UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

CLAUDENEY ROCHA SANTOS

Das imagens às palavras: a relevância do contexto para o processo de construção de sentidos, através da inter-relação das linguagens verbal e visual, no conto *"O Pequeno Príncipe"*, de Antoine de Saint-Exupéry.

São Cristóvão/SE

2023

CLAUDENEY ROCHA SANTOS

Das imagens às palavras:
a relevância do contexto para o processo de construção de sentidos, através da inter-relação das linguagens verbal e visual, no conto *"O Pequeno Príncipe",* de Antoine de Saint-Exupéry.

Pesquisa apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito para a obtenção do título de Mestre no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Unidade São Cristovão-SE.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Estudos Literários

Orientadora: Profª. Dra. Laura Camila Braz de Almeida

São Cristóvão/SE
2023

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Santos, Claudeney Rocha.

S237d Das imagens às palavras : a relevância do contexto para o processo de construção de sentidos , através da inter-relação das linguagens verbal e visual, no conto "*o Pequeno Príncipe"* , de Antoine de Saint-Exupéry / Claudeney Rocha Santos ; orientadora Laura Camila Braz de Almeida. - São Cristóvão, SE, 2023.

82 f.: il.

Dissertação (mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2023.

1. Literatura. 2. Leitura. 3. Linguagens formais. 4. Linguagem e línguas. I. Almeida, Laura Camila Braz de, orient. II. Título.

CDU 82.0

Ao ESPÍRITO SANTO, meu Amado e constante orientador,

ao meu precioso filho e melhor amigo: THALYS (meu “Pequeno Príncipe”),

a minha FAMÍLIA, especialmente a meus PAIS, minha base terrestre,

aos meus estimados PROFESSORES desde a Educação Infantil,

aos meus prezados ALUNOS desde os meus doze anos, quando iniciei minha carreira.

AGRADECIMENTOS

TRINDADE SANTA

Toda honra e toda glória é unicamente para Ti, Senhor, que me concedestes os sete dons do Espírito para não desistir dos Teus planos para minha vida. GRATIDÃO por cumprir Suas promessas fielmente e pela presença viva e intensa ao longo da realização deste sonho. Por Tua misericórdia nos momentos em que, na minha humanidade, estive aflito e ouvistes as minhas súplicas, orientando-me, mostrando-me o caminho a seguir, da inscrição à conclusão. Minha eterna gratidão e fidelidade a Ti por essa predileção!

VIRGEM MARIA E SÃO JOSÉ ESPOSO

GRATIDÃO à Mãe da Divina Providência por sempre me consolar neste vale de lágrimas e a seu esposo São José por seu companheirismo nos meus momentos de aflição e tribulação.

FAMÍLIA BIOLÓGICA

Aos meus pais, aos quais devo minha vida e tudo que conquistei. GRATIDÃO pelo amor incondicional, por sempre me apoiarem em todas as decisões tomadas, vibrarem comigo a cada conquista, perseverarem na Fé, crendo que o Senhor tem sempre o melhor para mim. Como foi marcante cada atitude de vocês para que eu estivesse focado na pesquisa: o cuidado com meu filho, minha alimentação, minha casa...; a minha avó Bernadete (in memoriam) que, ao visitá-la e pedir sua bênção antes de realizar algum projeto, mesmo sem entender, ficava muito feliz, dava-me aquela bênção completa e seu saudoso beijo (“dê cá meu cheiro”, como costumava pedir); as minhas tias Dione e Fátima por me apoiarem na pré-adolescência, aos 12 anos, quando iniciei minha experiência como docente, cedendo o espaço de suas casas para que eu ministrasse aulas de reforço às crianças; as minhas irmãs por sempre acreditarem em mim e torcerem pelo meu sucesso; aos meus sobrinhos pela presença (gritaria, melhor dizendo) de vocês nos encontros de família e fazer companhia ao meu filho quando precisei me ausentar. Amo todos vocês.

FILHO

Seu espaço é especial! Este título também é seu! GRATIDÃO pelo companheirismo nas orações e ações, apoio, compreensão e motivação constante durante esta etapa de minha vida. Parafraseando Saint-Exupéry, saiba que tenho inúmeros motivos para te agradecer porque Você "é o melhor amigo que possuo". Aquele que sempre expressou verbalmente: "O senhor vai conseguir!", "Eu estarei ao seu lado!", "Não tenha medo!". Ah, foram tantas motivações... Mas também demonstrou seu amor com atitudes: a xícara de café e a garrafa de água no escritório, o auxílio tecnológico, a escuta das ideias e, em especial, a compreensão e paciência nos meus momentos de devaneio, principalmente, de estresse. Que o Espírito Santo te recompense grandemente! Estarei sempre ao teu lado, meu "Pequeno Príncipe".

FAMÍLIA ESPIRITUAL

Aos meus irmãos em Cristo do movimento Renovação Carismástica Católica – Grupo de Oração Senhora Sant'Ana e a Equipe Diocesana de Propriá, em particular Franciele Soares e Maiara pelas intercessões, aconselhamentos e palavras de Fortaleza. Minha GRATIDÃO a Vocês que, mesmo sem entender muito bem minha ausência no serviço do Reino, bem como nas convivências fraternas ("Quando é que acaba esse negócio seu?", "Para que tanto estudo?"), apresentaram-me a Deus em suas orações. Vocês me ajudam a alcançar o céu.

PROFESSORES

Primeiramente, aos meus professores da Educação Básica, especialmente Claudinei Silvio, Dona Vadinha (in memoriam), Fátima, Florizete, Rosa, Sônia, Tia Cleide (in memoriam), pelas inspirações, cada um ao seu modo, para seguir a vocação de docente.

Externo minha GRATIDÃO aos mestres que ao longo do curso contribuíram para minha formação acadêmica ao transmitir, além do conhecimento, suas experiências com o intuito de despertar o desejo de aprender mais e o prazer encantador, ao mesmo tempo, desafiante de ser pesquisador. Obrigado a todos, em particular Renata Ferreira e Alberto Roiphe, por atenderem carinhosamente minhas solicitações quando precisei de sugestões para desenvolver as atividades.

Sobretudo, agradeço à Profª Drª Laura Camila Braz de Almeida, minha estimada orientadora (a paciência materializada), pelos mesmos motivos citados anteriormente, além da liberdade

exacerbada a mim confiada desde a escolha da linha de pesquisa, respeitando sempre minhas limitações.
À Profª. Drª. Leilane pelas orientações no período de sua coordenação e por sua significativa participação e considerações na qualificação.
Aos estimados professores Dr. Alberto Roiphe e Dr. Alexandre da disciplina Leitura do Texto Literário, pelos ensinamentos e por aceitarem o convite para a defesa deste trabalho.

AMIGOS

Àqueles que acompanharam mais de perto e viram as batalhas que enfrentei para conseguir finalizar este trabalho. GRATIDÃO por cada palavra de incentivo, vibrarem com meu progresso, acreditarem que no final daria tudo certo e saberem esperar, mesmo sem tanta aceitação (“não vejo a hora de você acabar logo com isso e te termos de volta para nós”, “pare de falar em leitura, pesquisa...”). De maneira particular às amigas Elizabeth, por todo apoio desde o início e aceitar o convite para fazer a revisão textual, e Martha Soraya pela afável disposição em contribuir com a produção do abstract. Deus os recompense!

COMPANHEIROS

Aos meus companheiros de curso da Turma 07. Nossas trocas de experiências foram 100% virtual. Não tivemos a oportunidade de conviver pessoalmente na sala de aula devido o contexto histórico da pandemia Covid 19. Mas, as imagens de vocês nas telas, as vozes quando as câmeras estavam fechadas e só nos restava visualizar uma foto ou a inicial de seus nomes ficaram registradas em minha memória. GRATIDÃO àqueles com os quais aprendi muito e pude compartilhar angústias e vitórias em todas as etapas do curso, particularmente, Danielle, Fábia, Genelúcia, Giselda, Rosana e Shirley. Outrossim, externo meu reconhecimento aos parceiros de trabalho do Colégio Estadual Nações Unidas, em especial Tony, atual diretor administrativo, por terem feito o possível para me ajudar quando precisei me ausentar, pelas palavras de apoio, pelos cafezinhos do desabafo em nossa sala. Ao amigo Claudio pela parceria e paciência durante todo o processo de diagramação e formatação do caderno pedagógico e do relatório.

CAPES

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por todo apoio para que eu conseguisse realizar este sonho e despertar o gosto pela pesquisa a tantos profissionais da educação.

“O amor é o nosso verdadeiro destino. Não encontramos o sentido da vida sozinhos, e sim com outro. Não descobrimos o segredo de nossas vidas apenas por meio de estudo e de cálculo em nossas meditações isoladas. O sentido de nossa vida é um segredo que nos tem de ser revelado no amor, por aquele que amamos. E, se esse amor for irreal, o segredo não será encontrado, o sentido jamais se revelará, a mensagem jamais será decodificada. No melhor dos casos, receberemos uma mensagem embaralhada e parcial, que nos enganará e confundirá. Só seremos plenamente reais quando nos permitir-nos amar – seja uma pessoa humana ou Deus.”

Thomas Merton

RESUMO

Formar leitores proficientes tem sido o grande desafio dos professores perante o rápido avanço da tecnologia e da informação que, constantemente, proporciona aos alunos um contato com textos construídos utilizando variados recursos semióticos nas mais diversas práticas sociais. Diante desse contexto, centrado numa concepção interativa e reflexiva da leitura, este trabalho tem como objetivo sugerir uma proposta de intervenção para o aprimoramento da compreensão leitora de textos literários a partir da relevância do contexto para a inter-relação das linguagens verbal e visual no processo de construção de sentidos no conto O Pequeno Príncipe, de Antoine de Saint-Exupéry, na perspectiva do letramento literário. Para tanto, dentre as teorias de abordagens teórico-metodológicas, adotou-se para este estudo a pesquisa bibliográfica baseada em Lakatos; Marconi (2001) e a pesquisa-ação qualitativa fundamentada em Thiollent (1985), tendo como campo empírico o Colégio Estadual Nações Unidas, no município de Aquidabã-SE. Para a coleta de dados, optou-se por um questionário de sondagem do perfil de leitores no Google Forms e um questionário escrito sobre a análise da inter-relação dos códigos imagéticos e verbal no conto "O beijo da palavrinha", de Mia Couto, visto que propomos uma sequência didática baseada nos pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Cosson (2021) com o conto *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry (1943). Como aparato teórico também buscamos subsídios relativos a concepções e estratégias de leitura e compreensão leitora (PCNs, 1997; LDBEN 1996; BNCC 2017; BNCC 2018; KOCH & ELIAS, 2021; LEFFA, 1996; MARCUSCHI, 2008; KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 1998), a concepções de letramento (SOARES, 2006; KLEIMAN, 1995; STREET, 1994), ao direito e escolarização adequada da literatura (ISER, 1999; COMPANHON, 2003; SOARES, 2006), ao letramento literário (COSSON, 2021), ao multiletramento (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996; ROJO, 2012; ROJO, 2013), multimodalidade (KRESS E van LEEUWEN, 2006) com a finalidade de perceber o potencial da linguagem visual na construção de sentido no processo de compreensão leitora.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão leitora. Linguagens verbal e visual. Letramento literário. O pequeno Príncipe. Antoine de Saint-Exupéry.

ABSTRACT

Training proficient readers has been the great challenge for teachers in the face of the rapid advancement of technology and information, which constantly provides students with contact with texts constructed using varied semiotic resources in the most diverse social practices. Given this context, centered on an interactive and reflective conception of reading, this work aims to suggest a proposal for intervention to improve reading comprehension of literary texts based on the relevance of the context for the interrelationship of verbal and visual languages in the process of meaning construction in the short story *The Little Prince*, by Antoine de Saint-Exupéry, from the perspective of literary literacy. To this end, among the theoretical-methodological approaches, bibliographic research based on Lakatos was adopted for this study; Marconi (2001) and qualitative action research based on Thiollent (1985), having as empirical field the Nações Unidas State School, in Aquidabã-SE city. For data collection, we chose a questionnaire to survey the reader profile on Google Forms and a written questionnaire on the analysis of the interrelationship of image and verbal codes in the short story "O kiss of little word", by Mia Couto, since we propose a didactic sequence based on the theoretical assumptions of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) and Cosson (2021) with the short story The Little Prince, by Antoine de Saint-Exupéry (1943). As a theoretical apparatus, we also seek subsidies related to conceptions and strategies of reading and reading comprehension (PCNs, 1997; LDBEN 1996; BNCC 2017; BNCC 2018; KOCH & ELIAS, 2021; LEFFA, 1996; MARCUSCHI, 2008; KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 1998), concepts of literacy (SOARES, 2006; KLEIMAN, 1995; STREET, 1994), the law and adequate schooling of literature (ISER, 1999; COMPANHON, 2003; SOARES, 2006), literary literacy (COSSON, 2021) , multiliteracy (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996; ROJO, 2012; ROJO, 2013), multimodality (KRESS AND van LEEUWEN, 2006) with the purpose of realizing the potential of visual language in the construction of meaning in the process of reading comprehension.

KEYWORDS: Reading comprehension. Verbal and visual languages. Literary literacy. The little Prince. Antoine de Saint-Exupéry.

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

AVIE – Artes Visuais na Escola

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENU – Colégio Estadual Nações Unidas

DRE – Diretoria Regional da Educação

GNL – Grupo de Nova Londres

GRIM – Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescentes e Mídia

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP – Língua Portuguesa

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

PROSIC - Programa Sergipe na Idade Certa

SD – Sequência Didática

SEED – Secretaria de Estado da Educação

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 01 – Nível do hábito de leitura **.....47**
Gráfico 02 – Classificação de textos literários e não literários **.....48**
Gráfico 03 – Alunos que leram um livro literário **.....48**
Gráfico 04 – Preferência por tipo de linguagem ao ler um texto**.....49**
Gráfico 05 – Gêneros textuais lidos pelos alunos**.....50**
Gráfico 06 – Desestímulos da leitura na escola **.....50**
Gráfico 07 – As imagens auxiliam ou atrapalham a compreensão textual**.....51**
Gráfico 08 – Exploração da linguagem verbal e/ou não verbal**.....52**
Quadro 01 – Modelos de Sequência em Schneuwly e Dolz e Cosson**.....62**
Quadro 02 – Síntese dos módulos da Sequência Didática **.....64**

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – A caixa **.....40**
Imagem 02 – Os baobás**.....41**
Imagem 03 – Locus da pesquisa**.....44**
Imagem 04 – Aluno A **.....54**
Imagem 05 – Aluno B **.....55**
Imagem 06 – Aluno C **.....55**
Imagem 07 - Aluno D **.....56**
Imagem 08 - Aluno E **.....56**
Imagem 09 - Aluno F **.....57**
Imagem 10 - Aluno G **.....57**
Imagem 11 - Aluno H **.....57**
Imagem 12 - Aluno I **.....58**
Imagem 13 - Aluno J **.....58**
Imagem 14 - Aluno L **.....59**
Imagem 15 - Aluno M **.....59**

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 15

2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS 19

2.1. LEITURA E COMPREENSÃO 19

2.2. CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO.....27

2.3. LETRAMENTO LITERÁRIO 30

2.4. MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE 35

3. METODOLOGIA 43

3.1. ASPECTOS GERAIS DA PESQUISA 43

3.2. ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS 47

3.2.1. Sondagem sobre o perfil leitor dos alunos 47

3.2.2. Sondagem sobre a leitura de imagens 52

3.3 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....59

4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....61

4.1. QUADRO SÍNTESE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....63

4.2. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES 69

5. CONSIDERAÇÕES.....76

REFERÊNCIAS.....78

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) no Brasil esteve por muitas décadas, tradicionalmente, atrelado ao ensino de gramática. Marcado por metodologias ineficientes, as aulas se limitavam ao domínio da nomenclatura, exploração da metalinguagem – classificação de categorias gramaticais. Partindo dessa concepção de língua é revelado a cada ano o alto índice de repetência e o baixo nível de proficiência dos estudantes em leitura e escrita, constatados através dos resultados de avaliações internas e externas à escola, não apenas no componente de LP, mas também em outros, pois todos demandam raciocínio, habilidade para o entendimento de ideias.

Diversos estudiosos criticam as práticas pedagógicas focadas apenas na abordagem de nomenclaturas gramaticais ou mesmo numa leitura ancorada na superfície do texto, visto que os leitores se defrontam constantemente com diversas situações nas quais necessitam atribuir inconscientemente sentidos ao que lê em textos estruturados num complexo entrelaçamento de linguagens. Isso tem influenciado e modificado as formas de leitura e escrita.

Diante desse contexto, o ensino de LP no Ensino Fundamental tem sido um grande desafio para os educadores. Os gêneros compostos por vários recursos semióticos estão atraindo de forma muito rápida a atenção das pessoas, independente da faixa etária ou grau de instrução. Desse modo, fica evidente a necessidade de urgência em ultrapassar essa postura de ensino adotando práticas pedagógicas que aprofundem e qualifiquem o conhecimento da linguagem de forma contextualizada e significativa, aproximando a leitura do mundo do aluno, de sua realidade, de seus interesses.

Por esta razão, o estudo aqui apresentado busca discutir sobre a relevância do contexto para a inter-relação das linguagens verbal e visual no texto literário infanto-juvenil, visando a efetiva construção de sentidos e, por conseguinte, a formação de leitores proficientes. Esta escolha justifica-se por apresentar uma proposta de atividades para fins pedagógicos que se une a outras já desenvolvidas no intuito de fomentar a sistematização e compreensão das múltiplas linguagens no âmbito da leitura literária, ao dar ênfase à análise da hibridização na construção desses textos, por entendermos ser importante para a promoção do letramento literário.

Discutiremos estratégias de ensino de literatura que permitam ao leitor ir além do texto impresso e penetrar num mundo ilimitado de conhecimentos, desenvolvendo habilidades de compor ideias, imaginar, criar novos sentidos, na busca e produção de imagens favoráveis à compreensão global do texto. Por isso, adotamos para esta pesquisa a concepção de leitura na

perspectiva interacionista segundo Kock e Elias (2021), a fim de propor à escola, enquanto agência de letramento, sugestões de estratégias para atender às expectativas dos estudantes perante os avanços tecnológicos da informação e comunicação. E a leitura, por sua vez, possa ser entendida como um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos, não apenas um ato de decodificação.

Partindo do pressuposto de que nas últimas décadas diferentes estudos linguísticos apontam para uma prática pedagógica que contemple a interação entre o verbal e o não verbal como produtores de sentido do texto, surgem os seguintes questionamentos:

- Os alunos conseguem identificar a inter-relação entre o código verbal e o código imagético nas obras literárias?
- O potencial semiótico das imagens ilustrativas em obras literárias pode auxiliar no processo de compreensão leitora e promover o letramento literário?
- De que forma a exploração do potencial semiótico das imagens ilustrativas nos livros de literatura pode ser abordada em sala de aula?

Para atender a esse propósito, selecionamos como objetivo global: "apresentar uma proposta de intervenção para a melhoria da compreensão de textos literários através da relevância do contexto para a interação das linguagens verbal e visual na construção de significados dentro da perspectiva do letramento literário". Para alcançar este objetivo de maneira específica, visamos:

- reconhecer o valor das imagens nos textos literários na construção de identidades, valores, crenças e da própria realidade no processo de compreensão leitora;
- compreender a importância da análise do contexto de produção das ilustrações nos textos literários ao serem associadas à linguagem verbal para a construção de sentidos;
- motivar os professores a desenvolverem atividades de leitura literária nas aulas de LP que promovam uma efetiva construção de sentidos.

Esta pesquisa foi realizada mediante uma busca bibliográfica com base em Lakatos e Marconi (2001) e uma pesquisa-ação fundamentada em Thiollent (1985), da mesma maneira prevê a aplicação de uma Sequência Didática (doravante SD) baseada nos pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Cosson (2021) por entendermos que estes apresentam direcionamentos iminentes em relação à organização das atividades em módulos.

Entretanto, esclarecemos que não seguimos com precisão todos os passos sugeridos por esses autores para a elaboração da SD. Adequamos a sequência das atividades à realidade da turma dos sujeitos envolvidos neste estudo, considerando algumas necessidades específicas de aprendizado dos discentes em virtude do período pandêmico, durante o qual a maioria dos alunos não teve acesso às aulas online e foi prejudicada no desenvolvimento de algumas habilidades necessárias para sua progressão ano a ano. Assim, organizamos as atividades da SD de acordo com as demandas e objetivos visados e produzimos um caderno pedagógico com a finalidade de auxiliar os docentes na formação de leitores proficientes por meio de estratégias de leitura que promovam o letramento literário.

Faz-se necessário acentuar que este trabalho está voltado para a leitura e compreensão do texto literário a partir da inter-relação da imagem com a linguagem verbal no conto e não para a escritura deste gênero. Em vista disso, para a elaboração das atividades propostas na intervenção pedagógica analisamos o conto "*O Pequeno Príncipe*", de Antoine de Saint-Exupéry (2009), e percebemos ser este favorável à introdução da literatura nas aulas de LP e, consequentemente, à promoção do letramento literário.

