

ENSINO-APRENDIZADO DE LEITURA: A TRÍPLICE FUNÇÃO DO ATO DE LER EM SALA DE AULA

READING TEACHING-LEARNING: THE TRIPLE FUNCTION OF READING IN THE CLASSROOM

Janice Maria Oliveira ROSÁRIO¹, Wesley Felipe Andrade ASSIS²

RESUMO: O ensino da leitura é recorrentemente abordado de forma equívoca nas aulas de Língua Portuguesa, em que esse eixo é apresentado como decodificação da escrita para os estudantes. Nesse sentido, esta pesquisa visa a compreensão dessa temática respaldada nas suas funções sociais. Justifica-se por apresentar caminhos de trabalho para o desenvolvimento de uma leitura interativa e por contribuir para uma formação docente mais crítica e responsável. Para isso, percorremos os estudos de autores que dizem a respeito das funções e de como trabalhar a leitura, e propomos, por fim, um plano de aula que abrange a temática.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; funções; conto.

ABSTRACT: The teaching of reading is often approached mistakenly in Portuguese language classes, where it is portrayed as mere decoding of written texts for students. This study aims to comprehend this topic based on its social significance. The rationale behind this research is to present alternative approaches to the cultivation of interactive reading skills and to contribute toward more critical and responsible teacher training. To achieve this, we will examine the works of authors who discuss the functions and methods of teaching reading, and ultimately propose a lesson plan that encompasses this theme.

KEYWORDS: reading; functions; tale.

1 Introdução

São encontradas, cada vez mais, escolas que não possuem tempo para a leitura em sala de aula, em que os aspectos gramaticais e linguísticos se sobressaem

¹Graduada do Curso de Letras (Português e Inglês) na Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil. E-mail: janiceoliveira8@gmail.com

²Mestrando do Programa de Pós-graduação em Letras na Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil. E-mail: wesley.andrade.277@gmail.com

no ensino e no aprendizado da disciplina de Língua Portuguesa, acarretando, assim, uma ausência do ato de ler no percurso formativo dos estudantes. Nessa situação, quando a temática de leitura é trabalhada, não costuma ser almejada, por parte do professor, a interação, o gosto e o prazer dos alunos. O campo da leitura é reduzido a objetivos descontextualizados, a atividades de localização de informações específicas e a avaliações. Portanto, faz-se necessário, nesta pesquisa, o estudo e o aprofundamento sobre a temática de leitura, com propósitos de ensino e de aprendizado que se estendam a caminhos que envolvam a interação, a fruição e as múltiplas funções sociais do ato de ler.

Dessa maneira, para atingir os objetivos propostos e desenvolver a reflexão da tríplice função da leitura, isto é, ler para informar-se, ler para deleitar-se e ler para entender as particularidades da escrita (Antunes, 2003), foram construídos arcabouços teóricos sobre a temática, com base nos estudos sobre a história da leitura de Fischer (2006), a leitura e as suas concepções e funções por meio de Rojo (2004), Koch e Elias (2008), Antunes (2003), Solé (1998) e Cafiero (2010), o direito à literatura abordado por Candido (1995), a leitura heterogênea defendida por Cano (2013), entre outros.

Empenhamos na utilização de diferentes perspectivas teóricas porque defendemos, neste trabalho, que esses aportes teóricos distintos podem ser usados de forma a compreender as diferentes funções da leitura em sala de aula com os estudantes. Nesse sentido, não tomamos uma perspectiva como a que é melhor ou a que explica todo eixo da leitura, mas utilizamos diversas perspectivas a fim de melhor entender essa temática.

Respaldados nesses estudiosos, propomos, ainda, um plano de aula que desenvolva algumas das teorias preconizadas, principalmente a que envolve as três funções da leitura - defendida por Antunes (2003) -, visando demonstrar um trabalho com o eixo leitura na sala de aula que percorra as suas diferentes dimensões a partir do conto “Venha ver o pôr do Sol”, de Lygia Fagundes Telles.

