com os textos, que interagem com outras compreensões de mundo, avaliando e criticando diferentes pontos de vista”. Embora o conto escolhido tivesse um vocabulário complexo para o entendimento destes alunos, já que há muitas palavras estrangeiras e outras desconhecidas, eles conseguiram compreendê-lo perfeitamente devido a intervenções feitas pelas pesquisadoras, e

por, muitas vezes, fazerem uso do dicionário. Além disso, os alunos foram capazes de construir uma representação coerente, por meio da ativação de seus conhecimentos de mundo que os levaram a estabelecer relações de sentido dentro do texto.

Após a leitura, fizemos uma discussão. Os alunos se mostraram fascinados com o conto e disseram que, para escrever uma história assim, o autor deveria ser muito inteligente. Falaram do cenário, da frieza do protagonista e da ingenuidade de Fortunato. Depois da discussão, fizemos algumas perguntas, baseadas no livro “Análise de Textos: Fundamentos e Práticas”, de Antunes (2010). Primeiramente, é necessário que se saiba que todas as aulas foram gravadas em vídeos, por isso a possibilidade de transcrever os diálogos e as perguntas/respostas originalmente, como foram feitos, durante o desenvolvimento do projeto. Perguntamos sobre o universo de referência do conto (real/fictício), pedindo aos alunos que procurassem trechos ou mesmo palavras que exemplificassem a resposta. Eles responderam que se tratava de um universo real, pois trazia uma sociedade e tinha referências reconhecíveis como “vinho”, “Carnaval”, “palácio”, “catacumba”, “adega”, “colher de pedreiro”, etc. Em seguida, indagamos sobre o tema e sobre o modo como se dá o desenvolvimento desse tema no conto. Os alunos responderam que o tema era

31. CAVALCANTI. *Professor, leitura e escrita*, p. 14.

“vingança, envolvendo um crime” e que, no desenrolar da história, este tema foi se desenvolvendo com bastante suspense. Fizemos perguntas também sobre o objetivo do autor ao escrever aquele gênero e sobre qual seria o seu provável leitor. Quanto à primeira pergunta, eles tiveram dificuldade em responder, mas explicamos, fazendo perguntas, da seguinte maneira: “quando uma pessoa escreve uma notícia, qual é o objetivo dela em relação ao leitor?” “E quando escreve uma receita?” Eles responderam: “informar”, “ensinar a fazer um prato”, mas ainda não conseguiam entender qual era o objetivo de um autor escrever um conto policial. Então dissemos: “Vamos supor que uma pessoa esteja em casa, sem nada pra fazer. Aí ela pega um livro de contos policiais e vai ler. Com que intenção ela vai ler aquele conto?”. Um dos alunos respondeu: “passar o tempo, uai!” e o outro, logo em seguida, disse “divertir, distrair”. Complementamos, dizendo que o autor de um conto policial sabe que seu leitor vai ler seu texto para se divertir, para se entreter; por isso, ele escreve o conto com este objetivo. Assim, eles compreenderam que a principal função sociocomunicativa de um conto policial é, em geral, o entretenimento do leitor. Principalmente em relação aos contos de Poe que, de acordo com Pontes (2007)³², escreveu grande parte de seu trabalho usando temas especificamente oferecidos para os gostos dos leitores do mercado em

massa, como forma de diverti-los e de adquirir a fama tão almejada pelo escritor.

Quanto ao provável leitor, responderam, prontamente, que seriam pessoas que se interessam por literatura policial e que poderiam ser adolescentes ou adultos. Por fim, perguntamos em que suporte e onde provavelmente circularia aquele texto. Quanto ao suporte, não souberam responder, e, novamente, tivemos de intervir, dizendo: “Em que suporte vocês acham que está uma notícia? Ou seja, onde podemos encontrar uma notícia?”. Eles disseram: “jornal”. Continuamos: “Em que provavelmente estará uma minissérie?”. Responderam: “televisão”. Só assim, conseguiram chegar à resposta: “livro”. No que diz respeito ao meio de circulação, disseram que poderia ser em bibliotecas de escolas, bibliotecas públicas ou em casas particulares de pessoas que possuíam livros de literatura.