Para essa tomada de decisão, levamos em consideração que a obra escolhida precisava proporcionar aos educandos ganho estético e ético (Rouxel, 2013), pois além do desenvolvimento da educação estética é primordial que o texto literário deixe marcas no leitor ao colocar em evidência os principais conflitos da humanidade, levando-o, inúmeras vezes, a se identificar com os personagens, encontrar soluções para seus próprios problemas, compreender a si mesmo, o mundo e o seu semelhante.

Assim sendo, levando em conta o *contexto-leitor* Cosson (2014b), notamos uma correspondência entre a vida dos sujeitos-leitores envolvidos neste trabalho e a obra selecionada, por seu caráter humanizador ao tratar de reflexões temáticas sobre amizade, amor, perdão, desapego, solidariedade, solidão, entre outros, perante o cenário histórico da pandemia Covid-19 e da Guerra da Ucrânia que intensificaram uma crise existencial muito séria afetando diretamente no comportamento das pessoas, no respeito ao próximo e nos sentimentos, especialmente, no tocante ao medo de morrer.

Quanto à seleção de um clássico[1] universal de origem francesa para trabalhar a leitura literária com estudantes brasileiros, dentre tantas obras contemporâneas de grande destaque em

[1] Publicado inicialmente nos Estados Unidos em 1943, sua versão traduzida por Dom Marcos Barbosa chega ao Brasil em 1954, baseada na edição francesa. Para Rouxel (2013) é importante confrontar os alunos com a diversidade histórica (clássicos ou contemporâneas) e a diversidade geográfica (literatura estrangeira),

nossa literatura nacional, deu-se devido ao fato deste refletir os valores de seu tempo, e, ao mesmo tempo, ultrapassar a época em que foi escrito e, por essa razão, relacionar-se perfeitamente ao contexto socio-histórico cultural atual mantendo sua universalidade, corroborando, desta forma, sua característica atemporal.

A esse respeito, Cosson ressalta

> "Obras contemporâneas são aquelas publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significados para mim em meu tempo, independentemente da época da sua escrita ou publicação (...) O letramento literário trabalhará sempre com o atual seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos. (COSSON, 2014a, p. 34)

Além desses fatores, a obra contém 47 imagens, produzidas pelo próprio autor, entre aquarelas e desenhos de cunho literário, as quais relacionadas ao contexto de produção tratam de um exemplo bem sucedido de simbiose de texto escrito e ilustrações necessárias à compreensão por estarem situadas no tempo e no espaço e representarem significativamente o contexto social, político e cultural da época, foco de nossa pesquisa. Além disso, tornou-se de domínio público, podendo ser encontrado com mais facilidade em bibliotecas, livrarias físicas ou online e pdf.

Como subsídio, buscamos embasamentos teóricos reflexões sobre as concepções e estratégias de leitura, escolarização da literatura, letramento literário, da mesma forma, dos multiletramentos e multimodalidade para a percepção do potencial da linguagem visual na construção de sentido no processo de compreensão leitora.

Dividimos o trabalho em cinco seções: I – Introdução, contendo a justificativa, os objetivos do estudo e o estado da arte; II – Considerações teóricas, dividida em quatro subseções, nas quais discutimos sobre: a concepção de leitura adotada, o embasamento para a elaboração das atividades de estratégias de leitura, a concepção de letramento, letramento literário e multiletramentos e multimodalidade; III – Metodologia, fragmentada em três subseções: **na primeira**, apresentamos os aspectos gerais como os encaminhamentos para a definição do levantamento bibliográfico, a definição do *corpus* e uma breve descrição do lócus; **na segunda**, trazemos os resultados da análise de duas atividades diagnósticas aplicadas no lócus, sendo uma de sondagem do perfil leitor dos alunos, a outra uma verificação das habilidades de leitura de imagens; **na terceira**, versamos sobre a definição dos procedimentos metodológicos e abordagem da pesquisa a serem utilizados para investigar os problemas de

---

principalmente aquelas "traduzidas do passado e do presente, que se abrem para outras culturas e constituem lugares de compartilhamento simbólico na era da globalização". (ROUXEL, 2013, p. 23)

leitura e compreensão; IV - Proposta de Intervenção Pedagógica, nesta, apresentamos a SD, fazemos uma explanação das atividades a serem desenvolvidas no caderno pedagógico; V – Na última seção, elucidamos as considerações finais, na qual constam os desafios enfrentados para a aplicação deste estudo, bem como os resultados esperados para a melhoria da leitura e compreensão global do texto.

Ademais, como relevância acadêmica, este trabalho soma-se a publicações anteriores, a exemplo das dissertações de mestrado: "*Cordel, letramento literário e verbo-visualidade: três conceitos, um autor, uma história, um folheto*", defendida em 2018 por Edleide Santos Roza; "*A aprendizagem da leitura a partir de material multimodal visando à construção de sentido*", defendida em 2016 por Adriana da Silva Araújo Inácio; "*O processo ilustrador do livro infantil à luz do diálogo palavra e imagem em obras de Erva Furnari: concepções e práticas possíveis*", defendida em 2009 por Rita de Cássia Batista Arantes; como também a tese de doutorado "*Texto e imagem: A ilustração literária de Poty Lazzarotto*", volumes 1 e 2, defendida em 2015 por Fabrício Vaz Nunes, entre outras, com a finalidade de fortalecer o viés teórico em que está alinhado, contribuindo para a formação de novos estudos na área de linguagem do Programa de Pós-Graduação em Letras, do Campus Prof. José Aloísio de Campos da Universidade Federal de Sergipe e da CAPES, pretendendo abrir caminhos para novas discussões que possam vir à tona sobre estratégias de leitura para a compreensão leitora.

Portanto, acreditamos que esta pesquisa traz algumas contribuições de relevância social, entre elas, o fato de o *corpus* escolhido ser uma obra que, além dos elementos linguísticos, usa a metáfora das imagens associadas ao contexto para a construção de sentidos, possui aspecto educativo, faz uma analogia entre as experiências vividas no cotidiano com as histórias vivenciadas pelas personagens e nos leva a refletir sobre os comportamentos humanos.

2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1. LEITURA E COMPREENSÃO

O desenvolvimento das habilidades e competências das práticas de leitura e escrita é extremamente importante para adquirir novos conhecimentos. Através delas, o indivíduo consegue acessar, participar, interferir e modificar as realidades existentes. Nesse sentido, os professores têm enfrentado grandes desafios, principalmente no Ensino Fundamental, ao formar leitores proficientes, capazes de compreender o que leem e identificar os elementos implícitos, buscando estabelecer relações entre o texto lido e outras experiências anteriores, além de

provocar os vários sentidos possíveis atribuídos ao texto, promovendo o desenvolvimento das habilidades de leitura literária.

Para refletirmos a respeito dos múltiplos desafios enfrentados pelos docentes com o intuito de propor intervenções pedagógicas eficazes, a fim de auxiliar os estudantes no aprimoramento do processo de aquisição da leitura é mister, antes, entendermos como os documentos oficiais e estudiosos concebem a leitura.

Segundo a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDBEN), em seu artigo 9º, foi atribuída à União a responsabilidade de estabelecer, em regime de colaboração com estados e municípios, competências e diretrizes para nortear os currículos e conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum (Brasil, 1996). Dentre os direitos assegurados neste documento, destacamos o "desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura da escrita" (BRASIL, 1996, p. 11), definido em seu artigo 32, no qual é determinado como meta oferecer recursos aos discentes para que possam ler e escrever com autonomia com objetivo de "agir na sociedade e para participar ativamente das diferentes esferas sociais." (BRASIL, 2012, p. 28).

No ano seguinte à promulgação da LDBEN/96, o Governo Federal disponibilizou, de forma arbitrária, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) para a (re)elaboração de referenciais curriculares das redes de ensino do país. De acordo com os PCNs, no processo de leitura

> o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1997, p.69-70)

Nessa mesma direção, em 2017, iniciou-se um processo de discussão para elaboração da Base Nacional Curricular Comum (doravante BNCC), documento normativo mais atual no Brasil que define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais para todos os alunos do país de forma paritária. Ressaltamos que a criação deste documento já estava prevista na Constituição Federal de 1998 em seu artigo 210 e no artigo 26 da LDBEN/96, assim como é citada na lei de 2014 que institui o Plano Nacional de Educação (doravante PNE) como estratégia para o cumprimento das metas 2, 3 e 7 do plano.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, a BNCC vislumbra o desenvolvimento de competências e habilidades da área específica formulada pelo documento, na visão do trabalho com os gêneros discursivos relacionados aos seus contextos de produção, bem como associados ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos (Brasil, 2018) que contemplem a cultura digital na perspectiva dos multiletramentos (Brasil, 2017).

Dentre os quatro eixos correspondentes às práticas de linguagem: Leitura, Oralidade, Produção de textos e Análise linguística/semiótica, discutidas anteriormente em outros documentos como os PCNs, o eixo Leitura "compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação..." (BRASIL, 2017, p. 69). O documento prevê o emprego de ações pedagógicas que contemplem os novos gêneros imbuídos de recursos semióticos oriundos da evolução tecnológica que gerou mudanças nas relações sociais, nas formas de interação como também nos modos de leitura.

Ao que se refere a textos multissemióticos Rojo (2012, p.19) os define como "textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar". Nesse mesmo viés, Vieira (2012, p.1) esclarece que um texto é imbuído de recursos semióticos quando "a relação entre palavras e imagens e outros recursos como sons, links, artes gráficas, desenhos, fatos, permitem modos de ler diferenciados e trazem diversos elementos portadores de sentido.". Então, é necessário que a escola à luz desses documentos oficiais norteadores elaborem atividades para auxiliar os professores no enfrentamento desafiador do avanço à diversificação da circulação da informação, visando às práticas de multiletramentos na sala de aula.

Nesse contexto, vejamos, diante da vastidão e os vários significados para o termo, o que algumas literaturas existentes dizem a respeito da leitura: o minidicionário Aurélio apresenta as seguintes definições: "Ato, arte ou hábito de ler"; "Aquilo que se lê"; "Operação de percorrer, em um meio físico, marcas codificadas (...), e fazê-las voltar à forma anterior (como imagens, sons, dados para processamento)". Naspolini (2009, p. 25) aponta que ler "significa inferir o que está nas entrelinhas, intertextualizar, (...) contextualizar, compreender as muitas linguagens, construir significados". Solé (1998, p. 22) esclarece que já ressaltou em outro texto que "a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer(...) os objetivos que guiam sua leitura". Kock e Elias (2021, p. 11) definem como "uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**" (destaque das autoras). Marcuschi

(2008, p. 228) a apresenta como “um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo”, uma vez que ao adquirir novos conhecimentos o leitor amplia sua capacidade de fazer inferências e de compreensão textual.

Ainda a respeito da leitura Leffa (1996, p. 17-18) declara:

> A leitura é um processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente; esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente.

De acordo com o estudioso (op. cit.) para ser um leitor proficiente, implica, entre outras questões, saber usar estratégias de menor ou maior nível de proficiência no ato de ler. Nesse processo, é importante considerar o papel do leitor, do texto e a interação que se estabelece entre eles. Dessa forma, durante a leitura, não se trata apenas de extrair ou atribuir qualquer significado, mas sim de um ato que ocorre na relação entre o leitor e o autor.

Fazendo eco à fala de Marcuschi (2008, p. 230), acerca da compreensão, salientamos que

> Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro de uma cultura e uma sociedade.

Logo, a leitura pode ser vista sob a ótica do processo de extração, no qual o leitor assume uma postura passiva, já que o conteúdo do texto é tido como completo, preciso, exato. Nessa situação, a direção é do texto para o leitor. Por outro lado, também pode ser entendida como um procedimento de levantamento de hipóteses ao ser compreendida como ato de atribuição de significado posto que “[...] o significado não está no texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor” (LEFFA, 1996, p.14).

É pertinente abordarmos, de forma breve, a respeito dos modelos teóricos que dão sustentação às teorias que se empenham em explicar como ocorre o processamento da leitura e da escrita: o bottom-up ou ascendente; o top-down ou descendente; e o interativo, ou misto, que une as características dos dois modelos.

No que se refere ao modelo ascendente (bottom-up), Gough (1972) definiu-o como um processo em que o texto é a principal fonte de informação. O leitor começa identificando letras e sílabas até chegar às palavras, ou seja, para compreender o texto, dá-se ênfase à conversão grafema-fonema. Neste modelo, o ele utiliza apenas estratégias cognitivas, buscando nas

unidades textuais mais básicas as informações necessárias para extrair o significado geral do texto.

No modelo descendente (top-down), recomendado por Goodman (1976), o leitor começa com suas próprias previsões e inferências, usando seu conhecimento prévio para identificar as palavras e as frases. Neste processo, ele se concentra em integrar os elementos externos ao texto enquanto lê, verificando se as suposições feitas ao interagir com as informações veiculadas são confirmadas ou não.

Freire (2011) reforça essa ideia ao mencionar que a leitura não é apenas um processo de decodificação de palavras escritas. Diz ele:

> Não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (FREIRE, 2011, p.11).

Desse modo, para conseguir ler uma palavra é preciso, antes, saber o significado do que os signos representam. Para este fim, são utilizados todos os sentidos como o tato ao sentir os objetos apresentados; o olfato na distinção dos cheiros de cada objeto; a visão pela qual é possível imaginar as expressões faciais, as formas, as cores, visto que o leitor produz os significados apoiado nas experiências e nos conhecimentos adquiridos em suas vivências nas práticas sociais.

A partir de críticas feitas aos dois modelos (Brasil, 2007), surgiu o modelo interativo. Neste, os processos ocorrem de forma simultânea, isto é, a leitura é considerada uma atividade interativa entre leitor-texto-autor por exigir uma posição ativa do leitor. Este, ao interagir com o texto, evoca todos os seus conhecimentos para realizá-la.

A respeito dos modelos interativos, Colomer e Camps (2002, p. 31) afirmam:

> Nos modelos interativos o leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento do mundo. A relação entre o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética: o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais.

Conforme as estudiosas, é necessário que uma informação seja incorporada a um esquema já existente para ser compreendida, estabelecendo conexões com o conhecimento prévio sobre o tema e, com isso, gerando a formação de novas relações entre as informações. Assim, cada novo elemento causa uma reformulação no esquema ao qual está relacionado. Tudo o que sabemos vai se organizando e se reestruturando a cada vez que adicionamos novas informações.

Neste trabalho, em concordância com Solé (1998), Kock e Elias (2021), Leffa (1996) e Marcuschi (2008), a abordagem da leitura será baseada na perspectiva interacionista. Nessa concepção, o leitor desempenha um papel ativo ao concordar ou discordar das ideias do autor durante o processo de compreensão, além de complementá-las e recriá-las com base na realidade em que está inserido. Isso se dá pelo fato de que o texto não é exclusivamente um produto do autor, mas sim fruto da interação entre ele e o leitor nas diversas práticas sociais.

Nesse sentido, como ressalta Solé (1998), ao exercer esse papel ativo na construção de significados de um texto, o leitor seleciona os meios mais adequados, incluindo o uso de conhecimentos já adquiridos. Além disso, traça os caminhos a serem percorridos durante o processo de compreensão, em sintonia com a intenção que se tem com uma determinada tarefa. Para a autora, a leitura é sempre guiada por um objetivo: "sempre lemos para algo, para alcançar uma finalidade" (SOLÉ, 1998, p. 17).

Solé (1998) afirma que as diversas finalidades da leitura permitem aos estudantes aplicarem diferentes estratégias e procedimentos condizentes com as intenções. Ressalta ainda, que, se o objetivo de leitura for modificado, necessariamente, serão adotados novos métodos.

Isto posto, depreende-se que ler é uma tarefa na qual o leitor deve, além da decodificação e atribuição de significado e construção de sentidos, desenvolver suas próprias estratégias no planejamento de leitura, realizar várias operações mentais e recorrer a muitos tipos de conhecimentos para compreender o que decodifica.

Dentre os conhecimentos mobilizados pelos leitores para interpretar um texto, podemos citar o conhecimento linguístico ou gramatical, o conhecimento enciclopédico ou de mundo e o conhecimento interacional, segundo Kock e Elias, 2001.

O conhecimento linguístico ou gramatical abrange o conhecimento da gramática e do vocabulário, sendo responsável pela organização do material linguístico no texto, como a relação entre os sons (fonologia), a formação das palavras (morfologia), a estruturação das palavras em frases (sintaxe) e o significado das palavras (semântica). Ele diz respeito às estruturas e atua para que possamos compreender as construções textuais e a função dos elementos linguísticos nas frases, a fim de atribuir sentido.

O conhecimento enciclopédico, também conhecido como conhecimento de mundo, refere-se às "vivências pessoais e eventos espácio-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos" (Kock; Elias, 2021, p.42). Em outras palavras, são vivências vividas em situações específicas, como assistir a filmes, fazer viagens, participar de confraternizações, assistir a audiências ou palestras, entre outras. Por meio dessas experiências, os leitores se envolvem com o tema, fazem previsões, levantam hipóteses, relembram informações da memória e buscam semelhanças e diferenças com o que estão lendo. Eles também identificam palavras-chave e conseguem preencher as lacunas do texto com a informação mais adequada.

Destacamos que, em consonância com Kleiman (2004), um dos tipos de conhecimento de mundo são os esquemas. Para a escritora, os esquemas são uma forma de conhecimento parcial ou estruturado sobre um assunto ou situações específicas que, se utilizados no momento adequado, podem ser extremamente úteis para compreender textos.

No que concerne ao conhecimento interacional, Kock e Elias (2021) afirmam que se refere às maneiras pelas quais os leitores se relacionam através da linguagem. Para tanto, implica em certos saberes, a saber: *ilocucional*, ao buscar reconhecer os propósitos do autor do texto; *comunicacional*, ao selecionar as informações necessárias para reconstruir a ideia do texto em concordância com a variante linguística adequada à situação comunicativa do gênero textual; *metacomunicativa*, ao usar diversos elementos linguísticos e textuais que favoreçam a compreensão do texto; *superestrutural*, possibilita identificar os textos utilizados em várias práticas sociais por meio do conhecimento de suas unidades globais, sequência textual e objetivos pretendidos.

Posto isto, concluímos que os docentes necessitam do conhecimento da natureza do processo de leitura bem como entender a construção do sentido de um texto. (Solé, 1998). Ademais, é imprescindível que os mestres conheçam modalidades e estratégias de ensino a serem aplicadas nas práticas de sala de aula com a finalidade de formar leitores proficientes, por intermédio do ensino da leitura e da compreensão.

Os PCNs (1997) enfatizam a responsabilidade da escola em formar cidadãos capazes de ler e interpretar os diferentes tipos de textos com os quais se deparam durante sua trajetória de vida, em situações vivenciadas dentro e fora do ambiente escolar.

> Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura – que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura (BRASIL, 1997, p.58).

À vista disso, acentua-se a importância do professor desenvolver atividades em sala de aula que orientem os educandos a traçarem seus objetivos de leitura e, desta forma, favorecer a ativação de seus conhecimentos prévios para a aquisição de novos saberes, dado que, além da decodificação e atribuição de significado e construção de sentidos, é pertinente que o estudante se torne capaz de escolher suas próprias estratégias para a compreensão adequada e eficiente de diferentes textos.

A esse respeito, Solé (1998) destaca a relevância do educador servir de inspiração para seus alunos. Para isso, o educador deve ler junto com eles diferentes tipos de textos, apresentando-se como exemplo de perfil de um bom leitor ao usar suas próprias estratégias para transmitir confiança e segurança, ao mesmo tempo, despertar neles o prazer pela leitura. Diz a autora:

> Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em suas mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso. (SOLÉ, 1998, p. 42)

Solé (1998) reforça as ideias dos PCNs (1997) com relação às estratégias de leitura, ensinadas pelo docente, as quais devem possibilitar aos discentes condições para planejar suas tarefas, tornando-os leitores autônomos capazes de compreender todos os tipos de textos, mesmo aqueles considerados difíceis, por não fazerem parte de sua realidade ou por terem um vocabulário mais erudito.

Perante o exposto, evidencia-se que quando o leitor não conseguir compreender a leitura de maneira fluída, ele usará habilidades metacognitivas para compensar eventuais dificuldades. Para tal fim, ele tomará decisões como: ler o texto por completo ou apenas algumas partes, fazer uma leitura ininterrupta ou interrompê-la para reler certos trechos, dedicar mais ou menos tempo a uma determinada parte, continuar a leitura mesmo sem entender algo, entre outras possibilidades. Consoante Solé (1998), essas habilidades devem ser sempre flexíveis e passíveis de mudanças, pois têm como características intrínsecas a capacidade de representar, analisar problemas e a flexibilidade para encontrar soluções que permitam ao leitor ter uma efetiva compreensão do texto.