2 Leitura, funções da leitura e leitura em sala de aula

A escrita nasceu da necessidade de arquivar coisas, como: nomes, datas, valores e documentos em geral, sem possuir a função de produzir um discurso

próprio, mas sim de guardar informações das linguagens orais na memória. Por isso, se desenvolveu cada vez mais de acordo com as necessidades da sociedade. Por sua vez, a leitura nasceu da necessidade de decodificar os símbolos gravados pela escrita, ou seja, era apenas a decodificação das informações arquivadas e, quanto mais se fazia a arquivação de dados, mais a leitura se desenvolvia. Tempos depois, a leitura passou a ser basicamente a compreensão de textos e, até hoje, segue evoluindo. Em vista disso, pode-se dizer que “a definição de leitura continuará, por certo, a se expandir no futuro porque, assim como qualquer outra aptidão, ela também é um indicador do avanço da própria humanidade” (Fischer, 2006, p. 11).

Isto posto, considera-se que a leitura é responsável por importantes revoluções ao longo dos anos, tendo se tornado indispensável no dia a dia. Na Antiguidade, é sabido que nem todos os sujeitos tinham o privilégio de desenvolver a capacidade leitora, mas fatores como: a religião, a literatura e a administração de comércios fizeram cada vez mais as pessoas necessitarem de serem leitoras. Já nos dias atuais, tornou-se praticamente impossível socializar sem a leitura, uma vez que as interações pessoais e de negócios dependem do ato de ler. Diante do postulado, pode-se tomar como verdade que “todos nós, sem exceção, somos súditos inconscientes da leitura” (Fischer, 2006, p. 40).

Ampliando a discussão sobre a decodificação e as outras concepções da leitura, Rojo (2004) afirma que a leitura como decodificação se caracteriza por ser um portal para o seu acesso, haja vista que ler é decodificar grafemas em morfemas para acessar o sentido. Porém, isso não esgota outras capacidades no ato de ler. A autora defende que a leitura como ato de cognição compreende a leitura como um ato de compreensão, o qual envolve os conhecimentos de mundo, de práticas sociais e de saberes linguísticos. Essa concepção, segundo Rojo (2004), defende que a leitura é um processo que requer estratégias e objetivos. Já a leitura como forma de interação diz respeito à interação entre o autor e o leitor do texto. Essa concepção é, em outras palavras, um processo colaborativo que possui o texto como mediador da interação (Rojo, 2004). Por último, a leitura como prática sociodiscursiva é definida como “um ato de se colocar em relação um discurso [texto] com outros discursos” (Rojo, 2004, p. 3).

Cabe também mencionar que essas concepções sobre a leitura não devem ser comparadas e não necessitam ser definidas como melhor ou pior, mas são procedimentos e capacidades que, descobertos com o tempo, estão envoltos no ato de ler (Rojo, 2004).

Desse modo, partimos, neste estudo, da defesa do trabalho com o eixo leitura por meio do desenvolvimento dos multiletramentos no que se refere aos alunos. Assim sendo, segundo Rojo e Moura (2012), os multiletramentos caracterizam-se

como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático — que envolva agência — de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (Rojo; Moura, 2012, p. 8).

Ou seja, desenvolver o ensino-aprendizado e a criticidade dos alunos em relação aos multiletramentos é uma forma de prepararmos os estudantes a interagir nas diferentes práticas sociais atuais. Portanto, o trabalho com leitura envolvendo os multiletramentos tem potencial de desenvolver, de forma crítica, a emancipação do aluno pelas e nas práticas discursivas do mundo globalizado.

Koch e Elias (2008) defendem que a concepção dialógica da língua é uma perspectiva de que os sujeitos são construtores ativos, isto é, eles se constroem e são construídos a partir da interação com o texto. Sendo assim, o eixo da leitura, para as autoras, é considerado como uma prática interativa e produtora de sentidos, haja vista que os sentidos são construídos apenas pela interação texto-sujeito. Porém, essa construção não se faz somente pela decodificação de aspectos linguísticos, pois essa atividade implica experiências do leitor, ou melhor, conhecimentos de mundo e, também, estratégias de leitura, como a pré-leitura, as inferências e as verificações, que devem ser ensinadas em sala de aula.