Após essa breve discussão, pedimos aos alunos que formulassem três perguntas com respostas sobre o texto, para serem usadas no jogo de trilha, previsto para a próxima aula. Tais perguntas foram revisadas e transcritas em cartões de perguntas. Quanto a esta técnica de ensino que envolve a elaboração de perguntas por parte dos alunos, Dell’Isola (2013) assevera que deveria ser mais trabalhada nas escolas, já que “envolve habilidades de compreensão e de organização importantes para o desenvolvimento

32. PONTES. *Elementares: notas sobre a história da literatura policial*, p. 31.

cognitivo dos aprendizes. [...] Elaborar perguntas é uma competência que deve ser valorizada.”³³

A maior parte das perguntas elaboradas pelos alunos foram superficiais, como “quem é o personagem principal do texto?”; “Quem é o autor do texto?”; “Em que ano o texto foi escrito?”; “Quantos parágrafos tem no texto?”, etc. Acreditamos que essas perguntas refletem, em certa medida, uma tradição escolar com a qual estão acostumados ao fazerem exercícios de “interpretação textual”, em sala de aula. No entanto, surgiram algumas perguntas que consideramos interessantes, como “Que classe social é mostrada no conto?”; “Com que intenção o protagonista insiste em dizer que irá chamar o Luchesi para experimentar o *Amontillado*?”; “Qual a relação da imagem e da frase do Brasão dos Montesor com a história?”. Ainda que não abordem questões mais complexas sobre o texto, concebemos as perguntas elaboradas um grande avanço devido à dificuldade que, anteriormente a esta atividade, encontravam até para ler e compreender textos mais simples.

Na semana seguinte continuamos o trabalho com o conto “O Barril de *Amontillado*” e fizemos um breve reconto da história, para relembramos alguns aspectos mais importantes. Partimos, então, para um jogo de trilha elaborado exclusivamente para este conto. Primeiramente, as regras foram lidas e, depois, iniciamos. Os alunos preferiram jogar

em duplas para que pudessem se ajudar. Durante o jogo, eles respondiam as perguntas elaboradas pelos colegas e as das “cartas de enigma”. O objetivo era que eles se aprofundassem ainda mais na análise do texto. Todos conseguiram responder à maioria das perguntas, já que havíamos discutido bastante sobre o conto na aula anterior. O ponto mais interessante foi quando propusemos a uma dupla de alunos que inventasse um final diferente para a história. O final criado por eles foi o seguinte: “Um dos amigos de Fortunato seguiu os dois até o final da catacumba. Aí, ele viu o que o Montesor *tava* fazendo e saiu correndo pra chamar a polícia. Quando o Montesor acabou de fazer a parede, a polícia chegou armada. Eles quebraram a parede, salvaram o Fortunato e prenderam o Montesor.” Os alunos disseram, durante o jogo, que aquele era um modo mais divertido de aprender, diferentemente do que faziam em sala de aula. Como bem assinala Antunes (2003), esta prática de leitura gratuita, por “pura curtição”, deve ser estimulada, com muita frequência, “sem qualquer tipo de cobrança posterior, suscitando assim a leitura pelo prazer que provoca [...]”.³⁴

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tem em seu bojo um projeto de ensino que visa à ampliação de práticas letradas de alunos com dificuldades em leitura. A implementação do projeto, elaborado

33. DELL'ISOLA. *Aula de português: parâmetros e perspectivas*, p. 140.

34. ANTUNES. *Aula de português: encontro e interação*, p. 83.

em oficinas, nos permitiu realizar uma análise sobre o modo como algumas habilidades leitoras foram, em certa medida, desenvolvidas, uma vez que os alunos conseguiram compreender, de forma satisfatória, o texto, fazer inferências e formular hipóteses, comparar o momento histórico da produção do texto com o momento atual e conhecer a função sociocomunicativa do gênero *conto policial*. Ademais, os estudantes demonstraram interesse e participaram efetivamente da oficina escolhida para ser apresentada neste artigo, estabelecendo relações entre seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo, de forma a interagir com o texto. Sendo assim, eles se divertiram e ampliaram seus conhecimentos, experimentando um modo de ler e analisar textos diferente do que estavam acostumados

