



Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

Letras, Linguística e Artes: Perspectivas Críticas e Teóricas

**Atena**
Editora
Ano 2019

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

Letras, Linguística e Artes: Perspectivas
Críticas e Teóricas

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
L649	Letras, linguística e artes: perspectivas críticas e teóricas [recurso eletrônico] / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Letras, Linguística e Artes: Perspectivas Críticas e Teóricas; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-377-4 DOI 10.22533/at.ed.774190506 1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Artes. 3. Letras. 4. Linguística. I. Sousa, Ivan Vale de. II. Série. CDD 407
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Pensar nas discussões referentes ao ensino linguagem na escola significa criar as possibilidades de reflexão aos sujeitos em uma proposta interacional com as mudanças que ocorrem constantemente na sociedade.

A identidade deste livro caracteriza os trabalhos organizados como necessários ao processo de formação dos indivíduos. Sendo assim, nesta coletânea são apresentados quarenta estudos aos interlocutores atentos com as mudanças literárias, artísticas e sociais.

No primeiro capítulo, os autores compreendem as estratégias de incentivo à leitura de professores de Língua Portuguesa, de vários níveis da educação básica e com diferentes períodos de atuação. O segundo capítulo, por sua vez, discute e analisa o poema *Profundamente*, de Manuel Bandeira e o cotidiano que adquire significação simbólica no poeta. No terceiro capítulo, os autores identificam e estudam as danças e folguedos tradicionais brasileiros a partir da temática gênero.

A autora do quarto capítulo analisa a aprendizagem da escrita em português do sujeito surdo e as implicações na trajetória social. No quinto capítulo, o gênero textual Capa de CD é analisado pelos autores e no sexto capítulo o autor define discursivamente o conceito de gramática histórica, partindo da concepção clássica estabelecida por Ismael Coutinho com as abordagens de outros linguistas.

No sétimo trabalho, os autores discutem e refletem sobre as questões ortográficas no ensino do texto, perpassando por todas as etapas da feitura textual, além disso, analisam algumas produções. No oitavo capítulo, as autoras abordam a importância do professor na alfabetização das crianças de três a nove anos, sendo observada a necessidade do uso da fonética e fonologia no aprendizado do aprendiz. O autor do nono capítulo analisa a interação multilateral no ensino presencial mediado pela tecnologia do gênero discursivo digital videoconferência em aulas de linguagens para o ensino médio.

No décimo capítulo, os autores analisam a linguagem dos alunos em atividades de escrita colaborativa em um blog educacional para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. No décimo primeiro capítulo, as autoras intencionam trazer pontos relevantes da história da educação e da escola como construção social, bem como pretendem lançar alguns olhares sobre a adolescência, etapa delicada na formação do sujeito. No décimo segundo capítulo, as autoras apresentam resultados parciais de uma pesquisa cuja finalidade parte da avaliação de uma unidade didática à luz dos gêneros textuais.

No décimo terceiro capítulo, a autora estabelece um diálogo entre a Análise do Discurso de linha francesa e o ensino de leitura de textos em língua materna. As autoras do décimo quarto capítulo analisam o vínculo intersemiótico de texto multimodal, em uma seção de leitura de um livro didático de Língua Portuguesa, dos anos finais do ensino fundamental. No décimo quinto capítulo, as autoras analisam as repercussões

que as avaliações externas apresentam na rotina da equipe pedagógica.

As autoras do décimo sexto capítulo compreendem o estabelecimento de um diálogo entre as mídias digitais e a formação do leitor. No décimo sétimo capítulo as autoras descrevem e analisam uma unidade didática do livro didático de Língua Estrangeira do Estado do Paraná para o ensino médio. No décimo oitavo capítulo o autor analisa as interações culturais entre cristãos e pagãos a partir do romance histórico *O Último Reino*, de Bernard Cornwell.

No décimo nono capítulo as autoras abordam o significado de nudez a partir de uma visualidade literária. No vigésimo capítulo, os dicionários monolíngues de aprendizes são o foco de análise e investigação. No vigésimo primeiro capítulo, os autores investigam a existência das figuras que desempenham tais papéis na obra *Cem anos de solidão*, de Gabriel Garcia Márquez.

No vigésimo segundo capítulo, os autores transitam entre definir e indefinir o conceito de espaço, ao mesmo tempo, que diferenciam de ambiente. No vigésimo terceiro capítulo são identificadas e analisadas algumas semelhanças e diferenças entre a obra literária *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector. No vigésimo quarto capítulo a autora problematiza as danças de fanfarras, a partir de uma leitura crítico-reflexiva.

No vigésimo quinto capítulo é feita uma breve leitura analítica e interpretativa da narrativa do romance *Leite derramado*, de Chico Buarque. No vigésimo sexto capítulo uma análise de representações visuais é apresentada ao leitor. No vigésimo sétimo capítulo, os autores analisam, nos escritos montellianos, como se manifestam as identidades católica e protestante.

No vigésimo oitavo capítulo é apresentado um estudo sobre as estratégias de polidez linguística no discurso político de candidatos a prefeitos do município de Mocajuba. No vigésimo nono capítulo as autoras comungam de concepções discursivas advindas da Análise do Discurso e dos estudos culturalistas. No trigésimo capítulo, os autores problematizam o uso da internet a partir das habilidades de leitura e escrita.

No trigésimo primeiro capítulo, os autores relatam um projeto de extensão, com a função valorizar a cultura gaúcha, disseminado e promovendo-a entre a comunidade acadêmica. No trigésimo segundo capítulo, as autoras refletem sobre uma proposta de material didático pautada na observação dos usos da língua. No trigésimo terceiro capítulo, as autoras verificam a força das questões culturais, dos mitos, dos coloridos da mata em uma proposta interdisciplinar a partir de uma letra de canção.

No trigésimo quarto capítulo, a autora discute a temática letramento na concepção da aprendizagem semiótica. No trigésimo quinto capítulo a autora apresenta uma estratégia de aprendizagem de comprovado êxito em uma instituição escolar, localizada no município de Três Lagos – MS. No trigésimo sexto capítulo investigam-se as relações existentes entre a psicanálise e literatura, como o inconsciente desvela-se no discurso literário, tendo como *corpus* algumas obras literárias de Clarice Lispector.

No trigésimo sétimo capítulo, os autores discutem a formação da identidade

literária juvenil a partir de uma constituição poética. No trigésimo oitavo capítulo, a autora investiga através de trabalhos publicados como a ANPOLL promove um diálogo multicultural entre Brasil, Rússia, China, Índia e África do Sul. No trigésimo nono capítulo averigua-se o percurso da figuração do estrangeiro em dois romances e, por fim, no quadragésimo capítulo, os autores contribuem reflexivamente com o ensino de gêneros textuais na modalidade escrita nas aulas de língua estrangeira e, por fim, no quadragésimo primeiro capítulo os autores associam o uso da plataforma Facebook em um processo dialógico destino aos alunos no contexto contemporâneo escolar.

Todos os autores ampliam as reflexões presentes nesta obra e revelam as razões de demonstrarem os conhecimentos aos interlocutores desta coletânea. Assim, esperamos que os leitores encontrem nos variados trabalhos os questionamentos capazes de problematizar outros e novos conhecimentos.