Seguindo essa perspectiva, Solé (1998, p. 22, grifo da autora) defende que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; e neste processo tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam sua leitura”. Isto posto, é pertinente que os professores de Língua Portuguesa deixem claro aos seus alunos quais são os objetivos de determinada leitura, pois

essa clareza de objetivos fará com que o aluno se torne um leitor ativo, isto é, um leitor que interage com o texto, o processa, o examina, e que sabe que o ato de ler pressupõe um objetivo específico. Portanto, o aluno deve ser instruído para entender que os sujeitos leem para suprir objetivos, podendo ser: para fruição — ler um *best seller* ou um cânone; para buscar informações — ler as últimas notícias sobre a cidade que reside; para aprender — ler para fazer uma receita culinária, entre outros fins. Além disso, o aluno deve entender que cada tipo de leitura requer uma prática de leitura diferente.

Relativamente às práticas de leitura, Solé (1998, p. 73) afirma que “o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender”. Partindo disso, a autora apresenta três estratégias que objetivam ensinar aos alunos a planejar a tarefa de leitura, a facilitar o controle do que se lê e encontrar os objetivos. Dentre as estratégias, estão: (i) *pré-leitura*, a qual tem como objetivo apresentar o texto ao aluno, definir o objetivo da leitura, ativar o conhecimento prévio, estabelecer previsões sobre o texto e dar aos alunos a chance de fazer perguntas sobre o texto; (ii) *durante a leitura*, a qual o professor deve trabalhar o processo de leitura, como a leitura será feita (se é individual ou compartilhada, por exemplo), a utilização da leitura independente, e a resolução de dúvidas que os alunos possuem ao longo do processo; e, por último, (iii) *pós-leitura*, em que o professor deve ensinar aos alunos a encontrar a ideia principal do texto, a fazer o resumo dos textos e a formular e responder perguntas, visto que nem sempre elas servem para avaliar, mas, também, para conferir a leitura.

No que concerne ao ensino e ao aprendizado de leitura, Cafiero (2010) argumenta que o ato de ler não deve estar ausente do ensino e da aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, mas precisa ser tomado como um objeto de ensino, com a finalidade de formação de leitores críticos em sociedade. Dada a importância da temática em sala de aula, Antunes (2003) defende que o ensino da leitura deve ser percorrido pela tríplice função que esse eixo preconiza nas inúmeras interações dos leitores com os textos. Para a autora, estas são as funções: ler para informar-se; ler para deleitar-se; e ler para entender as particularidades da escrita.

A primeira função, ler para ser um sujeito informado, refere-se à leitura como uma busca interpretativa, em que, a partir dos conhecimentos prévios dos elementos explícitos e implícitos dos textos, o leitor terá “instruções” para formular possíveis significações, hipóteses e conclusões. Essa função recomenda relacionar o texto com as condições de produção e com o contexto sócio-histórico de circulação, de forma a ampliar as possibilidades de o aluno construir sentidos, fazer análises críticas e produzir diferentes textos nas diversas situações cotidianas (Brasil, 2019).

Proporcionando uma visão mais ampla dessa primeira função, Cafiero (2010, p. 87) afirma que “lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos”. Desse modo, é a partir das conexões e das relações estabelecidas entre a interação leitor-texto e das estratégias de leitura que o aluno será capaz de se informar, de refletir e de analisar criticamente o texto lido, bem como de usá-lo em seu devido espaço de circulação. Antunes (2003) acrescenta que a interpretação dos textos deve ser além da gramática da língua, uma vez que o ato de interpretar e de se informar depende de diversos outros conhecimentos, como os extralinguísticos.

Nessa perspectiva, a leitura e a produção de sentidos é baseada na dialogicidade entre texto-leitor, por isso se considera a materialidade linguística do texto como o elemento em que se ocorre a interação, mas é necessário, também, dar importância aos conhecimentos do leitor, porque são saberes fundamentais para que a interação ocorra. À vista disso, Koch e Elias (2008) citam que essa interação acontece de forma mais intensa ou menos acentuada dependendo da bagagem sociocognitiva do sujeito, isto é, dos conhecimentos sobre a língua e dos saberes do mundo, como os lugares sociais, os valores, as vivências do leitor, entre outros. Nesse caminho, diferentes leituras podem explicar o mundo, portanto existem “reais” ao invés de um só “real”, em razão de que os sujeitos possuem visões de mundo diversas e pertencem a variados grupos. Logo, todo ato de leitura é heterogêneo.