Conforme Solé (1998), a utilização das estratégias de leitura deve ocorrer em todas as fases da formação do leitor. Ao mesmo tempo, a autora enfatiza que elas podem ser empregadas em três momentos distintos: **antes da leitura**, com o intuito de incentivar o leitor a assumir um

papel ativo no processo, como o levantamento do conhecimento prévio do estudante, a antecipação do tema ou ideia principal; **durante a leitura**, estimulando-o a confirmar, rejeitar ou corrigir as expectativas criadas previamente, ao estabelecer relações entre novas informações e o conhecimento prévio, realizar inferências, discutir ideias implícitas no texto, identificar intertextualidade e construir o sentido global do texto; **após a leitura**, solicitando aos alunos uma síntese de avaliação crítica do texto lido ou uma análise e contraposição sobre as informações ou opiniões expressas no texto.

As discussões realizadas até aqui explicitam que o processo de ensino de leitura e compreensão proficientes não é uma atividade pré-determinada, já que o significado é construído ao longo da interação entre leitor-texto-autor. Dessa maneira, reforça-se a concepção de leitura adotada neste estudo pautada num trabalho com estratégias metacognitivas com vistas a coadunar com o consenso dos estudos linguísticos a respeito do caráter subjetivo da leitura, assim como, em virtude do *corpus* escolhido ser um texto literário.

Nesta seção, versamos sobre a compreensão leitora e seus processos, envolvendo os procedimentos de leitura, como também aqueles contemplados pelos conhecimentos prévios. Concluímos que o primeiro passo para se ensinar a ler e compreender é elaborar um planejamento didático com objetivos bem definidos para atender a esse fim.

2.2. CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO

Na seção anterior foi discutido a respeito do grande desafio de desenvolver a capacidade de leitura, respeitando o conhecimento de mundo dos discentes para que se possa expandir os horizontes e atingir objetivos, visto que a leitura faz parte de um processo que deve ser trabalhado de forma bem planejada visando a formação de leitores proficientes diante dos novos letramentos, os quais exigem o domínio de novas competências leitoras.

A aquisição do hábito de leitura é indispensável nas sociedades letradas, sendo considerada uma condição para a formação do indivíduo crítico, atuante e participante na sociedade. Neste sentido, a leitura ocupa um papel fundamental nessa formação, posto que propicia ao indivíduo a capacidade de desenvolver sua autonomia, ampliar o conhecimento e despertar o imaginário.

A leitura, provavelmente, destaca-se como a competência cultural mais valorizada na sociedade. Isso se deve à necessidade dos indivíduos de usar a escrita em tudo o que fazem, desde o início até o fim de suas vidas, como nos programas de TV a que assistem, no uso de

documentos pessoais, nas mensagens impressas ou veiculadas através de objetos midiáticos, entre tantas outras ações diárias.

Nas últimas décadas, é notória a preocupação dos órgãos competentes pela formação do cidadão no que se refere à preparação do leitor crítico, uma vez que estão sendo proporcionados vários programas com o objetivo de buscar soluções para o analfabetismo. Entretanto, com a superação do analfabetismo, surge a necessidade de um ensino de leitura e escrita que responda adequadamente às demandas de sua utilização nas diversas situações de uso na sociedade. Daí advêm as discussões sobre o letramento para o entendimento de como as práticas sociais da leitura e escrita estão presentes na vida das pessoas a todo momento.

Antes de adentrarmos nas reflexões a respeito do letramento é mister ressaltarmos que este trabalho está focado na discussão e sugestão de práticas pedagógicas referentes à leitura e compreensão de textos literários como fora explicitado no texto introdutório. Contudo, em razão de tudo o que somos e fazemos passar necessariamente pelo crivo da escrita não podemos dissociar uma prática da outra na medida em que estas se articulam nos diversos contextos de comunicação em nossa sociedade nas práticas de letramento.

Por ser um termo amplo e complexo, torna-se difícil conceituar letramento de forma singular. Estudiosos de várias áreas como a educação, linguística, psicolinguística, sociolinguística, buscam entendê-lo e defini-lo. Segundo Soares (2006), esta palavra surge no vocabulário dos especialistas das áreas de linguística e educação no Brasil na segunda metade dos anos 1980 devido às grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização.

Historicamente, o conceito sempre esteve ligado ao domínio das competências de leitura e escrita adquiridas na escola, com ênfase na técnica, privilegiando o desenvolvimento de habilidades relacionadas à decodificação dos signos linguísticos. Essa visão de letramento, considera-o uma atividade desvinculada das práticas sociais. Street (2014) classifica esse tipo de concepção como letramento autônomo, com isso enxerga o letramento como uma habilidade estática e neutra, ignorando as condições sociais e situacionais do uso da leitura e da escrita.

Geralmente, a principal agência de letramento: a escola, preocupa-se com a alfabetização, ensinando a ler, porém não propõe outras práticas de letramento que poderiam fazer sentido na vida dos alunos transformando a leitura e escrita em atividades muito mais significativas para eles. Considera-se, de forma equivocada, que a leitura se trata de uma habilidade pronta, a qual, uma vez adquirida pelos estudantes no início de sua escolarização, poderá ser replicada nos mais variados textos que encontrarem ao longo da vida.

Em contrapartida, Soares (2006) afirma que, implícito ao conceito de letramento está a concepção de que ler e escrever "traz consequências sociais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para um grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprendeu a usá-la" (SOARES, 2006, p. 18).

A autora (op. cit.) faz uma distinção entre alfabetização e letramento com a finalidade de especificar o processo de alfabetização

> um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2014, p. 40-41)

Portanto, de acordo com a pesquisadora não é lícito afirmar que um indivíduo alfabetizado seja letrado. Então, o letramento é "o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais" (SOARES, 2006, p. 72). Nessa perspectiva, o letramento é uma continuação da alfabetização, dado que ocorre quando o educando alfabetizado consegue estabelecer relações, construções significativas e interações com o ambiente à sua volta.

Kleiman (1995) ressalta que o conceito de letramento começou a ser usado em uma tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização. Para a autora o letramento é um conjunto de práticas sociais que atravessa a escrita. Sobre isso, a estudiosa afirma:

> O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua, como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Nessa mesma direção Marcuschi (2007, p. 25) citou:

> O **letramento**[...] envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do

> dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita. (destaque do autor).

Conforme o autor anteriormente citado, um indivíduo, mesmo que não domine um código escrito, não seja alfabetizado e não tenha passado pelo processo de escolarização, é considerado letrado a partir das práticas sociais, nas quais há uma necessidade de se apropriar das várias funções sociais da leitura e da escrita, adaptando-as às várias culturas nos diversos contextos e com diferentes objetivos.

Sendo assim, o trabalho pedagógico precisa estar fundamentado em habilidades técnicas de leitura e escrita, relacionando-as aos conhecimentos prévios de mundo, podendo explorar outros tipos de conhecimentos aprendidos em diferentes contextos e com diferentes funções, visto que os textos fazem uso não apenas do verbal, mas mesclam imagens, áudios, cores, links tanto nas mídias digitais como nas mídias impressas nos mais variados eventos de letramento praticados fora da escola.

Para uma melhor compreensão do letramento em termos de práticas concretas e sociais Street (2014) concebe o modelo ideológico. O teórico apresenta uma tendência atual que enfatiza a natureza social do letramento ao reconhecer a existência de múltiplos letramentos praticados pelo sujeitos em contextos nos quais há interação com a leitura e escrita, como atividades religiosas, no ambiente familiar, num evento esportivo, etc. É importante ressaltar que esse modelo “vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (ROJO, 2009, p. 99).

Por conseguinte, a formação de leitores críticos e autônomos exige que se vá além das práticas de leitura e escrita solicitadas pela escola, as quais, muitas vezes, não contemplam os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos reais de utilização da linguagem. Em vista disso, tornar uma pessoa letrada é transformá-la, não no sentido de mudar de classe social ou cultural, mas de lugar social, assim o seu modo de viver socialmente e de se inserir na cultura se tornam diferentes (Soares, 2006). Logo, vê-se a importância de conceber o letramento como práticas sociais que ultrapassam a leitura e escrita e fazem parte da formação social dos alunos.

2.3. LETRAMENTO LITERÁRIO

Como destaca Cosson (2021), é crucial conhecer os alunos a fim de introduzir leituras literárias que possam ser coerentes ao contexto social no qual eles vivem antes de iniciar um processo de letramento literário. Partindo dessa premissa, será discutido nesta seção sobre o Letramento Literário, ao fazermos uma reflexão do valor da literatura e sua pertinência no contexto escolar para a aquisição da leitura como prática social.

Ao pensar sobre a utilização e análise da língua, é imprescindível considerar que, ao produzir enunciados adequados às diversas situações, tanto na forma oral como na escrita, o indivíduo utiliza gêneros. Estes, por sua vez, possuem uma estruturação e estão relacionados às práticas sociais (Marcuschi, 2008). Desse modo, pode-se inferir que todos os textos proporcionam a construção de significados, no entanto, consoante Aguiar e Bordini (1993, p. 13), "são os literários que o fazem de modo abrangente". Em conformidade com as autoras (op. cit.), o texto literário, com seu valor estético-artístico e também seu valor estético-cultural, possibilita ao leitor o desenvolvimento de habilidades e competências referentes ao uso da linguagem, estimulando debates e questionamentos favoráveis à compreensão da realidade em sala de aula, estabelecendo uma relação de proximidade entre o autor, o leitor e o contexto.

A esse respeito, Cosson (2021, p. 21) comentou:

> Pela própria condição de existência da escrita literária, o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade.

Ler textos, assim compreendidos, não é apenas desenvolver atividades de análise linguística, mas está relacionado ao letramento realizado por meio de textos literários, os quais oferecem uma forma privilegiada de entrada no mundo da escrita, diferenciando-se dos outros tipos de letramento, na medida em que a literatura possui um lugar único em relação à linguagem.

Segundo Compagnon (2003, p. 149), o "texto literário é caracterizado por sua incompletude e a literatura se realiza na leitura". Nessa perspectiva, Aguiar e Bordini (1993) salientam que, ao ler, o leitor vive imaginativamente com o personagem ao se identificar com a realidade vivida por ele, e, consequentemente, adota essa realidade para sua própria vida. Diante disso, pode-se afirmar que o texto literário possui múltiplos significados, caracterizando-se, entre outros aspectos, por seus espaços vazios, os quais possibilitam diversas interpretações.

Acerca disso Iser (1996, p. 130) comenta: “Quanto maior o número de espaços vazios, tanto maior a afluência das representações.”. Destarte, as perspectivas do texto se movimentam entre o autor e o leitor em diferentes momentos da leitura, porém, é este que tem o papel de (re)construir os sentidos.

Deve-se reforçar que esse importante papel do leitor faz jus à concepção de leitura adotada nesta pesquisa, fundamentada na interação autor-texto-leitor defendida por Kock e Elias (2021), dado que a ideia defendida pelas autoras favorece sua aplicação à leitura do texto literário por possibilitar o leitor assumir uma posição ativa e “penetrar na obra de diferentes maneiras” (COSSON, 2021, p. 29), ao acrescentar seus conhecimentos prévios no diálogo com o texto, realizando, desta forma, uma verdadeira leitura literária.

À vista disso, antes de elaborar uma intervenção pedagógica, é de primordial importância refletirmos como a literatura está sendo tratada na sala de aula, em virtude de que “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 23). Sabe-se que a instituição escolar é o ambiente mais proprício de acesso ao conhecimento institucionalizado. Por esse motivo, é papel da escola ampliar o espaço destinado à literatura (letramento literário) nas aulas de Língua Portuguesa, reconhecendo-se como instituição autorizada e legitimada por toda sociedade letrada a mediar o processo de apropriação dos significados.

É importante ressaltar que, dentre outros pontos, o ensino de literatura tem como objetivo ampliar as habilidades e competências relacionadas ao uso da linguagem, promovendo a leitura crítica que permite ao leitor conectar sua bagagem de conhecimentos ao texto em questão, possibilitando sua posição diante da obra. Conforme mencionado pelos PCN's (1997), os professores devem se desvincular do uso exclusivo de livros didáticos, de aulas focadas apenas na historiografia literária ou na biografia dos autores (Cosson, 2021) e devem explicitar as ferramentas necessárias para uma abordagem literária, valorizando as experiências de letramento tanto dentro quanto fora da escola, para que os leitores possam vivenciar a experiência de atribuir significado ao mundo por meio das palavras, transcendendo as limitações de tempo e espaço. Magda Soares (2006, p. 47) faz uma distinção entre

> uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler.

Ao que se refere à escolarização inadequada a teórica esclarece que, em sala de aula, são realizadas atividades como leitura de fragmentos de textos em livros didáticos, preenchimento de fichas de leitura, provas e exercícios voltados para estudos gramaticais, compreensões históricas, estudos de movimentos estéticos. Dessa forma, são privilegiadas atividades enfadonhas que desmotivam os educandos por não objetivarem trabalhar a leitura literária, muito menos o letramento.

Quanto à escolarização adequada da literatura a autora (op. cit.) mostra as várias instâncias necessárias para o efetivo ensino de leitura do texto literário, a saber: a biblioteca escolar, onde é feita a escolha do que será lido, de que forma e em quanto tempo; a leitura e os estudos dos textos literários, os quais devem estar adequados ao repertório linguístico, idade, nível cultural e escolar dos discentes; o respeito à integralidade da obra para que não sejam realizadas leituras de fragmentos de textos literários fora de seus contextos, distantes do autor, na tentativa de evitar o risco de fazer com que os textos literários utilizados nas aulas de Língua Portuguesa sejam utilizados como pretexto. Soares (2006) pontua como fundamental a relação entre literatura e escola, através da necessidade de uma abordagem correta da literatura que possibilite a prática de leitura inserida no contexto social, como também no desenvolvimento de atitudes e valores que estejam de acordo com o perfil ideal do leitor a ser formado.

Nessa direção, Cosson (2021) alude uma ideia coerente com a proposta da visão de leitura adotada neste trabalho no Ensino Fundamental (doravante EF) ao comentar:

> é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva de textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (COSSON, 2021, p. 23)

Essas reflexões reforçam a importância da mediação do docente para promover uma relação entre o sujeito e o objeto, em se tratando de leitura, entre o leitor e o texto. Então, é função do professor evocar as diferentes práticas e o papel da literatura com o propósito de apresentar aos alunos a importância do estudo de literatura, além de propiciar o desenvolvimento de habilidades para atingir os objetivos almejados na leitura do texto literário para os mais diversos contextos e objetivos específicos. Isto posto, reforça-se a ideia da pluralidade das práticas de letramento e da produção de sentidos está relacionada aos contextos de produção e de recepção.

É fato que, ao ler, a pessoa procura obter informações ou entretenimento, condicionada por diversos fatores: contextos específicos para objetivos específicos. Todavia, como já fora discutido, há lacunas entre o leitor e a obra literária que são preenchidas no momento individual de leitura. Por isso, torna-se difícil controlar as leitura literárias por serem diversificadas dependendo do contexto em que elas estão inseridas.

Dessa maneira, com o intuito de evitar o aumento da repulsa dos estudantes em relação à leitura de textos literários, é de extrema importância que a satisfação de ler e buscar significado nas palavras, imagens e escolhas estéticas precedam o ato de ler o texto literário. Como resultado, o leitor terá a oportunidade de desvendar os significados ocultos, aventurar-se em descobertas surpreendentes, construir e desconstruir sentidos, vivenciar a história da personagem, experimentar em sua pele as emoções, enfrentar e superar os desafios ao seu lado. E, ao concluir, ele poderá se identificar com a personagem. Esta, por sua vez, poderá representá-lo ao compreender o mundo real a partir de uma leitura crítica dos eventos ao seu redor, tornando-o um indivíduo emancipado.

Sobre isso, Cosson (2021, p. 17) comentou:

> A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser a realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.

Assim sendo, uma prática de leitura literária que possibilite ampliar repertórios e novas formas de uso da língua e das linguagens, além das múltiplas formas de promover diálogos entre vivências e realidades diferentes, permite ao aluno ser mais humano na medida que a literatura, segundo Cândido (2011), torna-o mais compreensivo e aberto à natureza, à sociedade e, consequentemente, ao seu semelhante, se bem que, para assimilar a esfera social, precisa-se apreender os problemas, responsabilidades e situações decorrentes dos processos sociais.

Acreditamos que "*O Pequeno Príncipe*", de Antoine de Saint- Exupéry é uma obra literária capaz de, através do "ensino" de estratégias, motivar o leitor a ir além da decodificação e buscar sentidos para sua leitura, visto que, de início há um progressivo jogo de textos, de palavras e desenhos, e, no decorrer de toda a obra, nas entrelinhas de suas construções frasais com teor filosófico, o escritor busca envolver o seu público-alvo com reflexões e valores éticos contrários ao da época, fazendo uso de uma linguagem metafórica, perfeitamente relacionada ao contexto.

Ademais, no tocante à subjetividade a obra proporciona ao leitor se encontrar em diversas enunciações ou personagens. Estes, principalmente, são ricos em simbolismos que despertam o emocional levando-o a uma experiência pessoal, uma identidade com histórias de vida, ou até mesmo uma reflexão de personalidade.

2.4. MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE

Na seção anterior, discutiu-se a respeito do valor da literatura para a formação humana e a importância de uma educação literária adequada na escola, com o fim de promover uma autêntica leitura literária e desenvolver a habilidade dos alunos para lidar com textos literários.

Partindo da premissa de que letramento é o desenvolvimento de comportamentos e habilidades para o uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais (Soares, 2006), evoca-se a necessidade de uma reflexão mais apurada com relação ao uso da língua para atender as demandas sociais numa sociedade pós-moderna, na qual os cidadãos constantemente precisam ler textos com um enorme aparato semiótico envolvendo a escrita, imagens, som, layout no mundo cibernético.

Ao refletir sobre a dificuldade enfrentada por muitos profissionais da educação para motivar os educandos a fazerem leituras de textos literários nas escolas, pode-se inferir que tal desânimo provém da falta de aproximação do que está sendo ensinado com a realidade deles, uma vez que o foco no texto verbal e na gramática está perdendo espaço para as cores, imagens, som e movimentos que predominam nas telas dos dispositivos eletrônicos frequentemente utilizados na rotina das crianças, jovens, e, até dos adultos, em diferentes contextos sociais.

Nesse viés, em 1996, um grupo de educadores da pedagogia crítica autodenominado de *Grupo de Nova Londres* (doravante, GNL) discutiu e repensou o ensino de uma pedagogia de letramento considerando a rápida mudança pela qual passa o mundo com o avanço tecnológico e da informação. Dessas discussões surge o termo *multiletramentos* para entender os complexos usos das novas práticas de letramentos e contribuir com a prática pedagógica dos docentes diante do contexto atual, o qual exige um ensino de línguas de modo plural que prepare os estudantes para atuar em todos os setores de suas vidas.

Inegavelmente, com as mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais e, sobretudo, tecnológicas, as práticas sociais deram novas configurações linguísticas às formas de comunicação. Dentre essas práticas, pode-se enfatizar a de ler e/ou produzir textos tanto orais quanto escritos, impressos ou digitais que combinem diversos modos semióticos. Assim,

considerando as discussões dos estudiosos do GNL (1996), todo indivíduo precisa ser multiletrado frente às transformações socioculturais onde se utiliza com mais intensidade textos imagéticos ou multimodais carregados de múltiplos sentidos para se comunicar e agir de maneira crítica nas mais variadas situações.

Rojo (2013) em uma entrevista concedida ao GRIM comentou:

> Pedagogia dos Multiletramentos é justamente pensar que, para essa juventude, inclusive para o trabalho, para a cidadania em geral, não é mais o impresso padrão que vai funcionar unicamente [...] A ideia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas. (Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia, da Universidade Federal do Ceará)

Constata-se, portanto, a necessidade de trabalhar em sala de aula múltiplos letramentos, privilegiando a reflexão dos alunos sobre a intencionalidade comunicativa das imagens e não apenas o verbal. Frizamos que a intenção não é destinar mais atenção ao texto não verbal causando desvantagem ao verbal, mas de incentivar a importância da percepção da articulação entre imagem e texto como condição favorável para a compreensão leitora.

Faz-se necessário elucidar os conceitos de multiletramentos e multimodalidades, os quais são de suma importância para o estudo proposto neste trabalho. Conforme Rojo (2013, p. 14),

> O conceito de *multiletramentos*, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo "multi", para dois tipos de "múltiplos" que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (grifos da autora)

A estudiosa (op. cit.) reforça a ideia de que as pessoas vivem imersas numa diversidade de culturas e que, necessariamente, têm modos plurais de se comunicar. Porquanto, as ações dos indivíduos na sociedade são heterogêneas, deste jeito, de acordo com o contexto e a prática social realizada, exige-se o(s) tipo(s) de letramento(s). Daí surge o ideal de multiletramentos para dar conta da multiculturalidade e da multimodalidade numa sociedade globalizada, onde as esferas de interação (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.) determinam o letramento (digital, literário, visual, crítico, entre outros) necessário para uma efetiva comunicação.

Fazendo eco à fala de Rojo (2013) o termo "*multiletramentos*" ultrapassa a cultura da prevalência da leitura e escrita em práticas sociais, deixando de valorar o termo "letra" para dar ênfase ao prefixo "multi". Deste modo, pode-se dizer que a escrita está em simetria com imagens estáticas ou em movimento, sons, cores, já que, atualmente, não existe um modo mais importante que outro para se comunicar.