É importante perceber que cabe ao professor a grande responsabilidade de orientar as leituras em sala de aula, para que os alunos tenham um bom desempenho nessa função e para que consigam refletir sobre os próprios hábitos de ler. O professor, que atua como agente de letramento, deve dar espaço às inferências e dúvidas dos alunos, ainda que interrompam a leitura. É interessante promover, assim, um debate que possibilite as especulações sobre o que pode acontecer na trama. Nesse sentido, o professor estará incitando a autorreflexão dos alunos e levantando questões a serem refletidas em sua própria prática pedagógica.

Auxiliar os aprendizes na definição de estratégias e de modos de leitura mais adequados pode colaborar para o desenvolvimento de habilidades leitoras significativas e críticas. Sendo assim, o professor deve valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e, a partir da leitura, fornecer subsídios para que esses conhecimentos se ampliem.

O momento pós-leitura é muito importante e deve sempre acontecer. Esse momento é oportuno para se explorar a ludicidade das obras literárias, consolidando-se, dessa forma, o conhecimento adquirido durante a leitura. Ademais, serve para o aluno como uma reflexão sobre o texto, além de ser uma oportunidade de expressar sua opinião e (re) pensá-la, por meio do confronto dos discursos dos colegas. O momento pós-leitura é fundamental também para o professor, já que este terá subsídios para analisar as habilidades adquiridas pelos alunos e aquelas que ainda lhes faltam, tendo assim a oportunidade de resgatá-las em uma próxima atividade.

O ensino da leitura deve ser compreendido como um processo que oportuniza a formação de leitores capazes de interagir com o mundo por meio dos textos, capazes de superar a sujeição a modelos de interpretação, de romper com as reproduções de valores e de aderir a projetos sociais. Além disso, uma aula que propõe uma leitura envolvente,

dá voz aos alunos e, com isso, possibilita que eles se tornem leitores autorais e participativos. Para tanto, é necessário que as escolas redimensionem o ensino da Língua Portuguesa, a fim de formar esse tipo de leitor, para que seus alunos possam participar de práticas letradas mais complexas exigidas no âmbito social em que vivem. Sendo assim, essa proposta pedagógica pode ultrapassar os muros das instituições escolares.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisa e a formação de professores em serviço. In: _____. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, Papirus, 1995.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Análise de Textos: fundamentos e práticas**. Parábola Editorial. São Paulo, 2010.
- CAFIERO, D. Boas perguntas mobilizam capacidades de leitura. **Guia da Alfabetização**. São Paulo, Editora Segmento, v. 1, n. 1, p. 28-43, s/d.
- CÂNDIDO, A. O Direito à Literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CAVALCANTI, J. R. Professor, Leitura e Escrita. São Paulo: Contexto, 2010.
- DELL'ISOLA, L. P. **Aulas de Português: Parâmetros e Perspectivas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013. 156 p. In: Coleção Proleitura; v. 6.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *et al*, **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.
- _____. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?.** Campinas: Cefiel – Unicamp; MEC, 2005.
- KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, I. G. V. & ELIAS, M. V. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2006.

METTETA, G. The What, Why and How of Classroom Action Research. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, v.2, n.1, 2001. Disponível em: <<https://josotl.indiana.edu/article/view/1589>>. Acesso em 12 out. 2017.

SANTOS, C.F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, C. F.;

MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M.C.B. (orgs.) **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte, Autêntica , 2007.

SOARES, M. B. **Letramento e Alfabetização**: as muitas facetas. In: GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Anual da ANPEd...Poços de Caldas, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

Recebido em: 29-06-2018.

Aceito em: 15-01-2018.