Ivan Vale de Sousa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
“ELES NÃO GOSTAM DE LER”: ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE INCENTIVO À LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Isabela Giacomini	
Laila Wilk Santos	
Lucas Arruda Tacla	
Theodora Rosskamp Kalbusch	
Rosana Mara Koerner	
DOI 10.22533/at.ed.7741905061	
CAPÍTULO 2	17
‘PROFUNDAMENTE’ EM MANUEL BANDEIRA: UM OLHAR INTERPRETATIVO	
Vitor Hugo da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.7741905062	
CAPÍTULO 3	28
“BRINCANDO DE SER MULHER”: UM ESTUDO SOBRE TRAVESTILIDADES NAS DANÇAS E FOLGUEDOS TRADICIONAIS BRASILEIROS	
José Roberto do Nascimento Junior	
Ana Cecília Vieira Soares	
DOI 10.22533/at.ed.7741905063	
CAPÍTULO 4	36
A APRENDIZAGEM DA ESCRITA E SUAS IMPLICAÇÕES NA VIDA DO SUJEITO SURDO	
Miriam Maia de Araújo Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.7741905064	
CAPÍTULO 5	47
A FOTOGRAFIA COMO COMUNICAÇÃO, EXPRESSÃO E ARTE: UMA ANÁLISE DA CAPA DO CD CORAÇÃO DE JOHNNY HOOKER	
Renan da Silva Dalago	
Altamir Botoso	
DOI 10.22533/at.ed.7741905065	
CAPÍTULO 6	57
A GRAMÁTICA HISTÓRICA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Adílio Junior de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.7741905066	
CAPÍTULO 7	70
ORTOGRAFIA NO ENSINO DO TEXTO	
Ivan Vale de Sousa	
Maria Elizete Melo de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.7741905067	

CAPÍTULO 8	82
A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO DO PROFESSOR NA ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 3 A 9 ANOS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	
Letícia Saminez da Silva Jaina Milhomem Rezende Michelle Fonseca Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.7741905068	
CAPÍTULO 9	93
A INTERAÇÃO MULTILATERAL NO ENSINO DE LINGUAGENS MEDIADO PELA TECNOLOGIA DO GÊNERO DISCURSIVO DIGITAL VIDEOCONFERÊNCIA	
Naziozênio Antonio Lacerda	
DOI 10.22533/at.ed.7741905069	
CAPÍTULO 10	108
A LINGUAGEM DOS ALUNOS NA ESCRITA COLABORATIVA EM <i>BLOG</i> EDUCACIONAL PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Jaqueline Silva Santos Naziozênio Antonio Lacerda	
DOI 10.22533/at.ed.77419050610	
CAPÍTULO 11	124
ADOLESCÊNCIA E ESCOLA: ALGUNS OLHARES	
Maria Rute Depoi da Silva Marcele Pereira da Rosa Zucolotto	
DOI 10.22533/at.ed.77419050611	
CAPÍTULO 12	132
ALFABETIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: UMA ABORDAGEM PELOS GÊNEROS TEXTUAIS	
Luci Piletti Niedermayer Carmen Teresinha Baumgartner	
DOI 10.22533/at.ed.77419050612	
CAPÍTULO 13	144
ANÁLISE DO DISCURSO E FORMAÇÃO DO LEITOR	
Eliana Alves Greco	
DOI 10.22533/at.ed.77419050613	
CAPÍTULO 14	151
APLICAÇÃO DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL NA ANÁLISE DE UM TEXTO MULTIMODAL	
Jeniffer Streb da Silva Noara Bolzan Martins	
DOI 10.22533/at.ed.77419050614	
CAPÍTULO 15	159
AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E SUAS REPERCUSSÕES NA ROTINA DA EQUIPE PEDAGÓGICA	
Letícia Mendonça Lopes Ribeiro Priscila Adriana Silva Sacramento Janaína Arostilde Belmiro	
DOI 10.22533/at.ed.77419050615	

CAPÍTULO 16	172
AS CRIANÇAS DA ERA DAS MÍDIAS DIGITAIS E SUAS RELAÇÕES COM A LEITURA LITERÁRIA	
Francisca Rodrigues Lopes Elizangela Silva de Sousa Moura Liliane Rodrigues de Almeida Menezes	
DOI 10.22533/at.ed.77419050616	
CAPÍTULO 17	182
AS FÁBULAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES	
Eliana Santiago Gonçalves Edmundo Ana Paula de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.77419050617	
CAPÍTULO 18	199
AS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE VIKINGS E SAXÕES DO OESTE NA OBRA O ÚLTIMO REINO DE BERNARD CORNWELL	
Lucas Luiz Oliveira Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.77419050618	
CAPÍTULO 19	208
ATRAVÉS DE LINHAS E MANCHAS PULSAM AS SENSações: A PINTURA DE LUCIAN FREUD E O DESNUDAMENTO DO SER	
Rochele Maria Borelli Bernadette Maria Panek	
DOI 10.22533/at.ed.77419050619	
CAPÍTULO 20	220
CAPACIDADES E LIMITAÇÕES DOS DICIONÁRIOS DE APRENDIZES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	
Laura Campos de Borba	
DOI 10.22533/at.ed.77419050620	
CAPÍTULO 21	236
“CEM ANOS DE SOLIDÃO”, DE GABRIEL GARCIA MÁRQUEZ : A TEORIA DAS PERSONAGENS	
Matheus Luamm Santos Formiga Bispo Milena Menezes Santos	
DOI 10.22533/at.ed.77419050621	
CAPÍTULO 22	245
DA CONSTRUÇÃO À RECONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: O ESPAÇO CONFIDENCIAL EM <i>CABIDELIM</i> , <i>O DOCE MONSTRINHO</i> , DE SYLVIA ORTHOF	
Luciana Petroni Antikeira Chirzóstomo Wagner Corsino Enedino	
DOI 10.22533/at.ed.77419050622	
CAPÍTULO 23	255
DA LITERATURA PARA O CINEMA: A ADAPTAÇÃO DA OBRA A HORA DA ESTRELA	
Ray da Silva Santos Débora Wagner Pinto	
DOI 10.22533/at.ed.77419050623	

CAPÍTULO 24	270
DANÇAS DE FANFARRAS: UMA LEITURA CRÍTICA	
Erika Kraychete Alves	
DOI 10.22533/at.ed.77419050624	
CAPÍTULO 25	274
DECADÊNCIA E MEMÓRIA EM LEITE DERRAMADO, CHICO BUARQUE	
Dulce Maurilia Ribeiro Borges	
DOI 10.22533/at.ed.77419050625	
CAPÍTULO 26	287
DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES MULTIMODAIS DO MOVIMENTO “PANELAÇO” NO CONTEXTO POLÍTICO DO BRASIL	
Juliana Ferreira Vassolér	
Eni Abadia Batista	
DOI 10.22533/at.ed.77419050626	
CAPÍTULO 27	304
ENTRE A FÉ E OS CONFLITOS: AS FACES DA IDENTIDADE CRISTÃ EM OS DEGRAUS DO PARAÍSO, DE JOSUÉ MONTELLO	
Thiago Victor Araújo dos Santos Nogueira	
Paloma Veras Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.77419050627	
CAPÍTULO 28	317
ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ LINGUÍSTICA NO DISCURSO POLÍTICO DE CANDIDATOS A PREFEITOS DO MUNICÍPIO DE MOCAJUBA-PA	
Elber José Alves Corrêa	
Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.77419050628	
CAPÍTULO 29	328
ÍNDIO SURDO E EDUCAÇÃO BÁSICA EM SUAS (DES)IDENTIFICAÇÕES: UM ESTUDO DE CASO	
Michelle Sousa Mussato	
Claudete Cameschi de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.77419050629	
CAPÍTULO 30	343
INTERNET, LEITURA E ESCRITA:UM DESAFIO MEDIADO PELO PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL	
Daiane Ventorini Pohlmann Michelotti	
Virginia Ponche Barbosa	
Alessandro Carvalho Bica	
DOI 10.22533/at.ed.77419050630	