Adentrando nesse ponto de vista, de acordo com Nicolescu (1999), esses reais podem ampliar o modo que o sujeito vê e explica o mundo. Para o filósofo,

existem quatro níveis de realidade, dentre eles: os sentidos; a razão; a emoção e a intuição; e, por fim, as crenças e os arquétipos. Com intenção de relacionar essa discussão com o âmbito escolar, mais especificamente ao ensino de leitura, o professor não deve reduzir o seu aluno a ler o mundo por meio de um só nível de realidade, mas oferecer estratégias para que o estudante desenvolva leituras que contemplem outros níveis, visto que “se o sujeito constitui sentido para mundo por meio desses campos, então a leitura e produção devem ser transdisciplinares”, pressupondo “um olhar potencializado e não reduzido a uma fração do conhecimento” (Cano, 2013, p. 42-43).

Retornando às funções da leitura, a segunda função, a da fruição, diz respeito a uma leitura que se aproxima do prazer estético e que estimula o gosto e o interesse dos estudantes. Por isso, o professor tem o dever de estimular, de cultivar e de exercitar uma leitura diversificada e que ofereça deleite em todos os níveis de ensino, com intuito de apresentações dos diferentes gêneros e diálogos culturais, sem cobranças e avaliações, exercendo, assim, experiências literárias críticas (Brasil, 2019).

Acerca dessa satisfação no ato de ler, é necessário reforçar que o direito ao contato com os gêneros literários se faz tão imprescindível na sala de aula e na vida do estudante, já que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade” e “[...] nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (Candido, 1995, p. 182). Ainda sobre essa função da leitura, analisar textos literários com objetivos somente ortográficos é “esvaziá-los de sua função poética e ignorar a arte que se pretendeu com o arranjo diferente de seus elementos linguísticos” (Antunes, 2003, p. 72).

Já a última função da leitura tem como objetivo a compreensão das particularidades da escrita por meio do ato de ler. Antunes (2003) defende que a leitura pode favorecer uma aproximação às especificidades da escrita, aumentando a competência discursiva na língua escrita e oral, posto que ela amplia, de forma contextualizada, repertórios linguísticos (morfológicos e sintáticos) e de informação/argumentação para o leitor e, por isso, impulsiona as futuras criações textuais dos discentes. Em outras palavras, nessa função buscase, também,

estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática (Brasil, 2019, p. 73).

Em linhas gerais, quanto à tríplice função da leitura, o professor precisa, por meio de estratégias de ensino, fazer com que a leitura nas aulas seja autêntica, ou seja, promover leituras reais que expressem textualidade e que aparecem nos diversos suportes de comunicação; motivadas, interativas e críticas, a fim de provocar sentidos, construções e reconstruções sobre o texto; diversificadas e prazerosas, visando o contato do aluno com os diferentes gêneros discursivos, bem como os literários, com o intuito do prazer estético; e, por último, apoiada no texto, pretendendo analisar aspectos que são necessários na textualização do texto, como questões de coesão e de coerência textual.

Contudo, para que as funções da leitura sejam propostas em sala de aula, deve-se, por parte do professor, organização e planejamento quanto às suas ações, assim como o cuidado na escolha de bons textos e de possíveis materiais didáticos. No que tange uma aula de leitura e seus planejamentos, Cafiero (2010) aponta a relevância dos planejamentos micro e macro, em que estes dialogam com os documentos oficiais, por exemplo, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); já aqueles articulam as necessidades de uma determinada turma e consideram, de acordo com as carências e urgências da classe, os materiais didáticos.

É ainda crucial o questionamento da qualidade e da diversidade dos gêneros do discurso trabalhados em sala de aula, porque, conforme Cano (2013), muitas vezes, o discente interage com o mesmo enunciador de um livro didático, estabelecido pelo professor, durante todo o ano letivo. Diante disso, para o desenvolvimento do sujeito leitor — que contempla as três funções essenciais da leitura — é vital a interação dos estudantes com diferentes enunciadores, sendo que esses inúmeros campos discursivos possuem o poder de fomentar a leitura e outras instâncias dos estudantes.

3 Plano de aula

Preconizamos, neste plano de aula, realizar um trabalho mais amplo que envolva todos os anos do Ensino Médio, possuindo, como objetivo principal, o aprendizado de Língua Portuguesa a partir da tríplice função da leitura: ler para se informar; ler para se deleitar; e ler para compreender as particularidades da escrita.