Acerca disso, Kress complementa que "A linguagem verbal sozinha não pode mais dar conta das mensagens construídas de maneira multimodal." (ROJO; MOURA, 2019, p. 24). Desta forma, o autor citado esclarece a importância da interação entre os modos para a construção de sentido nos textos.

Consoante Kress e van Leeuwen (2006), todo texto é multimodal – uns mais, outros menos -, porque as pessoas se utilizam de formas de comunicação em que diversos modos semióticos se integram nos contextos sociais concretos com a finalidade de comunicar. Assim sendo, entende-se por texto multimodal ou multissemiótico aquele no qual, além da linguagem oral ou escrita, são utilizados variados recursos comunicativos como a linguagem corporal, áudio, imagens estáticas e/ou em movimento, a tipografia para a construção do sentido.

Logo, acreditamos que a teoria da multimodalidade condiz com a proposta deste trabalho, devido a produção contemporânea de livros de literatura, tanto para crianças como também para jovens e adultos, especialmente os livros infantis, ter utilizado recursos multimodais cada dia mais sofisticados, ao acrescentar interfaces interessantes entre linguagens, elementos semióticos e, até, mídias ao texto. Então, a compreensão do texto literário vai além da linguagem verbal, constituindo-se de vários modos semióticos sejam imagens, desenhos, cores, com suas hibridizações e formas favoráveis à efetiva compreensão da obra em sua totalidade.

Ressaltamos que a multimodalidade é adotada neste trabalho na perspectiva de desenvolver competências e habilidades favoráveis à análise da articulação entre imagens (ilustrações) e o texto literário escrito, ao reconhecer a potência instrucional das ilustrações como importante ferramenta no processo de atribuição de significados e de compreensão de mundo.

Sobre a importância da imagem visual para a construção de sentidos durante a leitura a ilustradora Ciça Fittipaldi (2008, p. 107) destaca que o código imagético

> não impede e nem restringe a fabricação das imagens mentais, não tolhe o imaginário do leitor, como muitos ainda hoje argumentam. Bem ao contrário, as imagens visuais detêm uma enorme capacidade de abrir espaços no imaginário, de criar experiências sensíveis, formais, afetivas e intelectuais que alimentam o imaginário. De modo diferente do verbal, a imagem possui sua própria sintaxe e semântica, desdobra-se em planos de forma, conteúdo, e expressão.

Essa compreensão da autora explicita que uma boa sintonia entre as linguagens (texto escrito e ilustrações) estimula a construção de imagens mentais pelo leitor, auxiliando a literatura a concretizar o seu objetivo de estimular a imaginação e criatividade. A ilustradora Thaís Linhares (2008) concorda com Fittipaldi (2008) ao afirmar que, "Semelhante ao bom texto literário, que permite múltiplas leituras, a ilustração de qualidade também se completa através dos olhos de quem a vê e a entende a partir de seu universo interior" (LINHARES, 2008, p 104).

À vista disso, ambas as linguagens têm sua relevância e contribuições próprias para a composição da obra, em outras palavras, quando ocorre um bom entrosamento entre as linguagens depreende-se que a leitura de imagens ou ilustrações em livros da literatura infanto-juvenil, foco de atenção desta pesquisa, contribui para um "desvelar", "elaborar" e, até mesmo, "reelaborar" as possibilidades de sentidos ampliando os horizontes de compreensão do leitor.

Faz-se necessário ressaltar que, para o leitor expandir seus horizontes apoiado na leitura de textos literários numa perspectiva multimodal, é fundamental levar em conta a influência do meio na produção de sentidos, bem como o contexto de produção textual, uma vez que, no ato de ler, o ele assume o papel de um sujeito com criatividade e responsabilidade na construção de seu conhecimento levando em conta seu modo de ver o contexto e o mundo, suas significações, experiências, conhecimentos, relação com o outro e com a própria vida.

É sobre a relevância da harmonia adequada entre o texto escrito e as ilustrações nos textos literários, enfatizando a inter-relação desses dois códigos para uma eficiente atribuição de sentidos pelo leitor que este estudo se encaminha. Destarte, daremos destaque ao *corpus* escolhido, a obra literária "*O Pequeno Príncipe"*, escrita e ilustrada por Antoine de Saint-Exupéry, na qual é possível perceber uma articulação ideal entre as linguagens verbal e visual, além de conter uma relação direta com o contexto de produção, ao constituir um todo equilibrado e repercutir significativa e favoravelmente para a formação de leitores proficientes.

Para fins de exemplificação, podemos mencionar, inicialmente, a preocupação do autor da obra não se considerar um desenhista "embora já no pensionato ele desenhasse bem" (VIRCONDELET, 2008, p. 20), ao pedir a amigas como Hedda Stem, pintora de Paris refugiada em Nova York, e Silvia, uma de suas conquistas amorosas, para apreciarem e fazerem observações críticas de sua produção. Aquela, foi quem o estimulou "a ilustrar o texto com seus próprios desenhos" (VIRCONDELET, 2008, p. 60). Diz ela:

> Certo dia, perguntou-me se eu conhecia um bom desenhista que pudesse ilustrar *O Pequeno Príncipe*. Eu lhe respondi que seus próprios desenhos eram perfeitos para o livro. Eram despretensiosos, de um frescor, de uma espontaneidade surpreendente. Saint-Exupéry, totalmente inocente, não acreditava que pudessem ter o mínimo valor ou mesmo serem publicados. Mas comunicou minha sugestão ao seu editor. Senti uma grande alegria de ter participado dessa maneira de seu trabalho. (VIRCONDELET, 2008, p. 61)

Em relação a essa insatisfação de Saint-Exupéry com seus desenhos, Delphine Lacroix, curadora e zeladora dos pertences do escritor por muitos anos e, consequentemente, conhecedora de muitas experiências da vida dele, no texto introdutório, de autoria dela, para obra *Rascunhos de uma vida: Desenhos, aquarelas e anotações*, de Antoine de Saint-Exupéry (2012), comentou que poucos desenhos eram assinados e sempre que desenhava o autor não hesitava em dizer: "Não sei desenhar...Droga!" ou "Meus desenhos são horríveis demais e estou muito mal para escrever". (SAINT-EXUPÉRY, 2012, p. 11)

Não obstante, Eugene Reynal, seu editor, já ter percebido que Saint-Exupéry tinha a obra produzida em imagens como animais, flores do campo, especialmente homenzinhos desenhados várias vezes em guardanapos, pedaços de papel, mesas de madeira, quando a angústia o invadia. O que faltava ao artista era transpor os sentidos produzidos nos desenhos para a linguagem verbal e tornar-se um escritor de um livro para crianças. Daí nasce *O Pequeno Príncipe* em meio às experiências do exílio do escritor nos Estados Unidos e do contexto da Segunda Guerra Mundial. (Vircondelet, 2008)

Em sua obra intitulada "*A verdadeira história do Pequeno Príncipe*", Vircondelet (2008, p. 19) esclarece:

> Nesta época, alguma coisa já germinava em Saint-Exupéry: uma aspiração espiritual de tonalidade quase bíblica que ele desejava transcrever em um relato vasto; a realização de toda a sua vida, o grande livro que havia prometido a si mesmo escrever. Não se trataria mais de seus contos de piloto, suas histórias da Aeropostal, mas de um livro universal, sagrado, que faria a soma de todas as religiões, um livro sincretista que alimentaria a todos, um livro que reuniria, segundo suas próprias palavras, o rebanho...

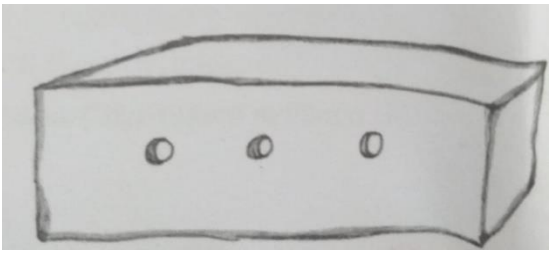
Nota-se, o desejo do escritor-desenhista em produzir uma obra que eternizasse suas angústias com as injustiças acometidas à humanidade "e a revolta de um fim de um mundo", (VIRCONDELET, 2008, p. 35) buscando "escrever, sim, mas para dizer coisas verdadeiras e justas, para dar sentido; escrever para humanizar as palavras." (VIRCONDELET, 2008, p. 35).

No tocante às imagens serão elucidados por ora dois exemplos, os quais reiteram a relevância da leitura das imagens levando em consideração a inter-relação destas com a linguagem verbal para a ampliação do horizonte de expectativas de leitura literária do leitor em

dois pontos específicos: a produção de múltiplas interpretações a partir da construção de imagens mentais e a relação das ilustrações com o contexto de produção.

No que se refere ao primeiro ponto é preciso lembrar da passagem em que o pequeno homenzinho pede ao aviador para lhe desenhar um carneiro, no capítulo II do texto fonte. O piloto declara não saber desenhar, todavia, perante as várias insistências do pequeno ser, o narrador decide desenhar o tal carneiro obedecendo as exigências do garoto sobre o estado de saúde, idade e outras características que o obrigam a desenhar e redesenhar. Por fim, o aviador decide desenhar uma simples caixa com três orifícios em um dos lados e dizer que lá dentro está o carneiro. O garoto surpreende o piloto ao se admirar da perfeição com a qual o carneiro fora desenhado e atender as suas expectativas.

Imagem 01 – A caixa



Fonte: SAINT-EXUPÉRY, 2012, p. 12

Nesta passagem, podemos observar o uso de semiose na criação da representação da caixa. Ao olhar para o desenho, não conseguimos ver o que está dentro. É necessário usar a imaginação e despertar a experiência sensorial a partir do dado abstrato da imaginação, assim como quando imaginamos saborear um sorvete e começamos a experimentar fisicamente essa sensação corporalmente. Ao desenhar a caixa, ele seguiu o mesmo critério utilizado ao desenhar a jiboia no início do livro. É notável que a verdade é algo essencial e, por isso, invisível. Ao imaginar algo que não é possível ver, exercitamos a nossa autenticidade, criando e mantendo vivo o nosso "eu" interior da infância.

Destacamos que a imaginação consiste em criar imagens. Aqui, expressa-se a manifestação de conceitos essenciais que não existem apenas porque estão óbvios na escrita, mas porque foram concebidos de forma imaginativa. E, ao serem imaginados, tornam-se vivos. Isso ocorre como uma antecipação para que o leitor possa compreender a obra escrita, já que muitas vezes o texto requer que ele imagine junto ao autor para que ocorra a compreensão, ou seja, ao relacionar as experiências de vida deste com as daquele, a obra adquire um caráter interativo.

Quanto à relação das imagens com o contexto de produção, um bom exemplo são as representações dos Baobás e das rosas, mas para compreendê-las é necessário entender o valor metafórico das raízes e sementes, que será fundamental para compreender a analogia utilizada pelo escritor ao se referir à superação do nazismo, à maldade e ao surgimento de coisas boas, incluindo o valor humano mais essencial: o amor.

Imagem 02 – Os Baobás

Fonte: SAINT-EXUPÉRY, 2012, p. 23.

Partindo do princípio de que a terapia praticada pelo Pequeno Príncipe era remover as raízes do mal e cuidar das raízes do bem em seu asteroide, pode-se inferir que havia a necessidade de prestar maior atenção devido à impossibilidade de decifrar se uma semente era boa ou ruim, já que ela poderia se tornar uma rosa ou um Baobá. E, ao pressupor que a rosa, apesar de seus espinhos, arrogância e vaidade, perfumava e enfeitava o mundo, não possuía o efeito destrutivo dos Baobás, que eram essencialmente malignos, tornava-se mais viável fazer a limpeza antes que crescessem.

É importante esclarecer que, cientificamente, segundo Suçuarana (2022):

> O **baobá**, também chamado de imbondeiro, embondeiro ou calabaceira, é uma árvore nativa do continente africano e da Austrália. Possui grande importância para os povos africanos, sendo considerado símbolo de fertilidade, fartura e cura. Existem muitas lendas e mitos sobre o baobá, evidenciando sua importância tanto para a cultura africana como para a cultura afro-brasileira. (destaque da autora)

Considerando a definição de Suçuarana (2022) o baobá é uma planta benéfica e respeitada na cultura africana e afro-brasileira. Em contrapartida, o desenho utilizado na obra, em conformidade com Delphine Lacroix tem outra significação, diz ela:

> quando sabemos que esse desenho dos baobás é uma imagem do flagelo nazista invadindo a Europa, a interpretação ganha dimensão completamente diferente. Ele

> continua: “Vocês se perguntarão talvez: Porque não há neste livro outros desenhos tão grandiosos quanto os desenhos dos baobás? A resposta é bem simples: Eu tentei, mas não consegui. Quando eu desenhei os baobás, fui motivado pelo sentimento da urgência. (SAINT-EXUPÉRY, 2012, p. 11)

A partir desta visão, verifica-se que o escritor-ilustrador, preocupado em alertar as crianças (leitores) sobre os perigos que devassavam o planeta, como os horrores do nazismo, ressalta a insuficiência da dimensão do papel para expressar a maldade tão imensa do flagelo nazista. Essa ideia é reforçada na passagem em que ele compara os Baobás a coisas grandes, como uma igreja, aguçando a imaginação.

Destarte, é fundamental entender a obra com a maior correspondência literária possível, ou seja, com imaginação, sem a qual será impossível abordar a leitura aproximando-nos do que o autor pretendia transmitir ao traçar “a sinestesia imaginária que habita seu espírito.” (SAINT-EXUPÉRY, 2012, p. 9)

O texto relacionado à imagem e, principalmente, os tipos de imagens desenhadas na obra apresentam características que não são esteticamente agradáveis ao padrão de seriedade do século XIX. Por isso, Delphine Lacroix destaca que “o escritor-desenhista é um transgressor: está engajado em um destino individual, perturba os limites traçados pelas academias e confunde as ordens impostas pela sociedade.” (SAINT-EXUPÉRY, 2012, p. 9). Para tanto, escrever por meio e através de imagens implica em uma postura audaciosa. O escritor confere um caráter literário aos seus desenhos ao utilizá-los como substitutos simbólicos das palavras, pois ele não consegue expressar suas angústias por meio da linguagem verbal escrita.

Acerca disso, Hayao Miyazaki, em sua produção do prefácio que compõe a obra *Rascunhos de uma vida: Desenhos, aquarelas e anotações*, de Antoine de Saint-Exupéry (2012) comentou:

> Os desenhos de Saint-Exupéry não são do tipo que convida os espectadores a enxergá-los com o olho do artista. Tampouco, são do ponto de vista técnico, obras feitas a cinzel ou perfeitamente construídas; esses desenhos sem igual de *O Pequeno Príncipe* se impõem como momentos milagrosos que cristalizam, de forma visível, o próprio espírito do autor. (SAINT-EXUPÉRY, 2012, p. 4) (grifo do autor)

Ainda nesse sentido, Delphine Lacroix reforçou:

> ao compor *O Pequeno Príncipe*, Saint-Exupéry faz nascer uma alternância entre texto e imagem, cria um balanço sem fim, uma percepção simultânea que confere a este livro uma ressonância singular multiplicando os enfoques e os sentidos. (SAINT-EXUPÉRY, 2012, p. 9) (grifo do autor)

Fica evidente que a alternância de complementaridade feita pelo autor entre texto e imagem é necessária e favorável à compreensão leitora, ao relacionar as imagens ao contexto

de produção por se tratar de uma obra produzida na época da invasão nazista na França, como também em toda Europa.

Diante das discussões, urge salientar a necessidade de domínio de conhecimentos específicos para uma leitura competente de imagens. Entretanto, o acesso a tais saberes ainda está restrito à comunidade de especialistas na área. Pois, mesmo havendo um uso intensivo da imagem fora da comunidade escolar, ainda há pouca metodização da utilização dessas imagens para ações pedagógicas. Assim sendo, cabe ao educador promover atividades que não valorizem a memorização de regras, mas sim a compreensão do significado das imagens da linguagem visual e sua relação com o texto escrito, desde muito cedo, posto que a leitura e compreensão das imagens no processo de atribuição de significados e de compreensão de mundo é fundamental nos dias atuais.

3. METODOLOGIA

Nos capítulos anteriores buscamos apresentar os embasamentos teóricos para esta pesquisa, a qual tem como foco desenvolver a competência leitora dos alunos do 9º ano do EF com estratégias de leitura que promovam o letramento literário e justifica-se por dois motivos: a acentuada presença dos códigos imagéticos nos textos contemporâneos e a necessidade de incluir novas práticas de leitura do texto literário em sala de aula, com a finalidade de despertar o gosto pela leitura literária vinculada à leitura contextualizada das imagens ilustrativas como elemento que contribui para a compreensão leitora.

Entendemos que a metodologia é o cerne de um trabalho científico. Por meio dela o pesquisador elegerá quais métodos contribuirão para responder a sua questão. Neste capítulo, serão descritos os aspectos gerais da pesquisa: a contextualização do locus, o *corpus*, os sujeitos; as atividades diagnósticas e a abordagem metodológica.

3.1. ASPECTOS GERAIS DA PESQUISA

Perante os relatos de professores de LP que lecionam nas turmas de EF, são constantes os diagnósticos de que os estudantes leem e não compreendem ou que eles não leem, apenas realizam a decodificação... Somando-se a isso, algumas observações nos inquietam, a saber: a aversão dos alunos à leitura de textos literários, bem como a indiferença às imagens ilustrativas

utilizadas nas produções textuais. É desse contexto escolar que surge a necessidade de trabalhar a leitura literária na escola na perspectiva dos (multi)letramentos.

Partindo dessa premissa, realizamos um levantamento bibliográfico, o qual nos encaminhou aos passos a serem seguidos. Com esse fim, buscou-se aprofundamento sobre a leitura, os processos de compreensão leitora, as estratégias de leitura, os multiletramentos, a multimodalidade e o letramento literário para explicitar as bases teóricas que ancorarão o material didático a ser produzido conforme os direcionamentos do Mestrado Profissional em Letras (Profletras).

Após a definição do embasamento teórico, partimos para a delimitação do *corpus*: a obra literária "*O Pequeno Príncipe*", de Antoine de Saint-Exupéry, texto-fonte para a produção das oficinas, como também outros textos literários e não literários: vídeos, telas, imagens, pensamentos, matérias jornalísticas - notícia midiática, letra de música, cenas de filme, artigos científicos que possam dialogar com o objeto de estudo, contribuindo para a ampliação do horizonte de expectativa dos educandos no que concerne à formação de um leitor crítico e agente transformador da realidade que o cerca.

Desse modo, compreendendo que "uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos seus interesses e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo" (SOLÉ, 1998, p. 43), acreditamos ser proveitosa a utilização do *corpus* em sala de aula, perante o contexto atual, ao se considerar o perfil dos sujeitos em questão, possibilitando uma leitura verbo-visual na perspectiva do letramento literário.

Quanto ao locus para aplicação do produto escolhemos no Colégio Estadual Nações Unidas (doravante CENU), situado na Praça Rubens Oliveira s/n, centro, Aquidabã-SE, pertencente à secretaria de Educação de Sergipe, vinculado à Diretoria Regional de Educação (DRE) – 05. A escola oferece atualmente o EF II (matutino e vespertino), Ensino Médio Regular e Ensino Médio Inovador (matutino, vespertino e noturno), atende a um público total de 597 estudantes residentes na sede e em 29 povoados desta comunidade, distribuídos no EF II com um total de 320 e Ensino Médio com um total de 277. Ressalta-se que aproximadamente 60% residem na zona rural.

Imagem 03 – *Locus* da pesquisa

Fonte: O autor

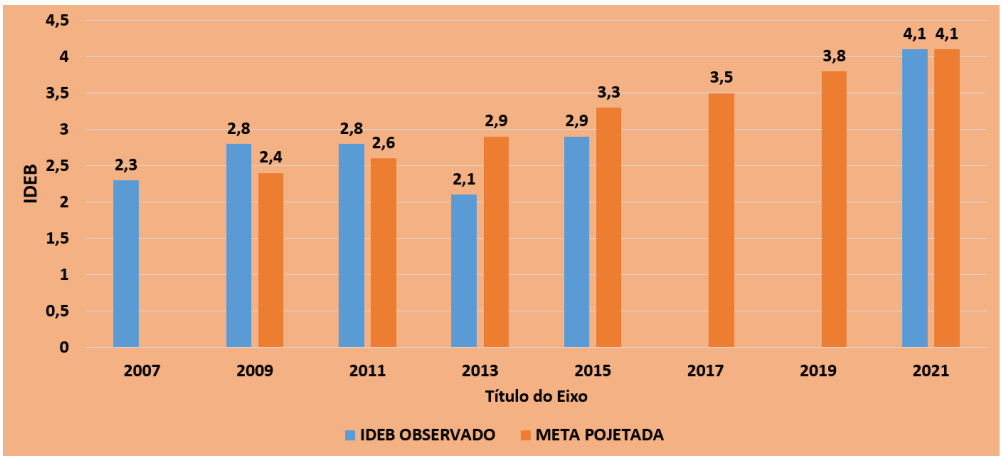
O colégio onde será desenvolvido o projeto apresenta alguns problemas de estrutura física e desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Referindo-se à estrutura física o lócus aqui mencionado ainda não dispõe de biblioteca, sala de vídeo, quadra poliesportiva, refeitório e auditório. Faz-se necessário esclarecer que há um laboratório de informática montado com 19 computadores, aguardando, apenas, a compra de um aparelho transmissor de wifi mais potente para suportar o sistema de redes. Mesmo assim, os educadores desenvolvem algumas atividades utilizando os computadores. Já com relação à quadra poliesportiva, como a escola vizinha é da rede estadual e possui uma quadra construída recentemente, foi assinado um documento regimentando o uso da quadra pelas duas escolas.