CAPÍTULO 31	352
INVERNADA ARTÍSTICA CHÃO BATIDO – CULTIVANDO A TRADIÇÃO GAÚCHA: UM PROJETO DE EXTENSÃO REALIZADO EM 2016	
<p>Ana Paula Palharini Daniel Verbes Padilha Deise Pieniz Casagrande Maico Mantovani Tolfo Mylla Keenan Acosta Maiara Bertl</p>	
DOI 10.22533/at.ed.77419050631	
CAPÍTULO 32	356
LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDO NA INTERFACE DOS GÊNEROS DIGITAIS E DA MULTIMODALIDADE	
<p>Nágida Maria da Silva Paiva Iara Ferreira de Melo Martins Ana Cláudia Soares Pinto</p>	
DOI 10.22533/at.ed.77419050632	
CAPÍTULO 33	369
LETRA DA CANÇÃO: “SAGA DA AMAZÔNIA”: UM OLHAR INTERDISCIPLINAR	
<p>Márcia Antonia Guedes Molina Valéria Angélica Ribeiro Arauz</p>	
DOI 10.22533/at.ed.77419050633	
CAPÍTULO 34	382
LETRAMENTOS E APRENDIZAGEM SEMIÓTICA: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS NA ESCOLA	
<p>Áurea Maria Brandão Santos</p>	
DOI 10.22533/at.ed.77419050634	
CAPÍTULO 35	392
LITERATURA E OUTRAS ARTES: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES	
<p>Vitória Regina Xavier da Silva</p>	
DOI 10.22533/at.ed.77419050635	
CAPÍTULO 36	406
LITERATURA E PSICANÁLISE: A PRESENÇA DO INCONSCIENTE NA ESCRITA DE CLARICE LISPECTOR	
<p>Ray da Silva Santos Sara Goretti Ferreira Daiane Menezes Santos</p>	
DOI 10.22533/at.ed.77419050636	
CAPÍTULO 37	419
LITERATURA JUVENIL E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE EM “ <i>CECÍLIA QUE AMAVA FERNANDO</i> ”: CONHECENDO A SI ATRAVÉS DO OUTRO	
<p>Eliene da Silva Dias Diógenes Buenos Aires Sandra Helena Andrade de Oliveira</p>	
DOI 10.22533/at.ed.77419050637	

CAPÍTULO 38	431
MAPA DE INSTITUIÇÕES LINGUÍSTICO-LITERÁRIAS NA REVISTA DA ANPOLL	
Mariana Argolo Barreto	
DOI 10.22533/at.ed.77419050638	
CAPÍTULO 39	443
MAPAS DO ENCONTRO ENTRE O PRÓPRIO E O ALHEIO – CARTOGRAFIAS DA ALTERIDADE NA NARRATIVA DE ADRIANA LISBOA E ANA MIRANDA	
Aina de Oliveira Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.77419050639	
CAPÍTULO 40	456
MATERIAIS DE PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA – ELE A ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	
Carlos Eduardo da Silva	
Cristina Corral Esteve	
DOI 10.22533/at.ed.77419050640	
CAPÍTULO 41	468
AS FACETAS DA CONTEMPORANEIDADE. O DIALOGISMO DIGITAL PARA OS ALUNOS: O FACEBOOK E A POESIA VIRAL	
Regimário Costa Moura	
Ana Cristina dos Santos	
Raquel Araújo Luna	
Rideusa Caroline Correia do Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.77419050641	
SOBRE O ORGANIZADOR	476

“ELES NÃO GOSTAM DE LER”: ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE INCENTIVO À LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Isabela Giacomini

Universidade da Região de Joinville,
Departamento de Letras
Joinville- SC

Laila Wilk Santos

Universidade da Região de Joinville,
Departamento de Letras
Joinville- SC

Lucas Arruda Tacla

Universidade da Região de Joinville,
Departamento de Letras
Joinville- SC

Theodora Rosskamp Kalbusch

Universidade da Região de Joinville,
Departamento de Letras
Joinville- SC

Rosana Mara Koerner

Universidade da Região de Joinville,
Departamento de Letras
Joinville- SC

RESUMO: Traçando problemas de leitura encontrados no Brasil, principalmente no viés do desinteresse, a presente pesquisa objetiva compreender quais estratégias de incentivo à leitura professores de Língua Portuguesa, de vários níveis da educação básica e com diferentes períodos de atuação, utilizam ou não durante as aulas, bem como analisar o que estudantes dizem sobre suas práticas

leitoras e se, de fato, os docentes mantêm essa preocupação. Para obtenção dos dados foram aplicados questionários aos participantes da pesquisa: quatro professores e uma turma de cada um deles, totalizando 99 alunos, sendo feita uma análise de suas respostas, com base em teóricos como Solé (2012) e Kleiman (2016), que discutem a leitura escolar. Os resultados mostraram uma face inversa e inesperada: a maioria dos professores afirmou que seus alunos não gostam de ler, enquanto eles disseram que gostam, que acham interessante, mas aquilo que leem em casa e não na escola. Tais resultados revelam o fato da escolarização da leitura ser um empecilho na formação leitora, evidenciando que o letramento escolar diverge, da realidade dos alunos. Percebe-se ainda que, independentemente do tempo de docência, os professores afirmam utilizar estratégias diversas, mas os estudantes não as identificam no cotidiano em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Leitora. Letramento. Práticas de Incentivo à Leitura. Escolarização da Leitura.

ABSTRACT: Tracing reading problems found in Brazil, especially through the lack of interest bias, this present research has the objective of understanding which reading encouragement strategies Portuguese Language teachers, in various elementary school levels and different

acting periods, use or not during their classes, as well as analyzing what students have to say about their reading practices and if, indeed, the teachers hold this concern. To gather the data, questionnaires were applied to those who participated in the research, being four teachers and one class from each of them, totaling 99 students, and having their answers analyzed based on academics such as Solé (2012) and Kleiman (2016) who discuss the matter of school reading. The results show an inverse and unexpected face: most teachers affirmed their students do not like to read, while they said they like to, find it interesting, but they like what they read at home, not at school. Such results address the fact that reading schooling is a hinderance in the reader formation, evidencing that school literacy diverges from the students' reality. It is noticeable, still, that regardless the teaching time, the teachers claim to use diverse strategies, but the students do not identify them in their everyday life in the classroom.

KEYWORDS: Reader Formation. Literacy. Reading Encouragement Strategies. Reading Schooling.

1 | INTRODUÇÃO

A leitura é fundamental para a formação do senso crítico de um indivíduo, pois é capaz de ampliar sua visão de mundo, aumentar sua capacidade imaginativa, e inspirar a reflexão sobre determinados temas. Segundo Arana e Klebis (2015, p. 2), “[...] se a criança é estimulada a ler desde pequena ela com certeza será um adulto questionador e crítico, assim, o indivíduo que não lê não terá base literária e experiências para formar opinião sobre qualquer assunto”. Por esse motivo, é essencial que ela seja estimulada desde cedo, para que sempre faça parte da vida do indivíduo e para que possua gosto pela leitura, como uma prática naturalizada. Porém, sabe-se que nem sempre é possível que isso venha de casa, por inúmeros fatores. Assim, a escola passa a ter um papel fundamental na incentivação da leitura, e, mais especialmente a disciplina de Língua Portuguesa, já que é a ela que, no senso comum, cabe desenvolver as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar.

Nesse sentido, o professor de Língua Portuguesa, por ter na linguagem seu principal objeto de trabalho, tem a responsabilidade de utilizar estratégias para que seus alunos se interessem pela leitura e passem a vê-la como algo essencial. O professor atua como mediador entre a leitura e o aluno, e é ele que “[...] deve criar condições estimuladoras e desafiadoras para que os alunos possam refletir e buscar alternativas para solucionar, de maneira criativa, os problemas que surgem” (FORTESKI. et al. 2011, p. 5). Essa pesquisa, então, propõe, como questão principal, saber justamente se os professores fazem uso de estratégias de incentivo à leitura; se sim, quais são as mais utilizadas e se elas estão adequadas aos alunos.

Foi realizada uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e quantitativa, com o uso de um questionário respondido por alunos e professores, buscando atingir os objetivos de compreender como essas estratégias de leitura são utilizadas pelos

professores, qual o aproveitamento dos alunos em relação a elas, qual a importância que eles dão à leitura, se há ou não a prevalência do livro didático em sala de aula, e se há uma diferença no uso dessas estratégias entre professores com mais e menos tempo de atuação.

No decorrer deste artigo, será apresentada primeiramente a base bibliográfica para a pesquisa, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a leitura escolar e sobre as diferentes estratégias de incentivo. Após, são apresentados os dados e hipóteses obtidos através dos questionários, e, por fim, as principais conclusões tiradas a partir da análise. Espera-se que esse trabalho possa contribuir para uma reflexão sobre o uso de estratégias de incentivo à leitura, tornando-a mais proveitosa para os estudantes do ensino regular.