Este plano de aula foi criado a fim de contemplar a base teórica deste trabalho e as habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular. Tendo isso em vista, dividimos as orientações em aulas, contendo quadros, em alguns momentos, para uma sistematização da proposta e das atividades. Os quadros podem apresentar as justificativas, as dicas e os porquês das escolhas feitas no decorrer das aulas. São orientações gerais para os professores.

Objetivos específicos do plano: Estimular o gosto pela leitura; desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação e o senso crítico; estabelecer relações entre o lido, o vivido ou o conhecido; ler, ouvir, compreender e comentar textos com base no gênero textual conto; promover atividades que envolvam as três funções da leitura.

Conteúdos: Leitura e compreensão de texto.

Tempo de execução: 6 aulas de 50 minutos.

AULAS 1 E 2: Pré-leitura e leitura

Nesta aula, são preconizadas a pré-leitura em relação ao conto e a leitura do texto escolhido: *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles. Para iniciar a pré-leitura, propomos as seguintes perguntas:

1. O que é o ato de contar? O que é um conto?;
2. Já leram algum conto? Qual? Quais eram as características do texto lido?;
3. O título “Venha ver o pôr do sol” remete a que tipo de conto? Qual pode ser a temática desse conto? O que podemos imaginar sobre o enredo da história a partir do título?;
4. O que é enredo? O que é conflito?

Quadro 1

Este momento de pré-leitura é importante para que o professor trace ideias gerais sobre o texto com os estudantes e incentive o desejo de realizar determinada leitura, bem como demonstrar sua relação aos objetivos desse ato: com qual intenção se está lendo e com quais estratégias se apropriar para essa leitura (Solé, 1998). Essa clareza sobre as finalidades a respeito do texto possibilita com que os estudantes leiam a obra de forma ativa e crítica. Além disso, o momento de pré-leitura é essencial para ativar o conhecimento prévio dos alunos, ajudando-os a assimilar melhor o conteúdo do texto. Nessa etapa, é necessário, também, estipular previsões sobre o texto e deixar que os alunos façam perguntas e tirem dúvidas prévias.

Em seguida, após o professor entregar o texto (de forma impressa ou virtual) aos alunos, é o momento da leitura. Essa leitura pode ocorrer da maneira que o professor decidir, podendo ser feita somente pelo docente em voz alta, por algum aluno que se candidatar, ou até mesmo por um revezamento de alunos. Indicamos o revezamento de alunos, pois acreditamos que, desse modo, a leitura fica mais fluida e menos cansativa para a turma.

Mesmo sendo uma leitura compartilhada, o professor deve estar atento para criar maneiras de envolver as habilidades de estratégias de leitura ao decorrer da leitura do conto. Sendo assim, propomos que o professor pare a leitura em alguns momentos para que perguntas sejam feitas para os alunos, com o intuito de criar uma interação mais ampla dos estudantes com o texto. Por isso, a leitura deve ser feita anteriormente pelo professor para que isso seja programado. Perguntas deste tipo podem ser feitas a partir destes trechos retirados do conto:

Trecho 1: “Ele a esperava encostado a uma árvore. Esguio e magro, metido num largo blusão azul-marinho, cabelos crescidos e desalinhados, tinha um jeito jovial de estudante.

– Minha querida Raquel.”

● Perguntas a serem feitas para os alunos: “Quem pode ser esse homem?”; “Que relação ele teve ou tem com Raquel?”.

Trecho 2: “– Cemitério abandonado, meu anjo. Vivos e mortos, desertaram todos. Nem os fantasmas sobraram, olha aí como as criancinhas brincam sem medo – acrescentou, lançando um olhar às crianças rodando na sua ciranda. Ela tragou lentamente. Soprou a fumaça na cara do companheiro. Sorriu. – Ricardo e suas idéias. E agora? Qual é o programa?”

- Perguntas a serem feitas para os alunos: “Por que ele escolheu um cemitério para se encontrar com ela?”; “Qual pode ser a intenção desse homem?”.

Trecho 3: “– Ricardo, abre isto imediatamente! Vamos, imediatamente! – ordenou, torcendo o trinco. — Detesto esse tipo de brincadeira, você sabe disso. Seu idiota! É no que dá seguir a cabeça de um idiota desses. Brincadeira mais estúpida!”