Apesar de não possuir uma estrutura física adequada para o pleno desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, a escola dispõe de algumas ferramentas tecnológicas tais como: 05 TVs, 03 data shows, 03 notebooks, 08 computadores para uso da secretaria, 07 xerocopiadoras com impressoras. No tocante ao quadro docente e funcionários, a escola dispõe de uma equipe completa e todos apresentam formação específica na área de atuação: 01 diretor, 01 secretária, 02 coordenadores, 31 professores no ensino regular e 02 na sala de Recurso Multifuncional, 01 apoio escolar (cuidadora), 02 oficiais administrativos, 03 estagiários de secretaria escolar, 07 vigilantes, 05 merendeiras, 08 serventes.

No que se refere aos índices de aprendizagem do CENU, no início desta pesquisa, foi possível verificar que esta instituição apresentava resultados muito abaixo do nível desejado. Em 2015, último ano no qual a escola teve seus dados divulgados por atingir o número mínimo de discentes exigido, a instituição obteve média 2,9 enquanto a meta era atingir a média 3,3. Ao analisar os dados mais recentes, observamos que a escola alcançou a meta projetada de 4,1, conforme verificamos na imagem que segue:

RESULTADOS DOS TESTES EM LARGA ESCALA

Anos Finais do Ensino Fundamental



Fonte: http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em 24 de out de 2022

Como já fora citado, os sujeitos escolhidos para esta pesquisa serão do EF II Regular, 9º ano "A", turno matutino, do colégio anteriormente descrito. A turma é composta por 30 alunos, sendo 09 do sexo feminino e 21 do sexo masculino. A opção por desenvolver a pesquisa nesta turma justifica-se por dois motivos: primeiro, porque o professor pesquisador leciona LP nesta turma desde que a maioria deles cursava o 6º ano do EF II; segundo, o fato de ter acompanhado-os durante esse período pandêmico e devido às dificuldades de acesso às aulas on-line diagnosticar uma gritante regressão no domínio de habilidades leitoras, as quais precisam ser recuperadas com uma certa urgência, uma vez que os sujeitos escolhidos encontram-se numa situação de transição de etapas do EF ao Ensino Médio.

Em se tratando da situação socioeconômica dos envolvidos nesta pesquisa, em sua maioria são provenientes de camadas populares. Os pais são segurança, eletricista, caminhoneiro, vigilante, agricultor, vaqueiro. As mães desses adolescentes são diaristas, lavadeiras, serventes, cuidadoras de idosos. Muitos afirmaram não saber onde o pai ou a mãe se encontram por serem cuidados pelos avós.

É pertinente esclarecer que a escola possuía um quantitativo de 111 estudantes em distorção idade-série, aproximadamente 19% do total geral. A partir do ano letivo de 2021 foi implantado o Programa Sergipe Na Idade Certa – PROSIC. Como a escola passou a oferecer turmas de correção de fluxo, eles foram inseridos nessas turmas. Atualmente, todos os discentes da turma do "9º ano A", onde será desenvolvida a pesquisa, estão na faixa etária adequada.

Assim sendo, partindo do pressuposto de que

> é necessário instituir alunos, sujeitos leitores, o que significa renunciar, na sala de aula, ao conforto de um sentido acadêmico, conveniente, "objetivado", para engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos (ROUXEL, 2014, p.21)

a proposta de trabalho apresentada visa ao favorecimento do envolvimento do aluno do Ensino Fundamental para o êxito do letramento literário, mesmo frente a várias dificuldades encontradas na realidade do cotidiano escolar.

Após a explicitação dos aspectos gerais da pesquisa, no próximo item, demonstraremos, de maneira breve, a descrição dos dados obtidos nas atividades diagnósticas aplicadas na turma com a intenção de direcionar as atividades a serem desenvolvidas na proposta de intervenção.

3.2. ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS

Para propor uma intervenção pedagógica que atenda aos anseios dos educandos no que concerne ao domínio de competências e habilidades de leitura e compreensão de textos, seguem as etapas de sondagem referentes ao perfil de leitores e ao nível de conhecimento do público alvo referente à análise da inter-relação das linguagens verbal e visual em um conto.

3.2.1 Sondagem sobre o perfil leitor dos alunos

Esta etapa teve a duração de uma aula (50 minutos), na qual foi aplicado um questionário, através do Google Forms, contendo oito questões para os 29 discentes presentes. Estes foram informados de que o exercício faz parte da pesquisa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do autor deste trabalho. A atividade teve como objetivo fazer um levantamento do perfil leitor dos sujeitos envolvidos neste estudo.

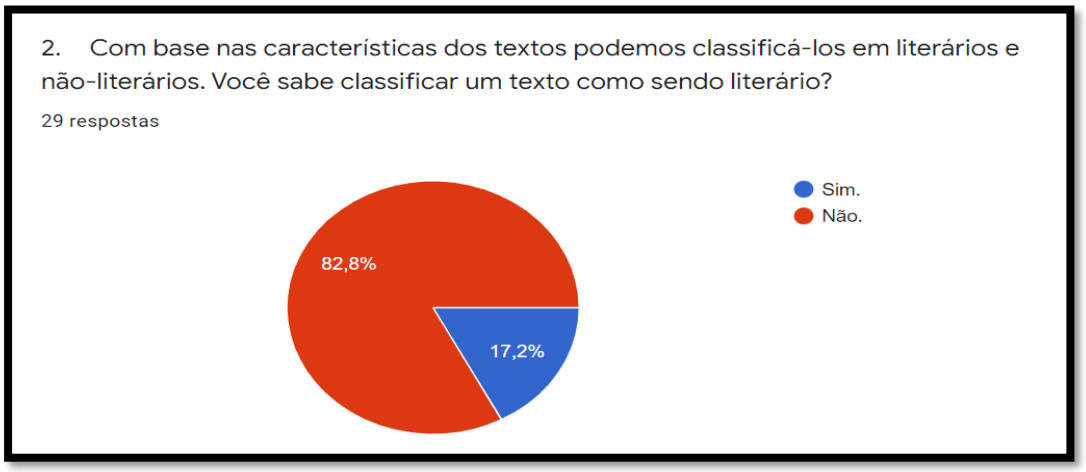
Esclarecemos que decidimos aplicar esse primeiro diagnóstico através deste aplicativo, mesmo tendo retornado às aulas presenciais, devido a sua eficácia na contabilização dos resultados por gerar gráficos ilustrativos propícios a nossa compreensão. Para isso, os estudantes utilizaram seus dispositivos celulares, conectando-se através do sinal de wifi disponibilizado pela escola.

Gráfico 01 – Nível do hábito de leitura

Fonte: Autor

O gráfico 1 trata de uma autoavaliação. Os dados obtidos demonstraram que 86,1% dos sujeitos questionados não se consideram leitores assíduos. Deste percentual, 41,3% não têm o hábito de ler. Estes resultados contribuem para os índices baixos de proficiência em leitura, a exemplo dos apontados nos últimos dados divulgados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB do lócus em análise, explicitados na seção 3.1.

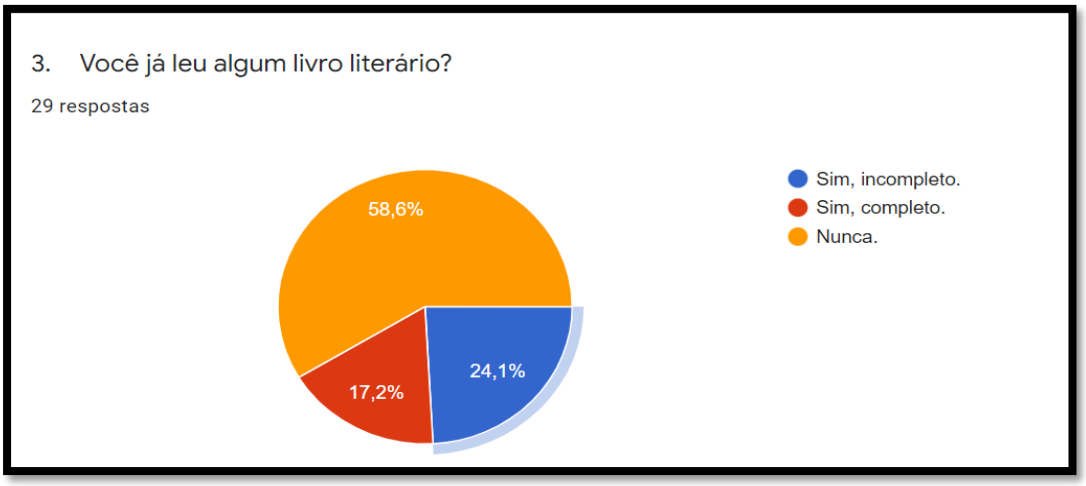
Gráfico 02 – Classificação de textos literários e não literários



Fonte: Autor

Analisando os resultados obtidos no gráfico 2, percebe-se que a maioria dos alunos não conseguem diferenciar um texto literário de um texto não literário. Infere-se que esse resultado justifica-se em virtude do pouco contato deles com atividades que favoreçam o reconhecimento das características de um gênero e a análise de um mesmo tema em textos de diversos gêneros.

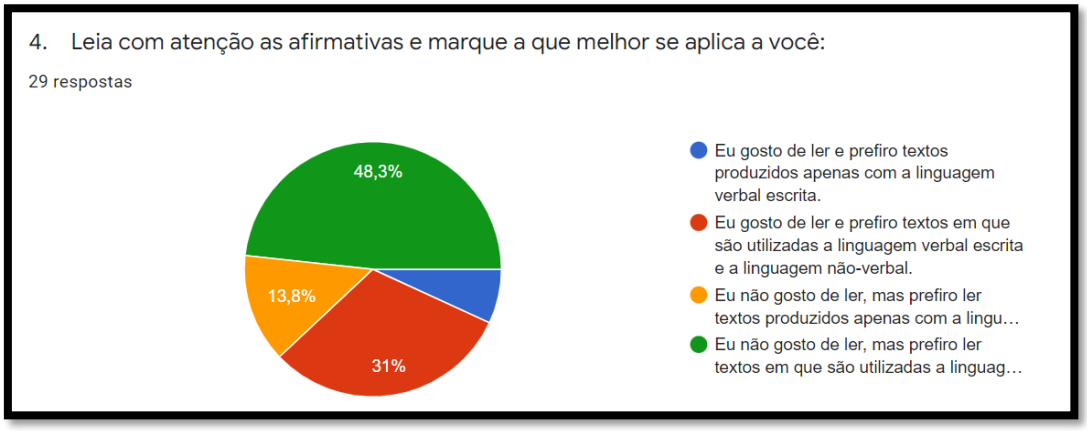
Gráfico 03 – Alunos que leram um livro literário



Fonte: Autor

O resultado no gráfico 3 relaciona-se ao que foi comentado sobre o gráfico 2. 41,3% dos alunos declararam já ter lido algum livro literário. Porém, no gráfico anterior apenas 17,2% dos sujeitos pesquisados declararam saber classificar um texto como sendo literário. Essa contradição nos percentuais corrobora a falta de domínio do (re)conhecimento da estrutura composicional de um texto literário.

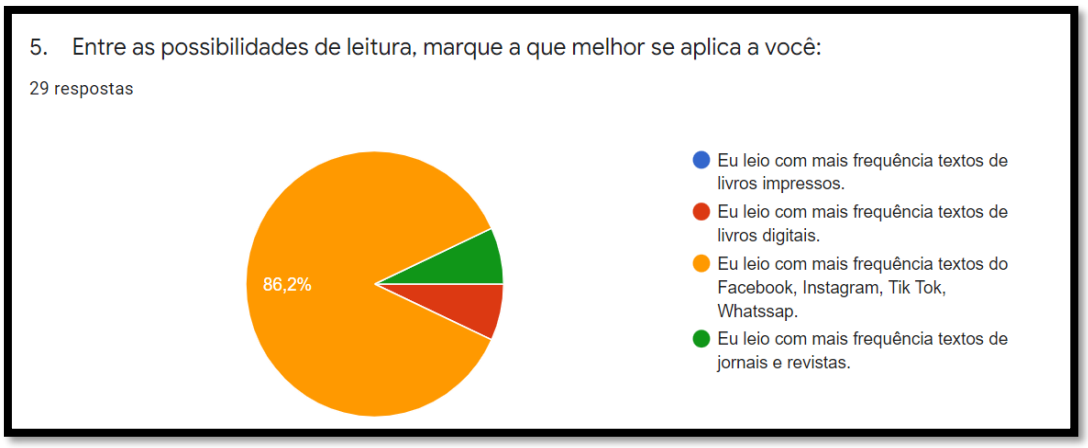
Gráfico 04 – Preferência por tipo de linguagem ao ler um texto



Fonte: Autor

Os dados analisados no gráfico 4 versam sobre a importância do fascínio que a linguagem não verbal tem junto à verbal. Os textos com imagens têm a preferência de 79,4% dos alunos pesquisados. Este percentual confirma o que diz Dondis (2015) ao afirmar que o visual tem caráter instantâneo e persuade o leitor.

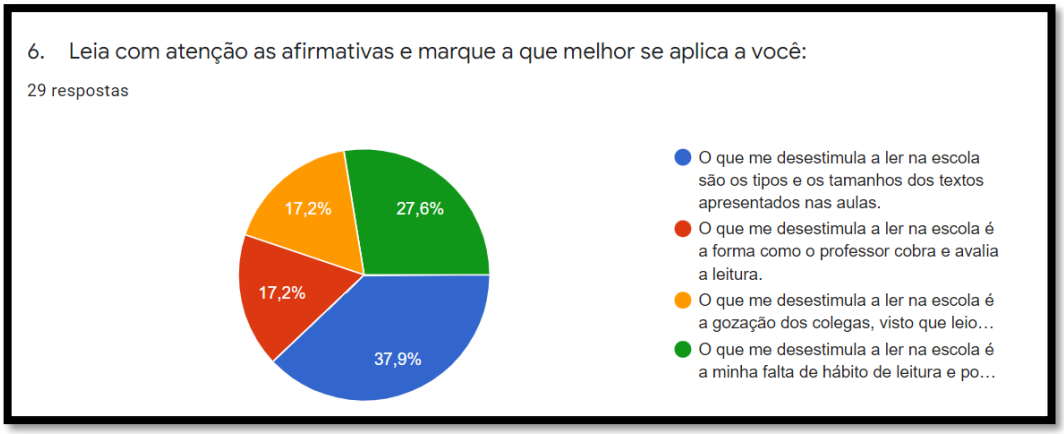
Gráfico 05 – Gêneros textuais lidos pelos alunos



Fonte: Autor

Conforme dados demonstrados no gráfico 01, os alunos pesquisados não se consideraram leitores assíduos. Por outro lado, os dados do gráfico 05 confrontam esse resultado ao explicitar que, mesmo não sendo uma leitura planejada, 86,2% utilizam as redes sociais para fazer leituras. Rojo (2012) atribui isso ao sucesso da nova tecnologia que possibilita reunir em um só meio formas variadas de expressão, tais como texto, som e imagem.

Gráfico 06 – Desestímulos da leitura na escola



Fonte: Autor

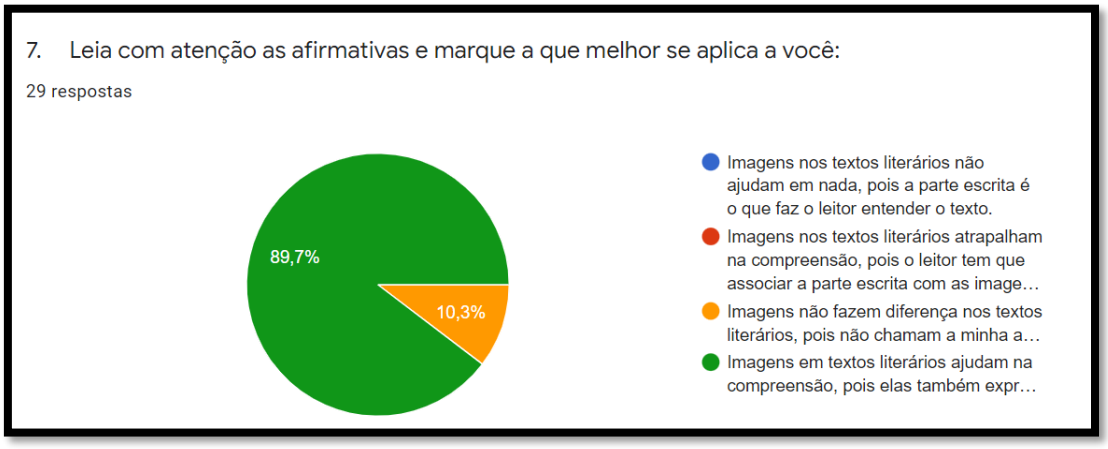
As porcentagens obtidas no gráfico 06 explicitam fatores indicadores da desmotivação dos discentes a fazerem a leitura sugerida na escola. Pode-se observar que 55,1% deles atribuem a culpabilidade dessa desmotivação à forma como a leitura é solicitada e avaliada e, principalmente, aos tipos e tamanhos de textos apresentados nas aulas. A esse respeito, Marchuschi (2008) atribui o alto índice de desestímulo dos educandos pela leitura à forma de avaliação da compreensão leitora baseada mais em critérios linguísticos do que comunicativos.

Em contrapartida, é necessário considerarmos o contexto atual no qual tanto os jovens quanto as crianças, e, até, os adultos, estão atraídos pelo imediatismo digital. Ler um conto de uma ou duas páginas ou ouvir alguém narrá-lo requer paciência e atenção para compreendê-lo. E, atualmente, em especial, a geração 3.0, vivencia esse conflito entre as experiências do mundo virtual e do mundo da leitura de livros físicos ou e-books. Assim, naturalmente, resultará num desestímulo da leitura de textos literários ou não literários em sala de aula, independente da forma de avaliação da leitura.

É necessário ressaltar que foi possível detectar, numa conversa, após a aplicação deste questionário, que aproximadamente 90% dos estudantes pesquisados não recebem estímulo à leitura de livros físicos ou e-books em casa. Esse fato pode ser reflexo do nível de instrução de seus responsáveis, além do socioeconômico uma vez que estes não sabem instruí-los ou passam muito tempo dedicados ao trabalho e não têm tempo de acompanhar e orientar os sujeitos em práticas de leitura.

A partir dos dados apresentados no gráfico acima, é possível perceber que um considerável número de alunos demonstraram não ter o hábito de leitura, levando-os até a sofrer gozações de colegas por não serem leitores fluentes. Portanto, partindo do princípio de que a escola é a instituição autorizada legitimamente para ensinar práticas de leituras na perspectiva da melhoria do nível de proficiência em leitura, cabe a nós profissionais da educação, conforme nos exorta (Solé, 2012), desenvolver ações interventivas de estratégias que motivem nossos educandos a gostarem de ler com foco nos objetivos traçados para se alcançar o conhecimento almejado, independentemente do tipo ou tamanho do texto a ser lido.

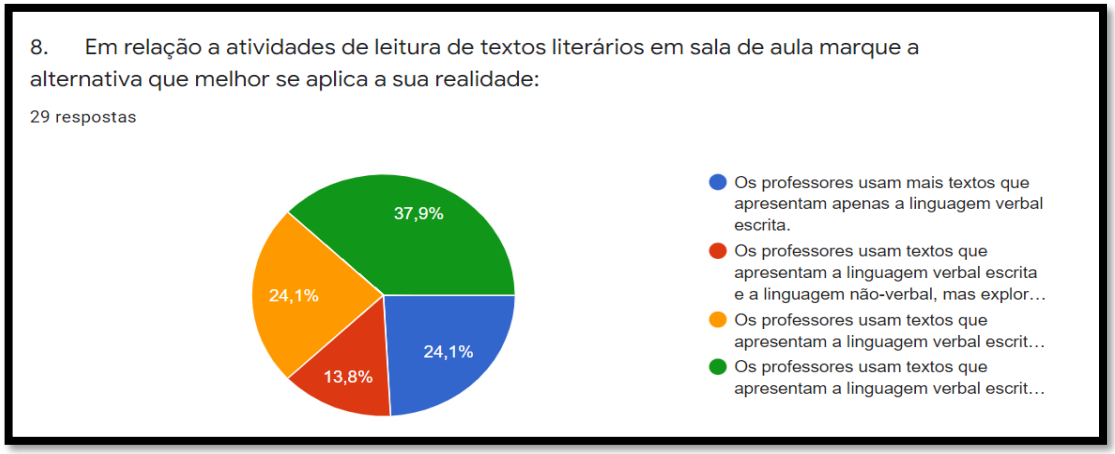
Gráfico 07 – As imagens auxiliam ou atrapalham a compreensão textual



Fonte: Autor

No gráfico 07, podemos observar que 89,7% dos alunos pesquisados concebem as imagens como produtoras de significados, as quais os auxiliam a entender melhor o texto verbal escrito. Esse resultado corrobora os dados obtidos no gráfico 04 sobre a atração dos sujeitos pesquisados pelos textos que apresentam uma relação da linguagem verbal com a linguagem não verbal. Já ao observarmos os dados do gráfico 05, no qual os sujeitos mostraram mais interesse pela leitura de textos das redes sociais, pode-se inferir a decorrência desse fascínio devido a exploração das multissemioses nos textos de Facebook, Whatssap, Instagram ou Tik Tok, entre outras.