2 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura e o processo de construção de leitores

O indivíduo se constitui a partir de suas relações com o mundo e com o outro. Entre elas estão a interação social, o agir sobre o meio, a compreensão da realidade, a criticidade e os cruzamentos entre o pensamento individual e o coletivo. Essa construção é facilitada pelo ato da leitura, que faz o homem refletir, imaginar, se desenvolver intelectualmente e se humanizar. Para tanto, o hábito da leitura deve permear todas as etapas do desenvolvimento humano e todas as esferas sociais.

A leitura traz inúmeros benefícios a quem a pratica, permitindo uma proximidade entre o leitor e o universo em que se situa, uma vez que amplia a visão sobre a sociedade e sobre os acontecimentos. Conforme Arana e Klebis (2015, p.3): “A leitura tem o poder de desenvolver a capacidade intelectual e crítica das pessoas, devendo assim, fazer parte do seu dia a dia e desenvolver a criatividade em relação ao seu próprio meio e o meio externo”.

A inserção do indivíduo nesse contexto deve iniciar desde cedo, pois, de acordo com Roque e Canedo (2014, p.5): “A introdução da criança no mundo da leitura deve acontecer mesmo antes de ser iniciado o processo de alfabetização, através de estratégias de leituras estimulantes e criativas, realizadas pelos professores e pela família”. Quanto mais cedo esse processo se inicia, mais facilidade a criança encontrará em achar respostas e solucionar possíveis problemas que venham a surgir, de forma crítica e reflexiva.

Porém, o hábito da leitura em contexto familiar é, muitas vezes, ausente ou pouco valorizado. Esse papel passa então a ser da escola, por possuir profissionais que devem atuar neste âmbito, dando à criança que não teve acesso a diferentes tipos de livros e de leituras, a possibilidade de conhecer esse universo e se constituir como leitor. Nesse sentido, a escola, além da família e demais espaços de convivência, tem

como responsabilidade incentivar a criança à leitura:

Todavia, sabemos que promover a leitura na escola não é tarefa fácil, exige oferecer aos alunos oportunidades para desenvolver a leitura. Demanda professores criativos para driblar as dificuldades encontradas no dia-a-dia, sem deixar de considerar que é fundamental a existência de bibliotecas com bom acervo. O desafio proposto aos professores é desempenhar da melhor maneira possível à [sic] prática pedagógica, contribuindo na formação do cidadão-leitor-crítico, a fim de possibilitar ao mesmo uma melhor compreensão da sociedade em que está inserido. (BENASSI e SAVELI, 2009, p.3).

Com isso, não basta apenas que haja momentos de leitura em sala de aula. Os professores, principalmente os de Língua Portuguesa, por trabalharem com a linguagem, precisam estar preparados para atuar como mediadores, fazendo com que a prática seja interessante e envolva os alunos. Dessa forma, são necessárias estratégias para incentivo do ato de ler, uma vez que ele vai muito além da decodificação dos textos. Estes, por sua vez, precisam trazer diferentes temáticas, gêneros discursivos, multimodalidades e multissemióticas, para que o processo de enriquecimento intelectual e de formação de leitores se efetive.

A leitura no ambiente escolar

O ensino da leitura ocorre ainda na fase de alfabetização da criança. De acordo com Solé (2012), nesse momento ocorre a decodificação do sistema linguístico. Para ela, esse é um processo essencial, já que para que o domínio da leitura ocorra é preciso antes entender o código, assim como afirma em: “[...] ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar” (SOLÉ, 2012, p.52). Quando a criança mostra o interesse em saber o que está escrito já é um primeiro passo para sua autonomia enquanto leitora.

A decodificação deve preceder todo o processo para que a criança se familiarize com as palavras e com os sons e, posteriormente, com seus respectivos signos. Para Solé (2012), nesse período, a criança está exercendo uma consciência metalinguística, com um desejo de manipular o sistema para compreender seu significado, visto que o escrito é até então desconhecido.

Para que o estímulo da leitura ocorra, bem como sua compreensão, é necessário mostrar o texto escrito, relacionando-o com imagens e questionando a criança sobre o que está vendo e percebendo. Com isso, a leitura começará a parecer interessante e divertida, não sendo apenas impositiva ou que deixe o papel da criança menosprezado. Pois, assim como afirma Kleiman (2016), a escola muitas vezes só privilegia a leitura do professor, negando o aspecto interativo e a possibilidade de construção de diferentes significados.

Esse acesso ao código também não deve ser imposto, deve partir dos interesses da própria criança, suscitados em si ou pelo incentivo de outrem. Solé (2012) defende o contexto significativo de inserção da leitura, sendo assim, o código não pode estar isolado, mas sim acompanhado da curiosidade da criança e de estratégias do professor

e/ou da família. A partir disso, as perguntas feitas pelo aprendiz não serão apenas sobre saber o que está escrito, mas sobre as letras em si e sobre determinadas palavras e sons, perguntas estas que necessitam ser respondidas para que o estímulo prossiga.

A escola, nesse período inicial de leitura, também costuma subestimar a capacidade da criança, usando frases sem complexidade e desinteressantes. Nesse sentido, a escolha dos textos também deve ganhar atenção; eles devem trazer imagens que complementem o escrito e não apenas o reproduzam, além de rimas e demais recursos linguísticos que chamem a atenção dos pequenos leitores. É necessário que as capacidades que a criança já possui sejam valorizadas, assim o texto se torna relevante. Assim como afirma Silva (1988, p.65-66),

[...] eu, professor, objetivando atingir o aguçamento da compreensão e da crítica através das práticas de leitura, quero movimentar a consciência de meus alunos para o adentramento e aprofundamento de determinados aspectos da realidade, que são veiculados e indiciados por determinados autores e não outros [...]. Dessa forma, parece-me que os professores precisam desenvolver uma intimidade com os textos utilizados junto a seus alunos e possuir justificativas claras para a sua adoção [...]. Tenho afirmado que as práticas de leitura escolar, não nascem do acaso e nem do autoritarismo ao nível da tarefa, mas sim de uma programação envolvente e devidamente planejada, que incorpore, no seu trajeto de execução, as necessidades, as inquietações e os desejos dos alunos-leitores. Simplesmente “mandar o aluno ler” é bem diferente do que envolvê-lo significativamente e democraticamente nas situações de leitura, a partir de temas culminantes.

Outra problemática no ensino da leitura em contexto escolar é apontada por Kleiman (2016), que fala da leitura como avaliação, no sentido de aferir a capacidade de cada criança. Normalmente o professor foca apenas na leitura em voz alta, tornando a perda do foco muito mais fácil, visto que o leitor se atenta a possíveis pronúncias incorretas, a não entendimentos do escrito e às possíveis repreensões por parte do professor quando algum aluno lê algo fora do padrão. Esse tipo de leitura é necessário para ampliar as pronúncias e esclarecer possíveis dúvidas, mas não deve ser a única modalidade utilizada.

A escola também é responsável por inserir práticas de letramentos em sala de aula, para que o aluno compreenda o papel da escrita e da oralidade nos meios sociais. Porém, muitas vezes esse processo também é mal abordado. Quando o aluno é um pouco maior e consegue fazer decodificações, o professor de Língua Portuguesa passa a pedir resumos, fichamentos e avaliações que tornam a leitura desgastante e apenas para fins de obtenção de nota. Muitos professores defendem ainda uma única abordagem da leitura. Segundo Kleiman (2016, p.34):

A leitura é, no entanto, justamente o contrário: são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo objetivos e intenções do leitor.

Benassi e Saveli (2009) afirmam que em suas análises em sala de aula verificou-se que há falta de preparo perceptível nos planos de aula dos professores quanto às

práticas de leitura; há falta de práticas de letramento, com foco apenas na decodificação, mesmo em crianças que já passaram do período de alfabetização; há foco demasiado no livro didático; há imposição de leituras pelo docente; há ausência de momentos em que o aluno pode escolher o material de leitura; há falta de mediação a partir do que é lido; poucos gêneros textuais são visitados, em alguns casos, principalmente os que utilizam as tecnologias de informação e, também, há a culpabilização da família pelo desgosto e desinteresse pela leitura no estudante.