- Perguntas a serem feitas para os alunos: “O que vai acontecer com Raquel?”; “Ela vai conseguir sair de lá?”; “Será mesmo que isso é uma brincadeira de Ricardo?”.

Os trechos supracitados e as perguntas levantadas podem ser modificados e/ou aumentados.

Quadro 2

Mesmo com a possibilidade de pedir para que os alunos leiam esse conto em suas casas, optamos que a leitura fosse feita na sala de aula para que houvesse um percurso mediado pelo professor sobre as estratégias de leitura, e também para conferirmos, de certo modo, o direito à literatura, como defendido por Candido (1995), haja vista que muitos dos nossos alunos não possuem uma formação leitora em suas casas e, por isso, não possuem o costume do ato de ler. Ao fazermos a leitura em sala de aula, estamos colaborando para que esse direito seja certificado e, com isso, preconizamos a fruição e o deleite pela literatura por parte do alunado. Utilizamos das estratégias de leitura porque, geralmente, as atividades de leitura praticadas em sala de aula partem de um modelo engessado, em que os alunos abrem o livro didático, leem um determinado texto e fazem uma interpretação textual por meio de questões limitadas. Nesse caso, são perdidos os sentidos que perpassam o texto, visto que, na maioria das vezes, o texto não é contextualizado com o conhecimento prévio dos alunos ou não é lido de acordo com a prática necessária para o gênero textual em questão. Portanto, é necessário que o aluno tenha clareza do objetivo da leitura e de como a colocar devidamente em prática, por isso salientamos a importância desse percurso nessas atividades de pré-leitura e durante a leitura.

AULA 3: Pós-leitura e debate sobre o conto

Após ler em conjunto o conto “Vamos ver o pôr do Sol”, experienciando a leitura em relação às estratégias de leitura, tem-se como finalidade, nesta aula, a pós-leitura e o debate oral sobre a obra. O momento pós-leitura se caracteriza em uma discussão entre alunos e professor a fim de confirmar se as inferências e as hipóteses (feitas no decorrer da leitura) foram correspondidas no final do conto. A partir dessa conversa, o professor pode propiciar um debate em relação à leitura

realizada. Momento em que os alunos podem expressar as diversas leituras que fizeram sob o texto literário.

Como a leitura é heterogênea, cada aluno constrói sentido de uma forma, por isso é importante essa discussão, pois ela envolve os múltiplos sentidos que podem ser construídos a partir de um texto. Caso esse debate não ocorra de maneira natural, o professor pode propor oralmente algumas perguntas. Seguem algumas questões que acreditamos ser pertinentes:

- O que a história retrata?;
- Qual é o conflito principal do conto? Como ele é desenvolvido?;
- Como a história é concluída? Vocês esperavam por esse final? Se não, o que esperavam que iria ocorrer com as personagens principais?;
- O título possui relação com o conto? Qual outro título vocês dariam para esse texto?;
- A história do conto possui relação com acontecimentos reais em nossa sociedade?

Quadro 3

O momento pós-leitura é importante para que os alunos e o professor debatam sobre o texto e, assim, contemplem a plurissignificação da produção literária, entendendo como um texto pode ser perpassado por diversos “reais” e potencializando um olhar crítico aos discentes (Cano, 2013). Além disso, essa atividade dá oportunidade para que os alunos expressem suas construções de sentidos por meio do texto, promovendo a produção oral dos estudantes em sala de aula.

O debate sobre o texto pode fluir de maneira natural, mas é importante que o professor faça algumas perguntas para que os estudantes, por meio delas, formulem suas próprias questões. Isso é necessário para que eles entendam que os questionamentos não servem apenas para avaliar, mas também para assimilar melhor e ampliar os sentidos sobre o texto.

AULA 4: As particularidades da escrita no conto

Após construirmos sentidos em conjunto com os alunos, iremos, nesta aula, entender sobre a escrita a partir do conto lido. Porém, como defendido em nossa discussão teórica, é importante fazer que esse trabalho com o conto não seja unicamente gramatical, por isso fizemos todo o percurso que abarcou os diversos sentidos sobre a produção literária. Isto posto, esta aula se resume a uma atividade

que envolve as conjunções coordenativas — classificadas como aquelas que ligam duas orações independentes. Elas são divididas em cinco: aditivas; adversativas; alternativas; conclusivas; e explicativas.