Gráfico 08 – Exploração da linguagem verbal e/ou não verbal



Fonte: Autor

Os dados obtidos no gráfico 08 reforçam o que já fora observado no gráfico 06 com relação aos procedimentos de leitura em sala de aula. Somando os resultados dos itens que abordam a preferência dos professores em utilizar e explorar mais o texto verbal, obtemos um resultado de 62%. Este resultado supera o percentual de apenas 37,9% dos docentes em valorizar a exploração tanto da linguagem verbal escrita quanto da linguagem não verbal em seus respectivos aspectos.

3.2.2 Etapa 2 – Sondagem sobre a leitura de imagens

Nesta etapa, foi aplicado um questionário contendo oito questões abertas a fim de identificar o nível de percepção dos discentes no que se refere à relevância da interação entre as linguagens verbal e não verbal como construtora de sentido. Para este fim, as questões abordaram sobre os elementos estruturais do gênero conto, bem como a relação do código

imagético com a linguagem verbal. Para este diagnóstico foram utilizadas duas aulas de 50 minutos, nas quais 21 compareceram.

Faz-se necessário esclarecer que a leitura do texto foi realizada na sala de informática. Cada aluno utilizou um computador para facilitar a análise dos detalhes das imagens do texto em pdf. Esta escolha justifica-se por dois motivos: a facilidade de acesso ao texto por se tratar de uma obra que não se encontra nos arquivos da escola e os educandos não terem condições financeiras de custear a compra do livro.

O professor pesquisador, inicialmente, explicou o objetivo da atividade a ser desenvolvida. Em seguida, promoveu um diálogo com o intuito de sondar os conhecimentos dos estudantes com relação ao gênero conto, visto que a atividade foi elaborada a partir do texto "O beijo da palavrinha", de Mia Couto. Logo após, o docente instigou o levantamento de hipóteses, antes da leitura, sobre o que eles esperavam acontecer no texto com base na leitura do título, se eles acreditavam que as palavras "beijam", se era possível contar uma história usando outras linguagens, entre outras.

A escolha do texto justifica-se por se tratar de um texto literário do gênero conto que apresenta uma boa inter-relação das linguagens verbal e não verbal e abordar temas de cunho socio-histórico cultural propícios ao aguçamento de conhecimentos prévios para a compreensão global do texto. Além disso, proporciona uma leitura multimodal a partir da utilização de elementos semióticos como a analogia com o formato de algumas letras e o uso de cores intensas nas ilustrações que contribuem para a análise dos significados implícitos e simbólicos do texto relacionados ao contexto de produção.

Para a sondagem foram utilizadas as seguintes perguntas:

1. Identifique na história os elementos indicados:
   a) personagens;
   b) local em que vivem os personagens;
   c) situação-problema a ser resolvido;
   d) tempo e a duração dos acontecimentos da história.
2. Este conto aborda dois temas, os quais estão relacionados ao contexto socio-histórico cultural da terra de origem do autor. Quais são?
3. Comprove sua resposta no item 2 com trecho(s) do texto.
4. Os temas abordados no texto escrito também são explorados através das imagens? Justifique sua resposta.

5. Que efeitos de sentidos são provocados nos momentos finais do texto em que Zeca Zonzo auxilia sua irmã na leitura da palavra “mar”?
6. As imagens ilustrativas do texto lido atraíram sua atenção e te motivaram a lê-lo? Justifique.
7. Há uma boa inter-relação entre as imagens e o que está expresso na linguagem verbal? Justifique.
8. As imagens ilustrativas do conto “O beijo da palavrinha” são capazes de compor uma narrativa sem o auxílio da linguagem verbal? Justifique.

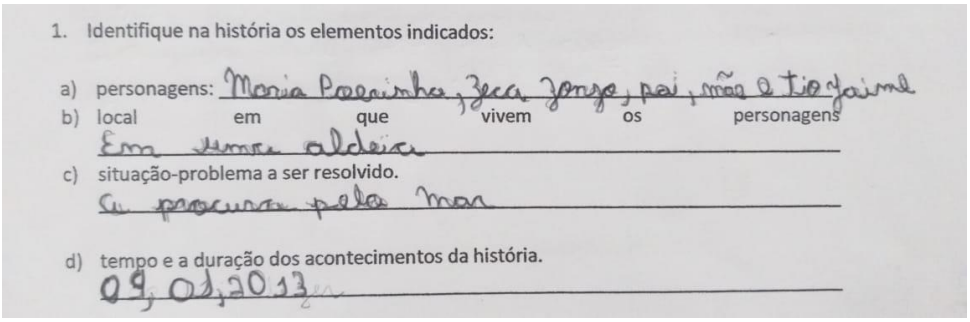
O educador disponibilizou o texto aos alunos, orientou-os a fazerem uma leitura silenciosa e responder o questionário individualmente, num período de 50 minutos. Todavia, os educandos solicitaram que ele lesse o texto para a turma. Então, o docente fez uma leitura compartilhada, interrompendo algumas vezes para explicação do significado das palavras desconhecidas ou para esclarecimentos necessários. Ao término da leitura, leu as questões, esclareceu as dúvidas levantadas por eles para que todos pudessem responder ao questionário de forma consciente. Depois do recolhimento das atividades respondidas, comentou cada questão com o fim de verificar as dificuldades encontradas pelos discentes.

No tocante às questões que exigiam dos estudantes mais habilidades e competências necessárias para compreender a potencialidade das imagens para a construção de significados por meio de sua inter-relação com a linguagem verbal foi possível perceber a não contemplação dos objetivos esperados, além de muitos declararem não saber a resposta. Já os questionamentos nos quais abordavam informações encontradas na superfície do texto, como os elementos que compõem o conto, em pequeno percentual respondeu corretamente.

A seguir, apresentamos imagens demonstrativas complementadas por comentários dos dados obtidos.

Na questão 01 esperava-se a identificação do conflito gerador e os elementos que constroem a narrativa.

Imagem 04 - Aluno A


1. Identifique na história os elementos indicados:

a) personagens: Maria Poucinha, Zeca Zonzo, pai, mãe e tio Jaime

b) local em que vivem os personagens

Em uma aldeia

c) situação-problema a ser resolvido.

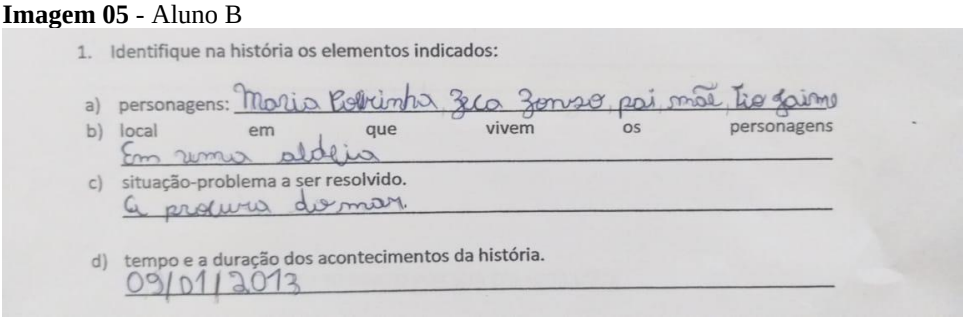
a procura pelo mar

d) tempo e a duração dos acontecimentos da história.

09/01/2013

Fonte: Autor

Imagem 05 - Aluno B


1. Identifique na história os elementos indicados:

a) personagens: Maria Poucinha, Zeca Zonzo, pai, mãe, tio Jaime

b) local em que vivem os personagens

Em uma aldeia

c) situação-problema a ser resolvido.

a procura do mar.

d) tempo e a duração dos acontecimentos da história.

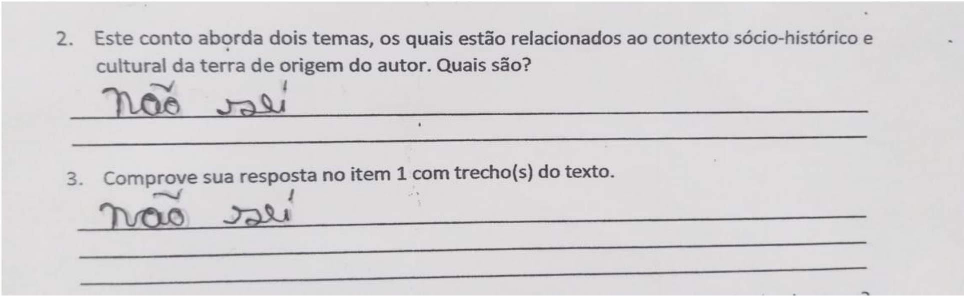
09/01/2013

Fonte: Autor

As imagens acima exemplificam os dados obtidos ao analisar as respostas da questão 01, através da qual foi possível verificar que aproximadamente 95,2% dos alunos tiveram facilidade em identificar os personagens e o local onde ocorre a narrativa. Já no que tange à situação problema e o tempo de duração dos fatos, 66,6% e 95,2%, respectivamente, dos sujeitos pesquisados não obtiveram êxito em suas respostas.

Nas questões 02 e 03 são explorados os temas das condições vulneráveis em que vivem os personagens e da solidariedade entre as pessoas que, a despeito da miséria e da fome, ainda têm esperança de dias melhores. Estes temas estão relacionados ao contexto socio-histórico cultural de Moçambique, lugar onde vive o autor Mia Couto. Desta forma, para uma compreensão plausível de alguns pontos do conto, inclusive para responder a estas questões, era necessário ativar os conhecimentos prévios a respeito dos conflitos civis ocorridos no país de origem do autor, após a independência de Portugal, em 1975, o que ocasionou fome para muitas pessoas, além de mais de um milhão de mortos e centenas de mutilados pela explosão de minas terrestres.

Imagem 06 – Aluno C



2. Este conto aborda dois temas, os quais estão relacionados ao contexto sócio-histórico e cultural da terra de origem do autor. Quais são?

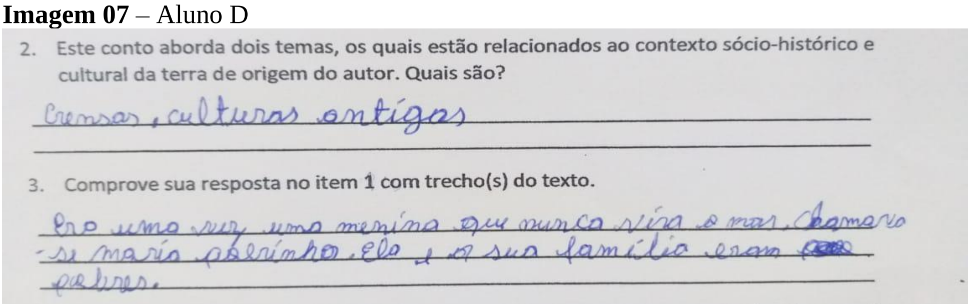
Não sei

3. Comprove sua resposta no item 1 com trecho(s) do texto.

Não sei

Fonte: Autor

Imagem 07 – Aluno D



2. Este conto aborda dois temas, os quais estão relacionados ao contexto sócio-histórico e cultural da terra de origem do autor. Quais são?

Crensas, culturas antigas

3. Comprove sua resposta no item 1 com trecho(s) do texto.

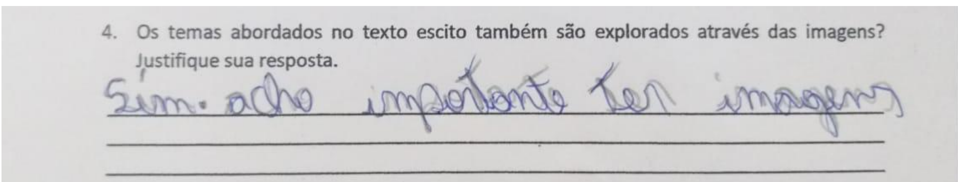
Era uma vez uma menina que nunca vira o mar. Chamava-se maria aberinha. Ela e a sua família eram pobres.

Fonte: Autor

Nestes itens, 66,6% não ativaram seus esquemas mentais a fim de mobilizar os conhecimentos adquiridos no convívio social ao longo de sua história de sujeito e de sujeito-leitor. Segundo Kock e Elias (2021, p. 11), “a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor”. Nota-se, a necessidade de práticas pedagógicas com vistas à priorização do ensino de estratégias que aproximem o texto do leitor.

A questão 04 tinha a intenção de verificar a habilidade de identificar nas imagens, através das cores utilizadas nas ilustrações, os temas abordados pela linguagem escrita. Para isso, era necessário que os discentes observassem a intensidade das cores, a qual transmite a tensão vivida pelos personagens. Para Cristina Biazzeto (apud OLIVEIRA, 2008, p. 77) “é possível elaborar um grande número de relacionamentos entre a cor e outros elementos, alcançando significados bastante diversos.” A autora explicita que, dentre os elementos visuais, a cor possui o maior grau de potencialidade na transmissão de emoção e sensibilidade.

Imagem 08 – Aluno E

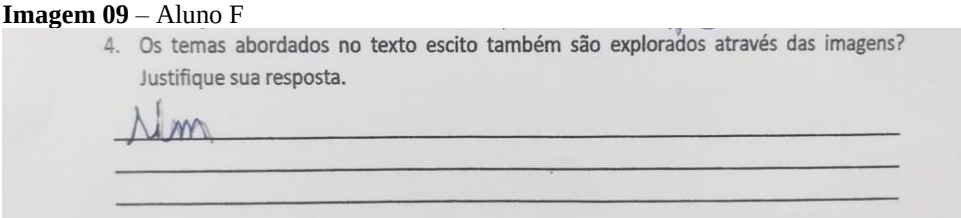


4. Os temas abordados no texto escito também são explorados através das imagens? Justifique sua resposta.

Sim. acho importante ter imagens

Fonte: Autor

Imagem 09 – Aluno F



Fonte: Autor

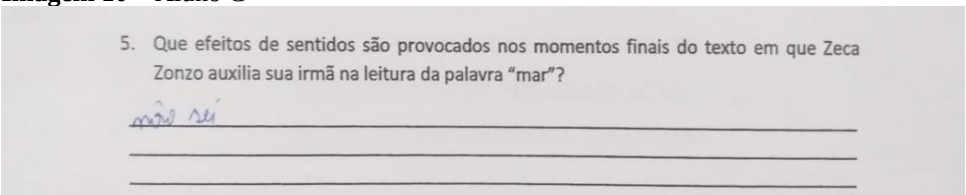
A exemplo das imagens acima, neste quesito detectamos que 100% dos alunos não conseguiram observar a função das cores como elemento complementar capaz de gerar diversas sensações com relação aos temas abordados. Ressaltamos que apenas quatro deles declararam não saber. Os demais, mesmo reconhecendo que as imagens exploram os temas, não apresentaram justificativas ou estas não atenderam às expectativas de forma clara.

Em relação à questão 05 fica implícita no conto a ideia de a palavra poder levar o leitor a outros mundos. Portanto, era esperado que os estudantes percebessem a construção de sentido por meio da imaginação e da invenção de Zeca Zonzo ao fazer a menina sentir a emoção de conhecer o mar pela fantasia associada à palavra. Para tanto, o personagem se utiliza de elementos que lembram o formato de algumas letras com o objetivo de fazer sua irmã compreender o movimento das ondas, os rochedos situados às margens, bem como a sensação de liberdade que o mar proporciona.

Essa análise confirma a ideia de que todo texto é multimodal (Rojo; Barbosa, 2015; Kress e van Leeuwen, 2006), visto que, para uma efetiva construção subjetiva da interpretação do texto, o leitor precisa recorrer a informações presentes no gênero escrito, neste caso o formato das letras da palavra “mar” para ativar os órgãos sensoriais capazes de levá-lo a outros ambientes por meio da imaginação.

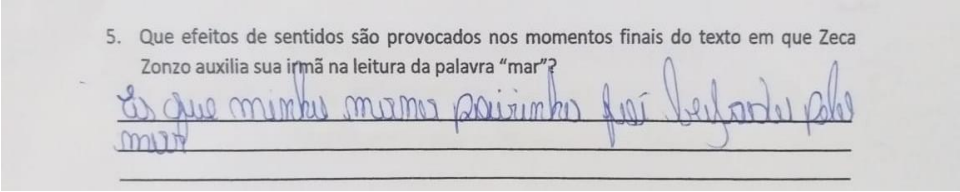
A esse respeito, apenas três educandos conseguiram êxito em suas respostas. O restante, totalizando 85,7% da turma, transcreveram trechos do texto ou não comentaram sobre a contribuição da leitura multimodal da palavra “mar” para a construção de sentidos no texto, como se pode ver nas imagens abaixo:

Imagem 10 – Aluno G



Fonte: Autor

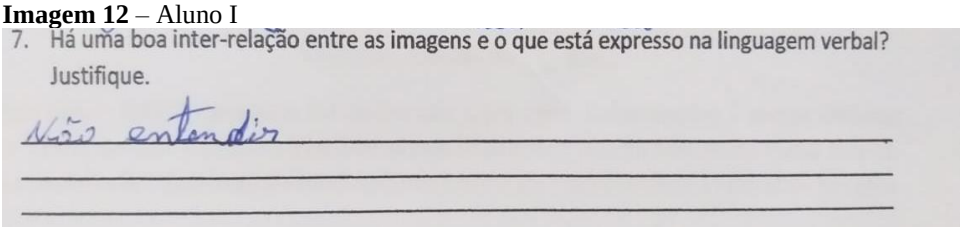
Imagem 11 – Aluno H



Fonte: Autor

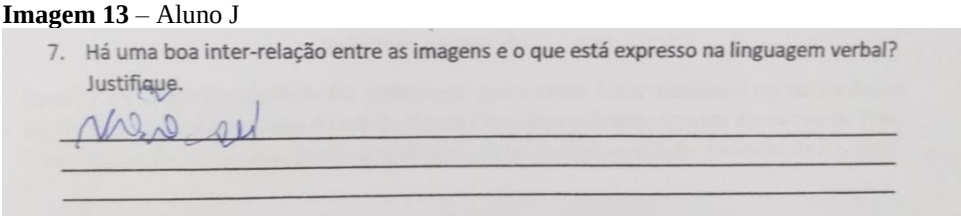
No que concerne à leitura das imagens, na questão 07, os alunos demonstraram insegurança em analisar a relação das imagens com a parte escrita do texto. Dentre os exercícios analisados, foi possível verificar que 42,8% deles não conseguiram reconhecer a simbiose entre as duas linguagens utilizadas no texto.

Imagem 12 – Aluno I



Fonte: Autor

Imagem 13 – Aluno J



Fonte: Autor

Consoante Ciça Fittipaldi (apud OLIVEIRA, 2008, p. 115),

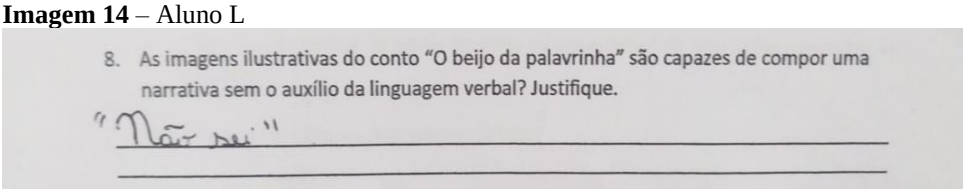
> o texto literário é a força motriz do trabalho de criação das imagens. E, para criar uma narrativa visual ou imagens narrativas que compartilhem com o leitor o prazer do texto, o ilustrador trabalha o diálogo texto imagem com intenções de adequação, complementaridade, conjunção.

Com base na fala da autora citada, esperava-se que os educandos observassem como o texto literário contribuiu para os diferentes tipos de relações como a repetição e/ou complementaridade entre o texto escrito e as ilustrações. Assim, era necessário que os estudantes explicitassem como a linguagem verbal e as imagens apresentam contribuições inerentes para a compreensão integral da história, ora busca repetir os significados do texto escrito ora busca antecipar, ampliar, propor a criação de novas imagens mentais.