Nesse sentido, com todas as problemáticas abordadas, o uso de estratégias de incentivo à leitura se faz imprescindível, já que a escolarização atua diretamente nesse âmbito. De acordo com Forteski, Oliveira e Valério (2011), o papel do professor é primordial para estabelecer a mediação das leituras e seu estímulo, mas a escola, de um modo geral, também precisa estar envolvida. Tal preocupação deve ser desde as práticas pedagógicas e as práticas de letramentos até acerca dos espaços que serão utilizados dentro da estrutura escolar, para que a leitura seja desenvolvida com maior eficácia.

O incentivo à leitura por meio de estratégias

Para um incentivo bem-sucedido à leitura, é importante que os alunos entendam o que é, de fato, a leitura. Se eles não compreenderem o texto, também não poderão apreciá-lo e não se sentirão incentivados a continuar lendo. Sendo assim, um dos aspectos mais importantes do incentivo à leitura é o próprio ensino de como ela deve ser realizada, em que o professor deve utilizar estratégias que a tornem proveitosa para seus alunos.

Um dos fatores essenciais na eficácia das estratégias de leitura na escola, e da mediação bem-sucedida do professor, é a preparação do próprio docente, que deve saber empregar as estratégias de acordo com cada estudante e sua respectiva faixa etária. É também importante que o professor consiga um material que seja relevante à vivência dos próprios alunos, que permita que relacionem o conteúdo da leitura com diversos aspectos de sua vida social, cultural e pessoal. Assim, a leitura passa a ser significativa e o aluno ganha um incentivo maior para continuar lendo.

Solé (2012) sugere alguns passos que são importantes para a compreensão da leitura, separando-os em três etapas: o antes da leitura, o durante, e o depois. Antes da leitura, ela fala que deve ser levantado o conhecimento prévio que os alunos têm sobre o assunto a ser lido, bem como quais são suas expectativas durante a leitura. Durante a leitura, deve haver uso de materiais de apoio, como dicionários ou informações complementares, que auxiliem no entendimento do texto e no esclarecimento de dúvidas. Deve, também, ser feita uma construção de qual é o sentido global do texto, bem como a identificação de algumas palavras-chaves, para que a mensagem passada seja compreendida. Por fim, deve ser feita a relação do texto com outras informações, com base em leituras prévias ou outras fontes de conhecimento; também

é necessário fazer a relação com as suposições e expectativas apresentadas pelos alunos anteriormente, as quais serão confirmadas ou rejeitadas. Para a etapa da pós-leitura, há a avaliação do texto de maneira crítica, observando as informações que ele apresenta, a troca de opiniões e a construção do sentido. Em todas essas etapas a mediação e a orientação do professor são de suma importância para que os alunos possam ser participativos.

Outra estratégia apontada por Arana e Klebis (2015) é o ato de sublinhar partes importantes ou que chamem a atenção em um texto durante sua leitura, algo que também auxilia na concentração. Porém, elas alertam que é necessário que o professor ensine o aluno como fazer isso, a fim de evitar que sublinhe demais, ou que não saiba o que sublinhar, para que possa, então, tirar proveito da estratégia. Segundo Diniz e Silva (2008), muitos leitores têm dificuldade em saber quais são as palavras-chaves de um texto e acabam por sublinhar informações desnecessárias. Para prevenir isso, elas recomendam alguns passos:

I) Leia o texto para obter a visão geral sobre o que foi escrito sem a preocupação de aprender alguma coisa ou discutir as ideias do autor;

II) Faça uma segunda leitura (leitura analítica) e anote palavras, termos ou frases ou anotadas em uma folha de papel para serem pesquisados durante a leitura ou posteriormente. Nesse momento deve ter sempre em mãos um dicionário para esclarecer algumas dúvidas que porventura surjam durante a leitura. Você deve também marcar com um ponto de interrogação dúvidas ou discordâncias sobre o que foi escrito pelo autor;

III) Leia novamente o texto e destaque ou sublinhe apenas as palavras essenciais ou palavras-chave, que segundo a NBR (Norma Brasileira) 6028 significa “palavra representativa do conteúdo do documento, escolhida, preferentemente, em vocabulário” (ABNT, 2003, p.1). Estas palavras ou frases informam sobre a ideia principal do texto. (DINIZ e SILVA, 2008, p. 6)

Assim, com a orientação do professor, o aluno se atém ao que é mais importante na leitura, aprendendo a reconhecer os termos que são realmente significativos em um texto. Dessa forma, o processo se torna mais fácil para que ele entenda o assunto e seja capaz de retomá-lo. Isso é também eficiente para o próprio estudo, em que o aluno, já tendo realizada a leitura orientada e grifado os pontos de importância do texto, não é atrapalhado por informações que não serão utilizadas e que não são relevantes, tornando o estudo mais eficaz.

Para o professor, é importante que se atenha às possíveis dificuldades que possam surgir durante a aplicação das estratégias, já que os alunos não são todos iguais. Mesmo quando o professor encontra uma estratégia que seja apropriada para a maioria da turma, há chances de que um ou mais alunos tenham dificuldades de se adaptar, ou de ler de um modo geral. Assim, é trabalho do professor incluir esses alunos e não fazer com que a leitura se torne um fardo, afastando-os da prática.

O docente deve sempre lembrar de que nem todos os seus alunos possuem a mesma facilidade ou nível de compreensão, pois uns podem receber incentivo e ajuda

de casa, enquanto outros não. Sendo assim, o professor deve estar ciente de que nem todos os alunos responderão da mesma maneira, e de que ele deve adaptar as estratégias conforme as dificuldades forem se apresentando. Levando esses fatos em consideração, a leitura deve ser tratada como uma prática inclusiva e de ampliação intelectual, na qual todos os alunos consigam tirar proveito e se sintam incentivados a incluí-la em seu cotidiano.

3 | METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em duas etapas: uma pesquisa bibliográfica sobre as estratégias de incentivo à leitura e uma pesquisa de campo. Com a pesquisa bibliográfica pretendeu-se aprofundar o conhecimento acerca dessas estratégias, de maneira a estabelecer um referencial teórico para a pesquisa. A segunda etapa foi uma pesquisa de campo, com caráter qualitativo e quantitativo.

Os participantes da pesquisa foram quatro docentes de Língua Portuguesa de escolas públicas, sendo dois com maior tempo de atuação e dois com menor tempo de atuação em sala de aula, assim como uma turma de cada um deles, sendo duas do Ensino Fundamental - 6º ano, com dezoito alunos e 7º ano, com vinte e um alunos - e duas do Ensino Médio - 1º ano, com vinte e sete alunos e 3º ano, com trinta e três alunos, de uma cidade em de Santa Catarina. As turmas participantes foram escolhidas pelos respectivos professores.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário de perguntas fechadas, semiabertas e abertas, um para os alunos, que foi aplicado de forma coletiva, e outro para os professores, com perguntas diferenciadas, mas ambos tratando das estratégias de leitura aplicadas pelos professores. A análise dos dados será descritiva e interpretativa, considerando os referenciais teóricos.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário aos professores possuía oito questões, sendo que a primeira, de caráter fechado, referia-se ao tempo de atuação enquanto docentes. O professor A leciona para o sexto ano do Ensino Fundamental e tem um tempo menor de atuação - entre três e cinco anos. O professor B leciona para o sétimo ano do Ensino Fundamental e tem um maior tempo de atuação - entre quinze e vinte anos. O professor C leciona para o primeiro ano do Ensino Médio e atua há mais tempo em sala de aula - entre dez e quinze anos. O professor D leciona para o terceiro ano do Ensino Médio e tem um menor tempo de atuação - entre cinco e dez anos. O questionário dos alunos possuía perguntas relacionadas às dos professores, visando a confirmação ou não das respostas deles quanto ao que aplicam em sala de aula. Para o professor A foram 18 alunos que responderam o questionário, para o professor B foram 21, para o C

foram 27 e para o professor D foram 33 estudantes, totalizando 99 alunos no geral.