Quadro 4

Partimos do pressuposto de que as classes em que vão ser aplicadas este plano de aula já sabem sobre esse conteúdo. Porém, a fim de uma pequena contextualização sobre a temática, indicamos este vídeo do YouTube: ORAÇÕES COORDENADAS | Português | Mapa Mental | Quer Que Desenhe², o qual ajudará os alunos na realização da atividade proposta. Para mais, escolhemos a apresentação de um vídeo para que haja a utilização de aparatos tecnológicos nesse ensino-aprendizado.

Após a contextualização feita pelo vídeo e complementada pelo professor, propomos como atividade escrita que os alunos indiquem e expliquem com exemplos as classificações das orações coordenadas a partir do conto “Venha ver o pôr do Sol”. Para um trabalho mais sistematizado, fizemos esta tabela:

Tabela 1

Classificações	Definições	Exemplo de uma oração do conto
Aditivas		
Adversativas		
Alternativas		
Explicativas		

Quadro 5

Propomos essa atividade uma vez que ela diz respeito à terceira função da leitura, que é a aproximação às especificidades da escrita (Antunes, 2003). Nessa tarefa, visamos aumentar a competência de análise linguística dos alunos, ampliando, de maneira contextualizada (a

² Para a visualização do vídeo na íntegra: <www.youtube.com/watch?v=Qrk4Y0CNtlE> - Acesso em: 29 de out. de 2021.

partir do conto), repertórios linguísticos, os quais os ajudarão em suas próximas criações textuais, sejam orais, sejam escritas.

Escolhemos essa atividade porque, além de contemplar a leitura com um fim específico, a de entender as particularidades da escrita, ela abarca também a classificação das orações para o entendimento do porquê a autora do conto preferiu utilizar um determinado tipo de oração para a construção do texto do que outro. Esse é um momento que partimos da leitura para chegarmos às partículas do texto, isto é, à análise linguística.

AULAS 5 e 6: Informação e produção

Para estas aulas, propomos uma discussão sobre o que ocorreu no fim do conto: como o desfecho da personagem Raquel — presa no cemitério — faz relação com os acontecimentos vividos por mulheres em sociedade. Partindo disso, o professor irá propor possíveis tópicos para uma pesquisa — por parte dos alunos — que envolva a questão mencionada. Para isso, levantamos possíveis tópicos: (i) violência contra as mulheres no Brasil; (ii) violência contra as mulheres no mundo; (iii) machismo e a sua relação com a violência doméstica; e (iv) relacionamentos abusivos.

Os alunos devem ser separados em grupos para que escolham um tópico para a pesquisa. Logo, devem fazer um cartaz sobre o tópico escolhido, em que haja a concretização da pesquisa em uma produção textual.

Quadro 6

Aconselhamos que essa pesquisa sobre os tópicos levantados seja feita na escola, pois, dependendo da classe, muitos alunos não possuem acesso à internet em suas casas. Por isso, essa atividade pode ser feita na sala de informática da escola, com o intuito de que todos, sem exceção, realizem a pesquisa. Além de propor o uso da internet nessa atividade, é proposto, também, o desenvolvimento da primeira função da leitura, ler para informar-se (Antunes, 2003), visando uma busca interpretativa por parte de um objetivo em comum que o grupo possui. Em síntese, essa atividade envolve a relação entre um texto (o conto lido) com outros acontecimentos/textos em sociedade, possibilitando que os alunos construam sentidos mais amplos sobre um texto.

Após a pesquisa, os alunos, nos mesmos grupos, criarão um cartaz sobre o tópico pesquisado. Esse cartaz será exposto oralmente pelo grupo para a classe.

Quadro 7

A criação do cartaz tem o intuito de ser a materialidade das diversas pesquisas dos alunos. É um momento em que os discentes vão interagir com diferentes enunciadores, haja vista que vão precisar ler diferentes acontecimentos para a realização da tarefa.

AVALIAÇÃO:

A avaliação será feita ao longo do processo de realização deste plano de aula, sendo levados em consideração: a participação e o engajamento dos alunos nas atividades, a evolução do processo de aprendizagem e a capacidade do aluno de utilizar das estratégias ensinadas de forma autônoma. Além desse processo que será avaliado, os alunos produzirão cartazes a serem expostos para a turma ao fim das atividades. Esses cartazes também farão parte da avaliação. Desse modo, é importante que o professor observe se essa produção textual está em concordância com o que foi proposto.