No que diz respeito à capacidade de as imagens compor uma narrativa sem o auxílio do texto escrito, na questão 08, 38% dos discentes pesquisados declararam não saber identificar a

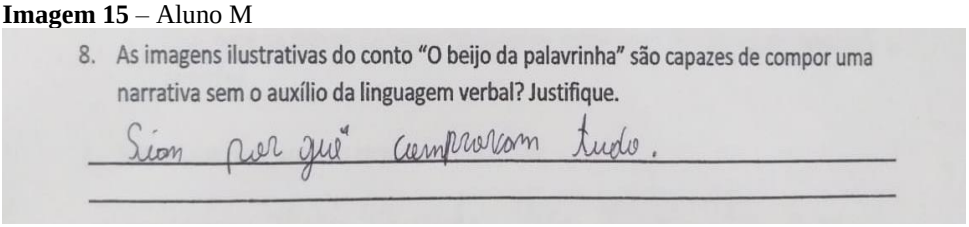
função narrativa das imagens. Vê-se nas imagens seguintes a dificuldade dos estudantes em garimpar os sentidos sensoriais e significativos das imagens e perceber o enredo literário que está sendo trabalhado, ou, até mesmo, analisar se as imagens são suficientes para ilustrar bem a narrativa.

Imagem 14 – Aluno L



Fonte: Autor

Imagem 15 – Aluno M



Fonte: Autor

Diante das atividades diagnósticas aplicadas, ao considerar que as estratégias de leitura de qualquer texto requerem que o professor, como mediador, trace objetivos claros e específicos para o desenvolvimento dessa habilidade, assim como abra espaço para os alunos aprenderem a sintaxe e/ou semântica próprias das imagens a fim de criar experiências sensíveis, formais, afetivas e intelectuais que alimentem o imaginário, comprova-se a necessidade de se propor um projeto de intervenção que promova o desenvolvimento da proficiência leitora dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

3.3 Abordagem metodológica

Dentre as abordagens teórico-metodológicas, tomamos para o desenvolvimento do nosso estudo a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação educacional qualitativa por se tratar de um estudo científico que envolve práticas pedagógicas. A escolha deu-se pela necessidade da obtenção de dados em publicações já existentes sobre o assunto, cuja literatura pertinente à temática foi revisada buscando levantar o estado da arte do objeto de estudo e pela prática que permite o envolvimento do pesquisador e do público alvo com o propósito de compreender, além de intervir na situação, com intenções de contribuir para sua modificação.

Em concordância com Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa bibliográfica

> [...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...] (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 183).

As autoras (*op. cit.*) explicitam que todo trabalho científico necessita de uma pesquisa bibliográfica para que não se apresente uma proposta que já fora solucionada e sugira propostas inovadoras. Com relação à pesquisa-ação, esta se caracteriza pela resolução de problemas visando à transformação do ambiente no qual eles foram detectados. Para Thiollent (1985),

> é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14).

A pesquisa-ação permite que o professor pesquisador insira-se e se associe ao grupo investigado, aspecto que dá a ele uma dimensão política em função da problemática em questão. Por isso, acreditamos que essa abordagem metodológica seja adequada ao propósito do programa Profletras que o incentiva a trilhar o seu fazer docente pelo caminho da pesquisa, buscando criar suas próprias práticas metodológicas de ensino, não deixando de lado é claro todo o rigor que o trabalho científico requer.

Vale ressaltar que o tratamento dos dados a serem gerados por este trabalho serão de abordagem qualitativa, como já fora esclarecido, a qual, para Lüdke e André (2013), caracteriza-se por apresentar cinco características, a saber:

> 1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
> 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
> 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
> 4. O "significado" que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
> 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (LÜDKE, ANDRÉ, 2013, p. 11-13).

Consentindo com esse pensamento, Bortonni-Ricardo (2008) aponta a necessidade de se observar o mundo e os fenômenos que nele ocorrem, vinculando-os diretamente às práticas sociais dos indivíduos e aos significados oriundos delas. Deste modo, é possível o professor realizar pesquisa em sua sala de aula, na comunidade escolar em que atua. Para a autora:

> O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32- 33).

A autora (*op. cit.*) defende que pesquisas qualitativas têm condições de mostrar justificativas de alguns estudantes não avançarem no desempenho das atividades propostas por se tratar de uma pesquisa que se dedica a investigar o processo de aprendizagem de leitura e de escrita em sala de aula com foco no processo, ou seja, o detalhamento de um caso específico e não na criação de leis absolutas. Portanto, o professor pesquisador, além de se amparar no conhecimento já produzido em outras pesquisas, produz novos conhecimentos a partir dos problemas com que se depara em sua rotina no contexto escolar.

Nosso estudo trará um detalhamento dos passos a serem seguidos para a realização do produto – Caderno Pedagógico – a partir da elaboração de uma Sequência Didática baseada nos dados obtidos no diagnóstico realizado no contexto escolar do pesquisador. Este, está alinhado a outros trabalhos já desenvolvidos no escopo do Programa de Pós-Graduação - Profletras com o objetivo de endossar as sugestões de práticas pedagógicas de leitura em sala de aula.

Depois da explicitação dos aspectos gerais da pesquisa, um breve descritivo da análise dos questionários diagnósticos e a definição da abordagem metodológica, no próximo item, demonstraremos de maneira detalhada a proposta de intervenção.

4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Os resultados obtidos na aplicação dos questionários nas duas atividades de sondagem nos conduziram a propor um trabalho voltado para o desenvolvimento de estratégias de leitura com o qual os alunos possam se sentir motivados a ler, visto que, a utilização dessa metodologia como técnica pedagógica visa promover avanços na compreensão leitora.

Ao analisar os dados foi possível perceber que eles têm uma certa aversão aos textos propostos para leitura em sala de aula. Dentre os fatores que desencadeiam a desmotivação pela leitura destacam-se a forma como ela é conduzida e a forma de avaliação aplicada nas aulas. Isso nos aponta indícios de que a escola ainda se encaminha para a tentativa de viabilizar o desenvolvimento e ampliação de habilidades envolvidas no ato de ler, através de atividades pedagógicas que promovam o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, principalmente, em leitores menos habilidosos.

Segundo Cosson (2021, p. 23), "[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola". Destarte, diante do contexto social das famílias dos sujeitos envolvidos e dos dados obtidos nesta pesquisa, justifica-se a necessidade de uma proposta interventiva com a finalidade de contribuir para a ressignificação da práxis dos professores com sugestões de outras alternativas metodológicas para a leitura em sala de aula que aproxime os alunos de textos artísticos-literários com a intenção de formar leitores protagonistas do texto. Ressalta-se, ainda, a possibilidade de outros educadores apropriarem-se desta proposta e realizarem as adaptações necessárias a sua realidade educacional.

Para atender às demandas de proficiência leitora optaremos por trabalhar com o recurso didático-metodológico das oficinas de leituras. Para isso, partindo de estudos teóricos, utilizamos, como exemplo, a proposta de Rildo Cosson em Letramento Literário: Teoria e prática (2021), denominada Sequência expandida, constituída por sete etapas: Motivação, Introdução, Leitura, 1ª interpretação, Contextualização, 2ª interpretação e Expansão, respaldando-nos nos moldes de Schneuwly e Dolz (2004) no que se refere à organização das atividades em módulos. Entendemos que este modelo didático se aproxima do modelo apresentado por Cosson (2021). A tabela abaixo compara os modelos de Sequência de Schneuwly e Dolz(2004) e Cosson(2021):

Quadro 01: Modelos de Sequência em Schneuwly e Dolz (2004) e Cosson (2021)

SHCHNEUWLY; DOLZ (2004)*	**COSSON (2021)****
Apresentação da situação: "apresentação do projeto e dos aspectos metodológicos adotados na prática de ensino e aprendizagem do gênero textual". (84).	**Motivação**: "atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido" (p. 77).
Produção (ou leitura) Inicial: "observação e definição do que é preciso trabalhar sendo o primeiro lugar de aprendizagem da sequência" (p. 85).	**Introdução**: "simples e breve apresentação do autor pode ser a atividade mais adequada" (p. 80)
Módulos: "processo de decomposição dos elementos que compõem um determinado gênero textual e envolvem a representação da situação de comunicação, a elaboração de conteúdos, as técnicas aplicadas, a observação e análise, a elaboração da linguagem comum (promoção da familiaridade com o texto), leitura de diferentes textos de um mesmo gênero textual entre outros aspectos" (p. 86).	**Leitura**: processo de leitura da obra, inicialmente com a mediação do professor seguida de uma leitura individual por parte do estudante através de intervalos com atividades variadas (p. 81-83). **1ª Interpretação**: "momento de resposta à obra, (...) o leitor sente a necessidade de (...) expressar o que sentiu em relação às

	personagens e àquele mundo feito de papel" (p. 84). **Contextualização**: "compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo." (p. 86) **2ª interpretação**: "leitura aprofundada de um de seus aspectos." (p. 92)
Produção final: "espaço para o trabalho final a partir das constatações dos estudantes acerca do objeto de aprendizagem" (p. 90-91) que devem servir para critérios avaliativos.	**Expansão**: "possibilidades de diálogos que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores." (p. 94)

FONTE: * Adaptado de Sequência em Schneuwly e Dolz (2004)
** Adaptado de Sequência Cosson (2021)

Frisamos que para Schneuwly e Dolz (2004, p. 82) uma sequência didática "é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito". Dessa maneira, fica claro o enfoque para a leitura/escrita de um gênero textual como objeto de trabalho. Já para Cosson (2021), a sequência expandida tem por objeto de trabalho a leitura e análise de uma obra literária específica. Por lidar com a leitura de uma obra e não com o trabalho com textos diversos de um mesmo gênero, optaremos, neste estudo pelo modelo de sequência didática apresentada por Cosson (2021), mas organizando as oficinas de estratégias de leitura em módulos conforme sugerido pelo modelo de Schneuwly e Dolz (2004). Entretanto, como elucidamos na seção 1, não seguimos exatamente todos os passos sugeridos por esses autores, pois elaboramos as atividades levando em consideração as necessidades específicas de aprendizado dos estudantes envolvidos nesta pesquisa para alcançarmos os objetivos pretendidos.

Sabemos que a leitura de obras literárias é uma prática essencial para a formação de leitores. Assim sendo, a escolha do modelo de sequência adotado é justificada por a mesma corresponder aos objetivos e às expectativas traçados para a turma em questão e está pautada em modelos de ensino atualizados, os quais dialogam com os documentos que regem a educação básica. Com isso, espera-se que essa prática oportunize aos discentes o desenvolvimento de experiências de leitura e interpretação e socialização dos saberes que os tornem leitores intelectualmente autônomos e humanizados a fim de enriquecer as aulas de Língua Portuguesa sob o viés da interação, da colaboração e do convite à leitura, transformando assim a concepção das aulas de leitura literária como sendo um momento entediante para um descortinar de um mundo fascinante.

4.1. QUADRO SÍNTESE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A seguir, apresentamos um quadro síntese da Sequência Didática composta por atividades distribuídas em módulos, as quais serão detalhadas mais adiante.

Gênero textual: Conto
Ano: 9º do Ensino Fundamental
Tempo estimado de realização: 23 aulas

Quadro 02 – Síntese dos módulos da Sequência Didática

MÓDULO I - PARA COMEÇO DE CONVERSA! (02 aulas)	
OBJETIVOS	• Instigar o leitor a assumir seu papel ativo no processo de leitura. • Reconhecer a importância do domínio de habilidades leitoras para inserção social. • Refletir sobre os temas abordados na obra a ser lida. • Perceber a relação entre as linguagens verbal e não verbal.
ATIVIDADES	• Apresentação da proposta, suas etapas, objetivos e resultados a serem alcançados para sensibilizar os alunos sobre a importância da aquisição de estratégias de leitura para a melhoria do nível de proficiência leitora. • Contato inicial com a obra a ser lida e os temas abordados. • Reflexão sobre os temas a serem explorados na obra através de imagens como, por exemplo, “Pessoas valorizando as coisas simples da vida como andar de bicicleta, apreciar uma paisagem”, “Pessoas vangloriadas pela fama”, “Cenas de guerra: Ucrânia x Rússia”, “Solidariedade”, “Miserabilidade”, “Pessoas sobrecarregadas de trabalho”, entre outras, relacionando-as às frases das passagens.
MÓDULO II – CONHECENDO O AUTOR E A OBRA. (02 aulas)	
OBJ ETI	• Conhecer a vida de Antoine de Saint-Exupéry.

	• Reconhecer a importância do autor e da obra para a literatura contemporânea. • Conhecer a estrutura do livro.
ATIVIDADES	• Exposição da justificativa para a escolha da obra, além da apresentação de sua composição estrutural. • Apresentação do autor através da dinâmica "*Toma lá, dá cá: Dez curiosidades sobre Antoine de Saint-Exupéry"*.
MÓDULO III – HORA DA LEITURA! (13 aulas)	
OFICINA 01 – O essencial expresso nos riscos e nas cores! (03 aulas)	
OBJETIVOS	• Desenvolver estratégias de leitura do texto literário na perspectiva do letramento literário. • Reconhecer a contribuição das cores e traços na produção de imagens para a transmissão de sentimentos. • Compreender a relevância da análise do contexto de produção e recepção de uma obra para a construção de sentidos favoráveis à compreensão global.
ATIVIDADES	• Apresentação da obra "Direitos da Criança e do Adolescente em tempos de pandemia", de Kaike Júnior Silva de Jesus. • Apresentação da obra "O grito", de Edvard Munch, através da TV, data show ou impressão colorida para facilitar a observação das cores e traços. • Explanação sobre a vida e títulos de obras do artista Edvard Munch, através de slides. • Produção de cartazes com desenhos representando os sonhos não realizados pelos discentes devido à pandemia.
OFICINA 02 – Cativar ou ressignificar as sementes más? (03 aulas)	

OBJETIVOS	• Desenvolver estratégias de leitura do texto literário na perspectiva do letramento literário. • Inferir o significado da imagem dos baobás. • Reconhecer a relevância do contexto socio-histórico cultural para a compreensão textual. • Reconhecer a relação entre a imagem dos baobás e a expressão verbal do autor para o "sentimento de urgência" no qual fora produzida a obra.
ATIVIDADES	• Levantamento de inferências do significado da imagem ilustrativa dos baobás relacionada à mensagem transmitida no texto do objeto de estudo. • Apresentação de um vídeo (7'04''), intitulado "O Menino de pijama listrado / Porque Nós temos que Morrer? (Tente não encher os olhos de lágrimas)", disponível no Youtube. • Leitura do trecho da obra *"Rascunhos de uma vida: desenhos, aquarelas e anotações",* no qual Saint-Exupéry justifica a produção da imagem dos baobás diante do "sentimento de urgência" vivido por ele.
OFICINA 03 – Diz como tu ages, que direi quem tu és! (02 aulas)	
OBJETIVOS	• Desenvolver estratégias de leitura do texto literário na perspectiva do letramento literário. • Perceber a relação entre textos para a ampliação do horizonte de expectativa na leitura. • Identificar elementos linguísticos favoráveis à construção de sentidos. • Reconhecer a simbiose entre as linguagens verbal e não verbal.
ATIVIDADES	• Leitura em grupo de um trecho retirado do livro "A conquista das virtudes", de Francisco Faus. • Identificação da relação entre o trecho do livro *"O Pequeno Príncipe",* referente ao personagem analisado pela equipe, e o trecho de "A conquista das

	virtudes", através da seleção de elementos linguísticos que despertam a imaginação do leitor para a construção da imagem do personagem. • Análise das imagens ilustrativas dos personagens do livro *"O Pequeno Príncipe"*, a partir dos resultados obtidos na atividade anterior (2º passo), observando se os trajes, os traços fisionômicos, as cores, a disposição dos objetos, o cenário contribuem para a construção de sentidos no que se refere à transmissão dos sentimentos do autor acerca de cada comportamento humano representado pelos personagens. • Apresentação da síntese dos resultados das análises realizadas por cada grupo.
OFICINA 04 – Um broto… uma flor… uns espinhos… um AMOR! (02 aulas)	
OBJETIVOS	• Desenvolver estratégias de leitura do texto literário na perspectiva do letramento literário. • Inferir o significado da rosa para a compreensão textual. • Promover a construção de sentidos através da intertextualidade existente entre a letra da música "Flor de Lis" e o texto-fonte. • Compreender a significação da rosa em *"O Pequeno Príncipe"*.
ATIVIDADES	• Escuta da primeira parte da música "Flor de Lis", de Djavan. • Leitura compartilhada de trechos do livro "A verdadeira história do Pequeno Príncipe", de Alain Vircondelet, os quais desvelam a representação da rosa.
OFICINA 05 – Criando laços… descobrindo o essencial! (03 aulas)	
OBJETIVOS	• Levantar hipóteses da representação das imagens da raposa e do Pequeno Príncipe. • Compreender o significado das imagens relacionadas ao contexto de produção e recepção da obra.

ATIVIDADES	• Roda-de-conversa - levantamento de inferências com relação à representação das imagens da raposa e do Pequeno Príncipe. • Leitura de trechos do livro "A verdadeira história do Pequeno Príncipe", nos quais Vircondelet (2008) apresenta depoimentos de Antoine e das pessoas de seu convívio, a respeito do surgimento das imagens analisadas. • Produção de uma carta ilustrada para Vircondelet relatando as descobertas de cada grupo, com o objetivo de esclarecer suas impressões.
MÓDULO IV – INTERLIGANDO OS CONHECIMENTOS! (04 aulas)	
OBJETIVOS	• Promover atividades interdisciplinares para ampliar o conhecimento do contexto de produção. • Compreender a dimensão histórica da obra. • Relacionar o texto ao contexto socio-histórico cultural de sua produção. • Relacionar a obra aos tempos atuais. • Promover a análise de outros textos a fim de oportunizar a ruptura e ampliação do horizonte de expectativa dos discentes.
ATIVIDADES	• Pesquisa sobre os baobás: origem, características, importância para a flora da região entre outras curiosidades. (Produção de cartazes) • Pesquisa sobre o asteroide B612: nome científico, localização, tamanho, habitação etc. (Produção de cartazes) • Pesquisa sobre a vida de Antoine de Saint-Exupéry e as condições de publicação da obra na época, ressaltando o valor histórico, sem se preocupar com a explanação cronológica e detalhada dos fatos. (Gravação de vídeos, podcasts) • Pesquisa sobre um fato atual relevante que impactou a vida de muitas pessoas: guerra entre Ucrânia e Rússia. (Apresentação de teatro) • Pesquisa em canais de Youtube que apresentem informações e/ou críticas sobre o livro "O Pequeno Príncipe". Os estudantes escolherão um youtuber, analisarão os pontos positivos, bem como os negativos do vídeo, tomando nota. (Gravação de vídeo)

MÓDULO V – Revele-se em letras e imagens! (02 aulas)	
OBJETIVOS	• Levar textos que apresentam relação entre as linguagens verbal e não verbal produzidos pelo autor Antoine de Saint-Exupéry; • Reconhecer a estrutura textual do gênero relato pessoal; • Elaborar um relato pessoal ilustrado.
ATIVIDADES	• Leitura e análise de alguns textos ilustrados produzidos por Saint-Exupéry, publicados no livro "Rascunhos de uma vida: desenhos, aquarelas e anotações". • Leitura compartilhada de um relato pessoal. • Produção de um relato pessoal ilustrado sobre um fato marcante na vida do discente.

4.2. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Adiante, buscaremos apresentar as atividades realizadas em cada módulo de forma detalhada com o intuito de explicitar como o trabalho será desenvolvido em cada uma das etapas na sala de aula.

Módulo I – Para começo de conversa!

O professor, antecipadamente, confeccionará uma bomba e um asteroide, organizará a sala de aula em círculo. Estes objetos serão colocados em destaque na sala de aula. Dentro da bomba serão colocadas imagens referentes a temas abordados no objeto de estudo. Já no interior do asteroide será colocado o livro "*O Pequeno Príncipe*".

O docente recepcionará os educandos, se possível, trajando roupas ou usando acessórios de piloto. Na recepção, cada um receberá um modelo de passagem aérea, na qual constarão algumas frases reflexivas de pensadores.

Ao se acomodarem, esclarecer-se-á aos alunos que serão desenvolvidas oficinas de leitura na turma para de auxiliá-los na aquisição de estratégias de leitura para motivá-los a despertar o gosto pela leitura literária, além de melhorar o nível de proficiência leitora da turma. Para isso, explanará a proposta, suas etapas, objetivos e resultados a serem alcançados, buscando

sensibilizar os discentes de que o domínio das habilidades leitoras é uma ferramenta de inserção social.

Em seguida, colocará uma trilha sonora de um voo e convidará a todos simularem uma viagem aérea. Quando estiverem bem à vontade, o piloto anunciará a ocorrência de problemas técnicos e sugerirá a simulação de uma turbulência, a qual ocasionará a queda do avião e eles fingirão dormir. Colocar-se-á uma trilha sonora de um vento como se estivessem num deserto. No decorrer da trilha, o docente lerá um texto composto por trechos dos dois primeiros capítulos, nos quais o narrador se frustra por não ter sucesso em ser desenhista, por isso resolve ser piloto de avião até quando um dia ocorre uma pane, ele cai no deserto do Saara e encontra um pequeno ser.

Neste momento, um voluntário retirará o livro do interior do asteroide. Essa atitude representará, simbolicamente, o aparecimento do Pequeno Príncipe na história. Outro, retirará as imagens do interior da bomba, organizando-as ao redor do asteroide. Estas, conterão cenas como: guerra da Ucrânia x Rússia; pessoas valorizando as coisas simples da vida como andar de bicicleta, dançar, pescar; pessoas sendo vangloriadas pela fama, passando fome, rodeadas de trabalho, massacradas em cenas de guerra, ajudando ao próximo etc.