A segunda questão, semiaberta com possibilidade de mais de uma alternativa ser escolhida, perguntava como os docentes costumam trabalhar a leitura em sala de aula. O professor A afirmou que trabalha com livros didáticos escolhidos por ele, textos selecionados também por ele ou pelos alunos, livros disponíveis na biblioteca da escola e mesmo seus próprios livros, que ele empresta aos alunos. Assim, é possível observar que há uma grande variedade na escolha de materiais e, também, que o professor prefere não utilizar o livro didático fornecido pela escola, uma vez que ele não assinalou essa opção. Sua turma confirmou essa variedade, havendo várias respostas assinaladas, com 39% (11) afirmando que o professor trabalha com livros da biblioteca e 18% (5) com textos levados pelos alunos. Uma quantidade significativa, porém, de 18% (5) afirmou que o professor de fato usa o livro didático da escola, 11% dos alunos (3) afirmaram que o professor escolhe o livro didático e somente 7% (2) afirmaram que o professor leva o material próprio para a sala.

O professor B assinalou que é através dos textos do livro didático adotado pela escola, através de materiais que ele seleciona e por meio dos textos disponíveis no acervo da biblioteca da escola. Tais resultados foram confirmados pelos seus alunos do sétimo ano, que demonstraram a prevalência no uso do livro didático - com 47% (19), do uso de materiais de leitura da biblioteca - com 30% (12) e dos textos que o professor seleciona e leva para a sala - com 13% (5) e os demais 10% (4) disseram que é através de textos que eles [alunos] levam para as aulas.

O professor C disse, por sua vez, que trabalha a leitura através do livro didático fornecido pela escola, assim como livros didáticos escolhidos por ele próprio, de textos que ele seleciona e leva à sala de aula, de livros que estão disponíveis na biblioteca escolar, materiais de leitura escolhidos e levados pelos alunos e, também, com gincanas de leitura que possuem atividades pré-estabelecidas. Os alunos do professor C, no questionário aplicado a eles, corroboraram grande parte das informações fornecidas pelo professor, com 44% (20) assinalando que realizam atividades de leitura a partir de textos e livros disponíveis na biblioteca da escola, 38% (17) afirmando a utilização do livro didático da escola, 11% (5) disseram que há utilização de textos de outros livros didáticos escolhidos pelo professor, 7% (3) informaram utilizar textos levados à sala de aula pelo professor. No entanto, nenhum aluno informou que o professor pede para que levem textos para as aulas e, também, não houve referências a atividades diferentes – como a gincana mencionada pelo professor.

O professor D assinalou que é também através dos textos do livro didático adotado pela escola, através de materiais que ele seleciona e por meio dos textos disponíveis no acervo da biblioteca da escola. Suas escolhas foram confirmadas pelos seus alunos do terceiro ano do ensino médio que assinalaram com 59% (27) que o docente traz textos para a sala - com 20% (9) que o professor escolhe os textos, 15% (7) que usam o livro didático e com 4% (2) que utilizam o acervo da biblioteca. Nota-se, então, que o cenário de uso do livro didático, apontado por Benassi e Savelli

(2009), são perceptíveis em todas as turmas, sendo na maioria das vezes o escolhido pela própria escola e não pelo professor em si. Por outro lado, percebe-se que os docentes têm uma preocupação em trabalhar a leitura com diferentes gêneros, uma questão importantíssima abordada por Marcuschi (2008), o que possibilita aos alunos um contato mais amplo com diferentes materiais de leitura, embora haja o foco no livro didático, que, segundo o autor, é bastante complicado em um país com realidades sociais tão heterogêneas.

A terceira questão, fechada, perguntava aos professores sobre a frequência com que se atualizam a respeito das estratégias de incentivo à leitura e todos assinalaram que sempre leem sobre o assunto e se atualizam constantemente, sendo comprovada pela questão de utilizarem diversos gêneros em suas aulas. No entanto, quando foram questionados sobre a forma de aplicação dessas estratégias para a turma, na quarta questão, o professor A disse que aplica as mesmas para todos os alunos, enquanto os demais professores disseram que aplicam várias até notarem uma que se adéque à maioria deles. Essa questão mostra que, embora tentem diversas alternativas para incentivar a leitura, nem todos os alunos são privilegiados, já que a maioria não representa o todo, nem os alunos com maior dificuldade no processo de ensino-aprendizagem. Assim como já abordado, nem todos os estudantes são iguais ou assimilam o conteúdo da mesma maneira e é importante que o professor se atenha às possíveis diferenças e às particularidades de cada um, fatores estes que, infelizmente, não são notáveis nas respostas dadas pelos referidos professores.

A quinta questão, semiaberta, pedia aos docentes com que frequência trabalham com as práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que a regularidade é tão importante quanto as próprias estratégias. O professor A disse que estratégias de leitura fazem parte de todas as aulas, afirmando que ele utiliza textos tanto de livros didáticos, quanto textos de diversos gêneros. O professor também acrescentou que os alunos leem pelo menos um livro por bimestre para atividades avaliativas e todas as provas contêm questões sobre interpretação de texto. O professor B assinalou que elas ocorrem cotidianamente com textos de variados gêneros, possivelmente do próprio livro didático e do material do acervo da biblioteca, conforme os alunos se posicionaram. O professor C indicou que trabalha com textos de gêneros variados cotidianamente em sala de aula, o que é corroborado pelo resultado obtido na segunda questão. O professor D marcou que elas ocorrem cotidianamente mediante vários gêneros, dentro dos exemplos que ele leva para a sala de aula, como 59% (27) dos seus alunos assinalaram. Com isso, percebe-se que os docentes buscam inserir os seus alunos em um contexto significativo de leitura, principalmente pela regularidade com que essas práticas ocorrem, conforme afirmaram, com o uso de diversos gêneros, assim como Silva (1988) sugere. No entanto, há, ainda, a possibilidade de os gêneros trabalhados em sala não serem identificados no cotidiano de todos os alunos de maneira igualitária.

A sexta questão, também semiaberta com mais de uma alternativa podendo ser

assinalada, perguntava para quais finalidades a leitura ocorre nas aulas de Língua Portuguesa. O professor A disse que utiliza a leitura de diversas maneiras, assinalando todas as alternativas, que incluíam: análise gramatical, modelo para produção de textos, interpretação textual, incentivação no início da aula, debates, resolução de exercícios e entretenimento. Sua turma afirmou, com 52% (12) das respostas, que a leitura é usada para interpretação textual, condizente com o que o professor já havia relatado sobre suas provas e atividades; porém, houve um número pequeno de alunos que marcou as outras opções, com 13% (3) afirmando que a leitura é para entretenimento, debates e resolução de atividades do livro; análise gramatical teve 9% (2), enquanto incentivação e modelo de produções textuais teve 4% (1). O professor B disse que ela ocorre como base para a produção e interpretação textual e para o divertimento dos alunos, enquanto a turma do sétimo ano, além de assinalar essas opções, acrescentou os debates sobre o que leem, a resolução de exercícios do livro didático e a análise gramatical, ainda que 52% (20) da turma tenha assinalado a interpretação e a produção textual, que realmente prevalecem. O professor C também assinalou todas as alternativas e os resultados obtidos na análise do questionário aplicado aos alunos confirmam tais informações, com a maioria dos alunos, 44% (23), afirmando que as atividades envolvem interpretação textual e apenas 2% (1) dos alunos assinalaram que a leitura ocorre com o objetivo de entretê-los. O professor D assinalou que ela acontece como base para a análise gramatical, produção e interpretação de textos, debates e para o divertimento dos alunos. Estes confirmaram estas respostas e adicionaram 4% (4) para incentivo no início da aula e 9% (7) para realização de atividades. Entretanto, ninguém assinalou que a leitura se dá para entretenimento. Como se pode perceber, embora os professores tenham assinalado diversas maneiras de se trabalhar com a leitura, houve a prevalência da interpretação e produção textual e análise gramatical – sendo esta última mais visível principalmente no Ensino Médio – mostrando que, possivelmente, haja maior regularidade na execução dessas atividades, em detrimento das outras. Essas atividades também devem ser as mais cobradas no sentido avaliativo, negando muitas vezes o que Kleiman (2016) propõe ao falar de levar em consideração as intenções leitoras que o estudante possui e a relevância que veem no que é executado e lido.