Ademais, para a avaliação em geral, é essencial que o professor realize três tipos de avaliação, sendo elas: (i) avaliação inicial, que é o momento em que o professor obtém informações sobre o conhecimento prévio dos alunos; (ii) avaliação somativa, que ocorre ao fim do processo a fim de estabelecer um balanço do que os alunos aprenderam; e, por último, (iii) avaliação formativa, que objetiva levantar informações sobre o desenvolvimento do processo do professor, permitindo que ele intervenha e ajuste o seu próprio trabalho progressivamente (Solé, 1998).

Considerações finais

Considerando o objetivo assumido de contribuir para a formação docente a partir da leitura, acreditamos que, ao trabalhar com ela e suas funções e estratégias em uma perspectiva dos multiletramentos, percorremos, neste trabalho, uma relação de ensino e de aprendizado mais dinâmica, crítica e interativa.

Em síntese, este estudo apresentou uma base teórica sobre ensino-aprendizado do eixo leitura e um plano de aula sobre a temática. Proporcionamos

aos leitores desta pesquisa uma visão mais ampla e diversificada de como realizar o ensino de leitura em sala de aula, contemplando sua tríplice função e desenvolvendo nos alunos a autonomia necessária para que eles possam praticar objetivos e estratégias no ato de ler de forma crítica e autônoma. Esperamos contribuir, com esse trabalho, para a dinamização do ensino e da aprendizagem de leitura de modo que as estratégias e as funções sociais desse eixo façam a diferença na vida dos estudantes e sejam úteis para que eles possam aprender a aprender.

Defendemos o eixo leitura como um ato de interação que abarca funções sociais. A leitura possui finalidades. Neste estudo, apontamos a de ler para se informar, isto é, para saber mais sobre o mundo, sobre o outro; a de ler para se deleitar, ou melhor, para se divertir, para ter prazer; e, por último, ler para compreender as particularidades do texto, como, por exemplo, ler para entender como funcionam as conjunções coordenativas – ato apontado no plano de aula anteriormente.

Ademais, consideramos que este estudo se compreendeu de forma a estender caminhos que envolvam a pluralidade do real, das leituras dos nossos alunos, haja vista que temos estudantes diferentes em sala de aula, que possuem vivências que se aproximam e distanciam de outras. Por isso, temos leituras diversas no chão escolar. Salientamos também que esta pesquisa e o seu aprofundamento são fundamentais para uma formação crítica e estética dos sujeitos professores e estudantes.

Como citar este artigo?

ROSÁRIO, J. M. O de; ASSIS, W. F. A. Ensino-aprendizado de leitura: a tríplice função do ato de ler em sala de aula. *Mosaico*, São José do Rio Preto, v. 22, n. 01, p. 111-127, 2023.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aulas de português: encontro & interação*. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. MEC/Secretaria de Educação Básica. Disponível em:

ROSÁRIO, J. M. O.; ASSIS, W. F. A.

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 21 julho. 2023.

CAFIERO, Delaine. *Coleção Explorando o Ensino: língua portuguesa – Volume 19*. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 85-106.

CÂNDIDO, Antônio. *O direito à Literatura*. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20%C3%A0%20Literatura.pdf>. Acesso em: 21 julho. 2023.

CANO, Márcio Rogério de Oliveira. *O ethos discursivo e o ensino de leitura na escola*. In. NASCIMENTO, Jarbas Vargas. Espaços da textualidade e da discursividade no ensino de Língua Portuguesa. São Paulo: Terracota, 2013.

DESCOMPLICA. *Orações Coordenadas | Português | Mapa Mental | Quer Que Desenhe*. 2020 (5m33s). Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=Qrk4Y0CNtIE>. Acesso em: 21 julho. 2023.

FISCHER, Steven Roger. *História da leitura*. São Paulo: Unesp, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Trad. Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/SEE-SP e para o Programa Ler e Escrever – Desafio de Todos, CENPEC/SMESP. SP: SEE-SP e SME-SP, p. 1-8, 2004.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Penso, 1998.