Num ato contínuo, o educador conduzirá os alunos a refletirem sobre as cenas apresentadas nas imagens ouvindo a música "*Trem bala*", de Ana Vilela. Ao finalizar a música, abrir-se-á uma roda de conversa sobre os temas apresentados em cada imagem. Por fim, o ele solicitará a leitura em voz alta dos pensamentos que se encontram nas passagens e instigará a turma a fazer a relação das imagens com as frases para a compreensão da mensagem transmitida.

Para essa abordagem inicial serão necessárias duas (02) aulas, sendo a primeira direcionada à sensibilização dos educandos apresentando os objetivos da proposta e a segunda para a roda de conversa.

MÓDULO II – Conhecendo o autor e a obra.

Nesta etapa, os estudantes terão a oportunidade de conhecer mais o autor e a obra a ser lida. O professor tecerá comentários sobre a importância do autor Antoine de Saint-Exupéry na literatura contemporânea e do livro "*O Pequeno Príncipe*". Além disso explicitará a relevância do contexto socio-histórico cultural para a produção da obra, assim como seu caráter

humanizador para os tempos atuais perante um cenário turbulento de pandemia e guerra. Depois, fará a leitura da capa, contra capa, orelhas... com os estudantes.

Para conhecer os dados biográficos do escritor será aplicada uma dinâmica abordando "DEZ CURIOSIDADADES SOBRE ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY", através de um jogo de perguntas e respostas. Para esse fim, a turma será dividida em dois grupos. As informações serão retiradas do livro "*A verdadeira história do Pequeno Príncipe"*, de Alain Vircondelet (2008).

Ao término desta etapa, o será combinado que a leitura do livro será realizada extraclasse.

MÓDULO III – Hora da leitura!

OFICINA 01 – O essencial expresso nos riscos e nas cores!

O professor apresentará a obra do artista sergipano Kaike Júnior Silva de Jesus, matriculado no Colégio Estadual Delmiro de Miranda Brito, em Canindé-SE, a qual aborda o tema "*Direitos da Criança e do Adolescente em tempos de pandemia*" através das imagens que compõem o desenho. Esta obra foi selecionada no concurso "Exposição AVIE 2022 artes visuais na escola" promovido pela Secretaria do Estado da Educação – SEED. Segundo o artista, ele buscou inspiração no título do concurso para expressar os direitos que foram negados às crianças e adolescentes a exemplo de educação, alimentação digna, saúde, vacinação, falta de carinho, realização de sonhos, entre outros. Será discutido o tema da obra, observando o uso das cores utilizadas e o contexto de produção: a pandemia.

Na sequência, será apresentada a obra "*O grito*", de Edvard Munch. Os alunos expressarão oralmente suas impressões sobre o tema explorado na obra, a importância das cores e traços para transmitir os sentimentos do artista. Para dar seguimento, o docente exibirá slides contendo informações sucintas, respeitando a faixa etária e nível escolar dos discentes, sobre o pintor e o contexto de produção e recepção da obra analisada. Aproveitando o ensejo, ele tecerá comentários sobre Antoine de Saint-Exupéry como pintor transgressor à sua época.

Para finalizar, cada um expressará, através de desenhos, os sonhos que não conseguiram realizar devido à pandemia.

Para a próxima oficina será necessária a leitura dos capítulos I a V no prazo de três dias.

OFICINA 02 – Cativar ou ressignificar as sementes más?

O docente aguçará os conhecimentos prévios dos alunos, instigando-os a levantar inferências da representação dos baobás para a construção dos significados necessários à compreensão textual. Logo após, lerá a sinopse do filme "*O menino de pijama listrado*", dirigido por Mark Herman, e passará um vídeo que expõe algumas cenas marcantes do longa-metragem, nas quais são levantadas reflexões sobre valores como não se permitir ser manipulado pelas ideologias do mundo, tratar bem todas as pessoas, entender o poder do amor e de uma verdadeira amizade. Dando continuidade, será lido um trecho da obra *"Rascunhos de uma vida: desenhos, aquarelas e anotações",* no qual Saint-Exupéry justifica a produção da imagem dos baobás diante do "sentimento de urgência" vivido por ele. Seguidamente, será aberta uma roda de conversa, na qual serão retomadas as cenas do filme para comentar sobre o holocausto, instigando os discentes a expressarem suas opiniões a respeito desse fato histórico, com o objetivo de refletir sobre o momento socio-histórico cultural de produção do texto-fonte para que eles percebam como o contexto, 2ª Guerra Mundial, influenciou o autor na transmissão de sua percepção do mundo tanto na representação da imagem dos baobás quanto em todo o enredo, como por exemplo os desenhos e a descrição dos comportamentos dos personagens.

Para a próxima oficina será necessária a leitura dos capítulos de VI a XVI, no prazo de uma semana.

OFICINA 03 – Diz como tu ages, que direi quem tu és!

Nesta oficina, a turma será dividida em seis grupos. Cada um ficará responsável pela análise da imagem ilustrativa do personagem de um dos planetas. Para embasar a atividade, eles lerão um trecho retirado do livro "*A conquista das virtudes*", de Francisco Faus (2014) sobre uma virtude relacionada a um comportamento humano representado pelo personagem indicado ao grupo, bem como recorrerá a trechos do livro "*O Pequeno Príncipe*", nos quais são descritos os personagens. A partir das leituras, os membros do grupo irão identificar as marcas linguísticas que despertam a imaginação do leitor para a construção da imagem do personagem, relacionando-as às imagens das ilustrações dos personagens no texto-fonte com a finalidade de verificar se Saint-Exupéry manteve uma relação intrínseca entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal. Ao concluírem, um relator de cada grupo exporá para a turma suas impressões.

Para a próxima oficina será necessária a leitura dos capítulos de XVII a XX no prazo de uma semana. Ressaltamos a importância de reler os capítulos de VII a IX.

OFICINA 04 – Um broto ... uma flor ... uns espinhos ... um AMOR!

O professor entrará na sala de aula com uma flor demonstrando muito zelo. Solicitará a organização das carteiras em círculo e colocará a flor no centro da sala. Prontamente, motivará os estudantes a levantarem inferências sobre o que ou quem a rosa representaria na história. Ao término da conversa, ouvirá com a turma a música "*Flor-de-lis*", de Djavan e explorará oralmente o tema abordado na canção. Na oportunidade, o docente retomará alguns trechos do capítulo VIII do objeto de pesquisa com a intenção de os alunos identificarem semelhanças e/ou diferenças com o enredo da música ao comparar os comportamentos de Maria (Flor de Lis) e da rosa. Para explorar a intertextualidade, será realizada a leitura compartilhada de trechos do livro "*A verdadeira história do Pequeno Príncipe*", de Alain Vircondelet, nos quais o autor apresenta relatos de Antoine, Consuelo e outros amigos próximos que desvendam a simbologia da rosa e sua importância em "*O Pequeno Príncipe*". Para encerrar, a turma dará suas opiniões com relação às descobertas feitas as leituras realizadas.

Para a próxima oficina será necessária a leitura dos capítulos de XXI a XXVII no prazo de uma semana.

OFICINA 05 – Criando laços ... descobrindo o essencial!

Numa roda de conversa, os educandos levantarão hipóteses de pessoas que possam ter inspirado o autor a criar as imagens da raposa e do Pequeno Príncipe. Em seguida, a turma será dividida em grupos para realizar a leitura de alguns trechos do livro "*A verdadeira história do Pequeno Príncipe*", nos quais Vircondelet (2008) apresenta depoimentos de Antoine e das pessoas de seu convívio, a respeito do surgimento das imagens analisadas, através da metodologia ativa "Rotação por estações". Por fim, os discentes escreverão uma carta endereçada a Vircondelet explicitando suas impressões com relação à raposa representar Silvia Hamilton e o Pequeno Príncipe ser inspirado em Consuelo, Antoine ou um filho desejado pelo casal, deixando claro a opinião dos participantes sobre quem os personagens simbolizam para eles.

MÓDULO IV – Interligando os conhecimentos!

Nesta etapa, a turma será dividida em grupos. Cada grupo fará a leitura mais aprofundada de um dos aspectos da obra realizando as atividades propostas, inicialmente na sala sob a orientação do professor pesquisador e, posteriormente, em momentos extra classe com o auxílio de educadores convidados como parte da cooperação interdisciplinar. No final, haverá uma socialização dos resultados obtidos.

Contextualização teórica

O grupo 01(um) fará uma pesquisa sobre os Baobás: origem, características, importância para a flora da região entre outras curiosidades. Será indicado o vídeo "*Baobás em Recife*", uma reportagem sobre os baobás em Recife e sua significação histórica para os recifenses.

O grupo 02(dois) fará uma pesquisa sobre o asteroide B612: nome científico, localização, tamanho, habitação etc.

Cada grupo elaborará cartazes autoexplicativos com os dados obtidos nos estudos.

Observação: Estas atividades poderão ser desenvolvidas com o auxílio dos(as) professores(as) de Ciências e Geografia.

Contextualização histórica

Partindo da leitura de um trecho inicial do livro "*A verdadeira História do Pequeno Príncipe*", será lançado a um grupo o desafio de pesquisar sobre a vida do escritor e as condições de publicação da obra na época. Para contextualizar, será orientado relacionar os dados referentes ao momento histórico evitando a explanação de sucessão de fatos, mas buscando mostrar a dimensão histórica que a obra literária possui. O grupo pode produzir um documentário gravado em vídeo ou áudio, ou, confeccionar um banner, cartazes contendo as informações encontradas para sua apresentação.

Observação: Esta atividade poderá ser desenvolvida com o auxílio do(a) professor (a) de História.

Contextualização presentificadora

Um outro grupo assistirá a dois vídeos noticiários que tratam das consequências da guerra entre a Ucrânia e Rússia. A partir da reflexão dos vídeos, os discentes pesquisarão sobre a tensão vivida pelos sobreviventes do combate e produzirão uma encenação relacionando o contexto atual com o vivido pelo escritor desenhista Saint-Exupéry, explicitando os comportamentos humanos, os sentimentos de tristeza, angústia, depressão, morte.

Observação: Esta atividade poderá ser auxiliada pelos professores de História e Arte.

Contextualização crítica

Será sugerido que um grupo pesquise alguns endereços de canais de Youtube, nos quais os apresentadores dispõem informações e/ou críticas sobre a obra literária lida. Com base nas

leituras e discussões já realizadas, os estudantes selecionarão um dos vídeos analisados que não faz uma boa análise crítica da obra e gravarão um vídeo comentando os pontos positivos da análise apresentada pelo youtuber, bem como os pontos negativos e acrescentará as informações necessárias para justificar suas críticas ao material exposto no canal analisado.

Observação: Esta atividade poderá ser desenvolvida com o auxílio de um(a) professor (a) de Língua Portuguesa.

Concluídas as orientações extraclasse de cada grupo, no período combinado entre o mediador e a turma, será realizado um registro final, através de um seminário, para comprovação do aprofundamento da leitura. Outras turmas podem ser convidadas a apreciarem o compartilhamento dos resultados das atividades desenvolvidas.

Para esse procedimento serão necessárias quatro (04) horas/aula, sendo as duas primeiras para as orientações das atividades e as outras para as apresentações dos trabalhos.

Módulo V – Revele-se em letras e imagens!

ATIVIDADE FINAL: Como atividade final será proposta a produção de um relato pessoal ilustrado sobre um fato marcante na vida do aluno. Após análise do professor e orientação para possíveis mudanças, os textos serão digitados, diagramados e organizados na I Antologia de Relatos Pessoais do CENU: 9º ano/2022. Como suporte de circulação, criar-se-ão duas possibilidades: no instagram da escola para a divulgação do trabalho no meio virtual, respaldando o cenário tecnológico efervescente em que estamos situados; e a impressão de algumas cópias da antologia, as quais poderão ficar disponíveis na biblioteca da escola.

É pertinente ressaltar que é importante marcar um dia na escola para a divulgação desse material. Assim, a comunidade escolar terá conhecimento do feito além de incentivar a aptidão pelo ato da leitura, dar materialidade às produções escritas dos discentes e valorizar o trabalho deles.

5. CONSIDERAÇÕES

As reflexões suscitadas neste trabalho explicitam que o século XXI demanda novas abordagens do processo de aprendizagem. Pois, cada vez mais, os alunos necessitam aprender a colaborar, a exercitar a criatividade, o pensamento crítico e a solução de problemas, a participação cidadã, ser produtivo e responsável, visto que participam em seu cotidiano de diversas situações comunicativas, nas mais variadas esferas sociais. Isto prova que são seres sociais e fazem parte de uma sociedade na qual a linguagem está em toda parte. Desde crianças eles já mantêm contato com as diversas formas de comunicação, através das quais interagem com o mundo e com as pessoas que os cercam.

A partir do momento em que os indivíduos passam a frequentar a escola cabe aos profissionais da educação, especialmente, os docentes, torná-los leitores competentes e ativos na sociedade da qual fazem parte. Sendo assim, cabe à escola a tarefa de efetivar o(s) letramento(s). Para isso, há uma necessidade de mudança nas práticas educativas que permitam o envolvimento destes nas práticas de uso da língua através de variados textos com diferentes funções sociais, promovendo um ensino e aprendizagem significativos para o exercício de sua cidadania e sua progressão escolar.

Nesse sentido, no que se refere ao desenvolvimento do letramento literário compete aos professores de LP oportunizar aos educandos propostas pedagógicas que viabilizem o acesso aos gêneros mais variados que os rodeiam em todas as esferas comunicativas.

Destarte, almejamos com a aplicação dessa proposta de trabalho contribuir para a melhoria do desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à formação de leitores proficientes frente às céleres mudanças sociais que os exigem uma formação multiletrada para sua efetiva participação na sociedade nas mais variadas situações de comunicação.

É importante destacar que, ao aplicar o questionário da primeira sondagem no lócus desta pesquisa, ficou evidente o fascínio por textos que exploram as multissemioses, assim como o reconhecimento da importância das imagens como produtoras de significados auxiliares para a compreensão global do texto.

Diante dessas constatações, a aplicação deste projeto vislumbra resultados promissores quanto ao ensino de literatura, nas aulas de Língua Portuguesa do EF II, por fornecer subsídios teóricos e práticos para sua execução, os quais auxiliarão os educadores no (re)planejamento de atividades para fins pedagógicos com foco no letramento literário.

Nessa direção, desde a apresentação da situação na sequência didática, nota-se a receptividade dos estudantes para aderirem às ideias do trabalho, priorizando como cerne, no decorrer das atividades, a aplicação de estratégias de leitura favoráveis ao desenvolvimento de competências e habilidades leitoras de textos a partir da leitura inter-relacional das imagens e da linguagem verbal no texto literário lido, valorizando, também, a escolha de intertextos de variados suportes próximos da realidade deles, a fim de respeitar a preferência de leitura dos discentes.

Por fim, acreditamos que esta pesquisa, ao refletir sobre a pertinência de práticas de leitura multimodal do texto literário contribuirá para despertar nos alunos o gosto pela leitura literária e sua fruição, além de formar leitores protagonistas críticos, responsáveis e éticos em suas práticas sociais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. da G. Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ARANTES, Rita de Cássia Batista. **O processo ilustrador do livro infantil à luz do diálogo palavra e imagem em obras de Erva Furnari: concepções e práticas possíveis**. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, p. 107. 2009.

Biazzeto. C. As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de. O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra, o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. p. 93-121.

BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Lei nº 9394/96, Brasília: MEC/SEF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares da Educação Nacional: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final – 2. ed. - Brasília: Câmara dos deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. Vários escritos. 5ª. ed. Rio de Janeiro, Ouro sobre azul, 2011, p. 171-194.

COLOMER, T.; CAMPS, A.. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Tradução de: MURAD, Fátima.1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COMPAGNON, A. O leitor. In: _____ O demônio da teoria. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2021.

_____. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014b.

COSSON, R.; PAULINO, G. Letramento literário: para viver dentro e fora da escola. In: Regina Zilberman & Tania M.K. Rosing (orgs). Escola e Leitura: Velha Crise novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

COUTO, M. O beijo da palavrinha. Ilustração Danuta Wojciechowska. 2. ed. Leya online, 2008 . Disponível em < https://www.leyaonline.com/pt/livros/infantil-e-juvenil/4-6-anos/literatura-infantil/o-beijo-da-palavrinha/ > Acesso em 19 de out de 2022.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DONDIS, D. A. Sintaxe da linguagem visual. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

FAUS, F. A conquista das virtudes. 2. Ed. São Paulo: Cultor de Livros, 2014.

FERREIRA, A. B. de H. Mini-Aurélio: o dicionário da língua portuguesa. Coordenação de edição Marina Baird Ferreira. 8. Ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FITTIPALDI, C. O que é uma imagem narrativa?. In: OLIVEIRA, Ieda de. O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra, o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. p. 93-121.

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

GOODMAN, K. S. Reading as a psycholinguistic guessing game. In H. S.; R. R. (Eds.), Theorical models and process of reading (p. 497-508). Newark, NJ: International Reading Association, 1976.

GOUGH, P. B. One second of reading. In J. F. Kavanagh, & I. G. Mattingly (Orgs.), Language by ear and by eye (p. 353-378). Cambridge, GB: MIT Press, 1972.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Harvard Educational Review, 1996.

INÁCIO, Adriana da Silva Araújo. **A aprendizagem da leitura a partir de material multimodal visando à construção de sentido.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, p. 72. 2016.

ISER, Wolfgang. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Ler e compreender: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

KLEIMAN, Â. B. (orgs.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

_____. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading images: the gramar of visual design. London, New York: Routledge, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LINHARES, T. Depoimento. In: OLIVEIRA, I. de. O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra, o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. p. 203-205.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U. (Editora Pedagógica e Universitária Ltda), 1986.

LEFFA, V. J. Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre, RS: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: _____. *Da fala a escrita*: atividades de retextualização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 2. ed.: São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NASPOLINI, A. T. Tijolo por tijolo: prática de ensino da língua portuguesa. 1. ed. São Paulo: FTD, 2009.

NUNES, Fabrício Vaz. **Texto e imagem: A ilustração literária de Poty Lazzarotto**. Tese (Doutorado) – Setor de ciências humanas, Programa de pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, p. 670. 2015.

PEREIRA, V. W. Aprendizado da leitura e consciência linguística. In Anais do IX Encontro do CELSUL (p. 1-11). Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, SC, 2010.

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

_____. (Org.). Escola conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens. UFCE, 15 out. 2013. Entrevista concedida ao sítio eletrônico do GRIM – Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia. Disponível em http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=category&id=8&Itemid=19 Acesso em: set. 2022.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 152 p.

ROJO, R.; MOURA, E. [orgs.]. Multiletramento na Escola. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. Letramentos, mídias e linguagens. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Lúcia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). Leitura de Literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013.

_____, A. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, J. H. P. (Org.). Memórias da borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino.- Campina Grande: Abralic, 2014, p. 19-35.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. O Pequeno Príncipe. Trad: Dom Marcos Barbosa. 48. ed. Rio de Janeiro: Aguiar, 2019.

_____. Rascunhos de uma vida: desenhos, aquarelas e anotações. Prefácio de Hayao Miyazaki. Tradução de Diogo Rodrigues de Barros. São Paulo: Tordesilhas, 2012.

SOARES. M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (Orgs.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROZA, Edleide Santos. **Cordel, letramento literário e verbo-visualidade: três conceitos, um autor, uma história, um folheto**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, p. 226. 2018.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998 (reimpressão 2012).

SUÇUARANA, M. da S. O Baobá. Artigo publicado na Infoescola: navegando e aprendendo. Disponível em: https://www.infoescola.com/plantas/baoba/ Acesso em set: 2022. Publicado em 28/07/2022

STREET, B. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1985.

VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. A LEITURA DE TEXTO MULTISSEMIÓTICOS: NOVOS DESAFIOS PARA VELHOS PROBLEMAS. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia, 2012.

VIRCONDELET, A. A verdadeira história do Pequeno Príncipe. Tradução Lilian Palhares. Osasco, São Paulo: Novo Século Editora, 2008.

< https://www.youtube.com > Acesso em 08 de julho de 2022.

< https://vimeo.com/465558862 > Acesso em 08 de julho de 2022.

< https://www.letras.mus.br/blog/historia-da-musica-flor-de-lis/ > Acesso em 08 de julho de 2022.

< https://www.youtube.com/watch?v=peR8eOcGA3M > Acesso em 08 de julho de 2022.

< https://www.youtube.com/watch?v=MX5qsQUsi1o > Acesso em 08 de julho de 2022.

< https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Grito > Acesso em 08 de julho de 2022.

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em 13 de jun de 2022

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeph8dt0tQds0w_ZL63hZxeTHlgwkF3a8FtrXFxYZTVw9-iYQ/viewform?usp=sf_link> Acesso em 08 de julho de 2022.

<https://youtu.be/C5nSJvhqBKE > Acesso em 07 de out de 2022.