A sétima questão, semiaberta com mais de uma alternativa podendo ser escolhida, questionava os professores sobre quais estratégias de incentivo à leitura que eles utilizam durante suas aulas. O professor A assinalou, novamente, quase todas as alternativas, dizendo que associa o texto verbal com ilustrações, escolhe gêneros diversos, realiza leituras individuais com discussões em grupo, leituras em grupo, perguntas reflexivas sobre o texto, leituras orientadas, leituras comparativas com textos já lidos, e o processo de destacar o que é importante em um texto. O professor B disse que utiliza a associação do texto verbal com as ilustrações e, também, textos de variados gêneros, preferencialmente do cotidiano dos alunos. O professor C também assinalou quase todas as opções possíveis, sendo elas a associação

entre texto verbal e ilustrações, escolha de gêneros variados que façam parte do cotidiano dos alunos, leituras individuais que levam a discussões em grupo, leituras em grupo, perguntas que façam os alunos refletirem sobre o tema escrito, leituras comparadas com outros textos, leituras orientadas pelo professor, destaque de partes importantes dos textos, leitura e análise de livros visuais e debates sobre os textos. A única alternativa não selecionada pelo professor foi sobre não fazer uso de estratégias durante as aulas. O professor D faz associações de textos com ilustrações, escolhas que levam em consideração o cotidiano do aluno, promove leituras individuais com debates em grupo, leituras em conjunto, perguntas reflexivas, leituras comparadas com outros textos, análise de leituras e destaque das partes importantes. Enquanto isso, os alunos dos referidos professores se posicionaram em relação aos momentos de ida à biblioteca, que também funciona como uma grande estratégia, principalmente pela questão do espaço diferenciado para o ato de ler. A turma do sexto ano afirmou, com 50% (9) das ocorrências, que o professor os leva com o objetivo de realizar algum trabalho, 1 (6%) afirmou que o professor dá aulas livres na biblioteca e 11% (2) afirmou que vão para fazer pesquisa. Curiosamente, no entanto, 33% (6) afirmou que o professor não os leva à biblioteca, caso que o professor explicou como sendo devido ao fato de que a maioria dos alunos possui pendências de livros, tendo retirado, mas não devolvido, o que não lhes permite emprestarem outro livro. A turma do sétimo ano disse que o professor [B] os leva para a biblioteca, mas 65% (15) das vezes a ida tem a finalidade de realização de alguma resenha ou fichamento, 9% (2) delas é para a pesquisa de trabalhos, 13% (3) é para leitura livre e 13% (3) dos estudantes colocaram que não vai à biblioteca, possivelmente por esses momentos não serem frequentes e, eventualmente, esses alunos não estarem no dia em que a visita é realizada. A turma do primeiro ano assinalou unanimemente que são levados pelo professor à biblioteca, sendo que 52% (15) dos alunos afirmaram que o propósito das visitas é a realização de atividades, como resenhas ou resumos, e 48% (14) disseram não ter atividades relacionadas, focando na leitura livre. A turma do terceiro ano disse que o professor D nunca os leva para a biblioteca, a resposta foi unânime. Diante de todas as respostas nota-se que há uma preocupação, em grande parte das vezes, pelos professores, em utilizar diversas estratégias, conforme Solé (2012) e Arana e Klebis (2015) abordam, mas, ao mesmo tempo, muitas delas não são identificadas pelos estudantes durante as aulas de Língua Portuguesa. Uma das possibilidades pode ser pela não regularidade com que elas são aplicadas ou, em outra hipótese, pelo fato de elas realmente não acontecerem. O fato de a ida à biblioteca ser majoritariamente para a execução de atividades, ou então, em um dos casos, de não acontecer, deixa claro que as estratégias são deixadas de lado em certos momentos por uma prevalência da avaliação. É justamente pela leitura frutiva ser realizada com uma frequência pequena que as estratégias não são nitidamente percebidas pelos estudantes, já que é ela que, na maioria das vezes, traz o gosto pela leitura. Tal aspecto é apontado por Cosson (2009), ao falar do letramento literário e da questão de que a leitura na escola não

precisa, e não deve, ser meramente fruitiva, mas que:

[...] falta a uns e outros uma maneira de ensinar que, rompendo com o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras. (COSSON, 2009, p.23)

A última questão era de caráter aberto, na qual os professores deveriam dissertar sobre a questão de os alunos gostarem ou não de ler e quais seriam os motivos pelo gosto e/ou desgosto por parte deles. O professor A escreveu:

Sou novo na escola, estou trabalhando o processo de hábito de leitura agora, alguns alunos, pelo pouco que já pude perceber tem interesse pela leitura, mas a maioria ainda não despertou esse interesse independente do gênero textual. Estou sofrendo pela ausência de empréstimo de livros na escola também, alguns alunos não podem emprestar livros porque a bibliotecária disse que eles perderam livros e não devolveram nenhum outro para compor o livro perdido. O grande problema disso é que isso acontece com a maioria da turma. Estou tentando arrumar livros meus e trazer comigo para a sala de aula e eu sim emprestar aos alunos para lerem.

Os alunos do sexto ano, quando questionados sobre a importância da leitura em suas vidas, 39% (7) disseram que ela é muito importante, 28% (5) que ela é importante, 22% (4) que ela era “mais ou menos” importante e 11% (2) deixaram em branco. Também quando questionados se gostavam de ler, 78% (14) responderam que sim e só 11% (2) que não, mas outros 11% (2) deixaram em branco. Isso mostra uma grande diferença nas perspectivas, em que a turma afirma, em sua maioria, gostar de ler, mas o professor se encontra com dificuldades para fazer os alunos se interessarem pela leitura. Isso talvez possa ser explicado pela diferenciação entre leitura obrigatória e escolar, da leitura por prazer: quando perguntados do porquê eles gostam de ler, vários alunos responderam uma variação de que a leitura os deixa relaxados, ou que é um bom modo de passar o tempo, algo que não acontece caso o livro seja, por exemplo, para uma atividade escolar. Outro ponto a ser levantado é a da pertinência da leitura: por vezes, a leitura escolar se torna desinteressante por não se adequar ao contexto no qual o aluno está inserido fora do ambiente escolar, fazendo com que ele não se identifique com o conteúdo da leitura. Já o professor B disse que:

Infelizmente, não. Por mais que se busquem estratégias diversificadas, a leitura ainda, na maioria das vezes, ocorre por obrigações e não por gosto. Creio que na atualidade, a tecnologia interfere bastante, quando então um aparelho de celular tornou-se mais “interessante” que um livro.

Essa resposta demonstra uma grande preocupação da escola na atualidade, principalmente em relação ao uso das tecnologias da informação, que, em muitos contextos, não são utilizadas como aliadas da educação, mas como um afastamento. Tal resposta evidencia que, possivelmente, uma das formas de se incentivar a leitura seria utilizando o celular como suporte e como estratégia, ao mesmo tempo que os pontos negativos coexistem, como a falta de atenção ao que é proposto, por exemplo. Na turma do sétimo ano, no entanto, 38% (8) dos alunos disseram que a leitura é muito

importante para eles, 19% (4) disseram que é importante, 33% (7) que é mais ou menos importante e 10% (2) não responderam, além de, na última questão, 48% (10) da turma dizer que gosta de ler e 9% (2) que depende da leitura realizada, afirmando ainda que o gosto existe pelo incentivo em casa, na maior parte das vezes, ou em outras leituras no próprio ambiente escolar. Essa questão é abordada por Soares (2004), ao falar do letramento social e escolar e a importância de estarem atrelados. Já o professor C relatou que:

A maioria dos alunos não gosta de ler, isto é fato. Mas, aos poucos, este cenário está sendo modificado. Ajustes nas estratégias de leitura foram feitos e o resultado está sendo fantástico, mesmo que em número reduzido de alunos. Textos são expostos gerando curiosidade na comunidade escolar, propiciando um local para os textos informais. A gincana da leitura, com atividades pré-estabelecidas, que trabalha a fantasia e a realidade, também é uma forma de conquistar um lugar para a leitura na instituição, assim como as leituras livres do projeto “Refrescando a cuca”.

Quando questionados sobre o gosto que possuem pela leitura, 67% (18) dos alunos do professor C afirmaram que gosta de ler, 15% (4) disseram que não gostam, 11% (3) assinalaram que gostam mais ou menos e 7% (2) deixaram a questão em branco. As justificativas dadas pelo gosto pela leitura variam do incentivo nos meios familiar e escolar, a leitura como um passatempo, e, também, pelo aprendizado que proporciona. Os que não gostam de ler, no entanto, deram um motivo quase unânime para isso: achar chato; apenas uma justificativa variou desse padrão, com um aluno afirmando que trabalhar com agricultura não exige leitura.

O professor D disse que: “Uma parcela dos alunos gosta de ler. Cerca da metade mostra interesse nas atividades e propostas de leitura. Acredito que os que gostam tiveram o incentivo no espaço escolar e familiar, mas, especialmente, encontraram sentido nessas leituras”.

Dentre os alunos do terceiro ano, 49% (16) disseram que a leitura é muito importante para eles, 39% (13) disseram que é importante e apenas 12% (4) afirmaram que a leitura é mais ou menos importante, além de, na última questão, 68% (23) dos alunos dizerem que gostam de ler, 29% (10) que não gostam e 3% (1) que depende do material de leitura, mostrando que as estratégias de incentivo ora utilizadas pelo professor [D], ora no próprio ambiente familiar, têm trazido bons resultados.

Diante dos resultados expostos, principalmente na última questão, fica uma questão bastante pertinente em suspensão: será que os alunos realmente não gostam de ler, como grande parte dos professores afirmou, ou será que esse desgosto é ocasionado pela escolarização da leitura? Outro aspecto também é questionável: as estratégias levantadas por cada docente são, de fato, utilizadas no cotidiano em sala de aula, ou são os alunos que não as percebem? Essas indagações levam à reflexão sobre as concepções que os próprios docentes têm em relação às práticas leitoras dos alunos, no sentido de pensarem que o gosto não existe, enquanto na verdade, possivelmente, ele seja encontrado fora das leituras propostas nas aulas, trazendo novamente a diferenciação do letramento escolar e social.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base a questão de investigação que se referia às principais estratégias de incentivo à leitura utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa, o objetivo específico de compreender quais eram e o geral de perceber como essas estratégias são aplicadas, notou-se que as mais recorrentes foram: associação do texto verbal com as ilustrações; uso de textos de variados gêneros, preferencialmente do cotidiano dos alunos; leituras individuais que levam a discussões em grupo; destaque das partes mais importantes do texto; reflexão do tema lido e leituras comparadas com outras realizadas anteriormente. No entanto, mesmo que todas tenham sido assinaladas, percebeu-se que são aplicadas para toda a turma, não levando em consideração as especificidades de cada aluno e possíveis dificuldades no processo de aprendizagem.

Outro dos objetivos específicos era o de analisar se os alunos tinham proveito em relação a essas estratégias e se viam importância na leitura. Suas respostas se mostraram contrárias quanto ao proveito dessas estratégias, já que na maioria das vezes não identificaram o uso dessas estratégias em seu cotidiano e, ao explicarem as motivações pelo gosto pela leitura, a escola tenha aparecido em pouquíssimos casos. Quanto à importância os alunos a identificaram majoritariamente, mas apenas quando ela se dá de forma fruitiva, sem atividades associadas, diferentemente do que ocorre dentro do ambiente escolar com maior regularidade.

Outro objetivo foi o de analisar se os livros didáticos ou apostilas têm prevalência sobre demais materiais de leitura e percebeu-se que, de fato, eles têm, mas o uso de diferentes gêneros e materiais esteve presente em todas as turmas, mesmo com menores porcentagens. O maior problema é pela frequência com que há essa alteração dos materiais. Pretendeu-se, ainda, verificar se há diferenças na aplicação de estratégias de incentivo à leitura entre os professores com maior e menor tempo de atuação em sala de aula. Em relação a isso não foram notadas diferenças muito perceptíveis. Apenas no caso do professor B, com maior tempo de atuação, que assinalou menos estratégias em comparação aos demais, mostrando que, possivelmente, o tempo de docência possa acomodar o professor em relação às alterações nas estratégias. É interessante ressaltar também que esse professor foi o único a dizer explicitamente que os alunos não gostam de ler e que isso se dá por obrigação, enquanto os demais disseram que a maioria não têm interesse - o que foi refutado pelos resultados obtidos com os alunos - mas que, ainda assim, alguns estudantes leem por gosto. Tal fato evidencia que o uso de poucas estratégias ou a comodidade em relação a elas, passa a não ser percebida pelos alunos, uma vez que viram rotineiras e tipicamente escolares, não sendo vistas como práticas diferenciadas que os envolvam efetivamente.

Com os objetivos alcançados e com a pergunta de investigação respondida, conclui-se então que os docentes tendem a afirmar que os alunos não gostam de ler, enquanto, na verdade, eles mostram o oposto, e que é a escolarização dessa leitura que acaba por interferir negativamente no processo de formação leitora. As

contribuições desta pesquisa se dão pelo fato de evidenciarem as estratégias de incentivo à leitura adotadas pelos professores, utilizadas a fim de valorizarem a leitura em seu contexto significativo. Ela também possibilitou mostrar que o tempo de docência não é um empecilho nesse percurso, mas que o essencial é manter-se atualizado sobre diferentes práticas, metodologias e estratégias, para que todos os estudantes sejam atingidos por diferentes abordagens. Sugere-se que, em futuras pesquisas nesse âmbito, haja um foco maior nas sugestões dos estudantes, identificando o que mais gostam de ler e quais estratégias preferem, para que os docentes tenham uma base mais direta no que podem dar prevalência, sempre tendo em mente a necessidade de preconizar todas as habilidades. Dessa forma, a máxima: “Eles não gostam de ler” poderá ser refutada, já que os professores conseguirão notar que o interesse já está presente nos alunos, mas que é preciso ser trabalhado de maneira mais contextual e envolvente.

REFERÊNCIAS

ARANA, Alba Regina de Azevedo; KLEBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. **A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, XII, Curitiba, PUC-PR, out. 2015, p. 26669-26686.

BENASSI, Vera Lúcia Mazur; SAVELI, Esméria de Lourdes. **As aulas de Língua Portuguesa e as práticas de leitura em 5ª e 8ª séries**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, IX, Curitiba, PUC-PR, out. 2009, p. 450-460.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009. DINIZ, Célia Regina; SILVA, Iolanda Barbosa da. **Leitura: análise e interpretação**. 21. ed. Campina Grande, Natal: UEPB/UFRN –EDUEP, 2008.

FORTESKI, Elaine; OLIVEIRA, Sueli Terezinha; VALÉRIO, Raquel Weber. **Prazer pela leitura: incentivo e o papel do professor**. *Ágora*, Mafra, vol. 18, n. 2, p. 120-127, dez. 2011.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 16.ed. Campinas: Pontes, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais no ensino de língua**. In: _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola: 2008, p. 145-173.

ROQUE, Cássia Lina Bittencourt; CANEDO, Maria Luiza. **A importância do incentivo à leitura nos primeiros anos da infância**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: < https://www.pucrio.br/ensinopesq/ccg/pibid/download/seminario_pibid_sudeste_201510_cassia_roque.pdf>. Acesso em: 26 de mai. 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A leitura no contexto escolar**. São Paulo, 1988. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_a.php?t=007 >. Acesso em: 11 jun. 2018.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão. et al. *Letramento no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Global, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-377-4

