

## LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE PROFICIÊNCIA EM LEITURA

### LITERARY LITERACY AND READING: A CASE STUDY ON READING PROFICIENCY

Rosângela Blanco Matoso<sup>1</sup>  
Débora Pereira Simões<sup>2</sup>  
Emílio Davi Sampaio<sup>3</sup>

**Resumo:** *O presente trabalho verificou o nível de leitura literária dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio, em uma escola estadual do município de Dourados/MS. Diante da constatação de que tais alunos não conseguiam realizar leituras em sala de aula com a proficiência esperada, buscou-se averiguar o nível de leitura consorciado ao processo de letramento, utilizando como suporte o gênero conto literário. O trabalho foi dividido da seguinte forma: 1) levantamento bibliográfico e documental, a partir de autores como Soares (2014), Zilberman e Silva (2008), Cosson (2009), Cortázar (1993), dentre outros, para o referencial teórico; 2) leitura do conto "Natal na Barca", juntamente com os alunos; e 3) aplicação de questionário interpretativo. Contrariando a hipótese dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a análise demonstrou que esses alunos ingressam no Ensino Médio apenas decodificando textos, sem a proficiência em leitura esperada e sem conseguir realizar plenamente o processo interpretativo.*

**Palavras-chave:** *Ensino da Leitura; Leitura Literária; Letramento.*

**Abstract:** *This work verified the level of literary reading of the students of the first year of High School, in a state school from the city of Dourados / MS. Faced with the realization that such students could not perform classroom readings with the expected proficiency, we sought to ascertain the level of reading consorted to the literacy process, by using, as support, the tale as literary genre. The work was divided as follows: 1) bibliographical and desk research, from authors such as Soares (2014), Zilberman e Silva (2008), Cosson (2009), Cortázar (1993), among others, for the theoretical reference; 2) reading of the tale "Natal na Barca" together with the students; and 3) application of an interpretative questionnaire. Contrary to the hypothesis of National Curricular Parameters (NCPs), the analysis showed that those students enter high school with only the ability to decode texts, without the expected reading proficiency, and thus not being able to perform a wide interpretative process.*

**Keywords:** *Reading Teaching; Literary Reading; Literacy.*

## 1 Introdução

O texto literário tem muito a contribuir para a humanização do indivíduo, principalmente por estimular a troca interativa entre leitor e obra, o que engrandece as visões de mundo, favorecendo o autoconhecimento. Alicerçada nesta concepção humanizadora da

---

<sup>1</sup> Professora da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Dourados, Brasil, e-mail: [roseblancomatoso@hotmail.com](mailto:roseblancomatoso@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados, Brasil, e-mail: [deborasim@gmail.com](mailto:deborasim@gmail.com)

<sup>3</sup> Docente dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Dourados. Dourados, Brasil. Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Brasil, e-mail: [emilio@uems.br](mailto:emilio@uems.br)

literatura, caberia à escola, concebida como a mais importante instituição social de letramento, a tarefa de fomentar o interesse e o gosto pela leitura, bem como a formação de leitores proficientes.

No entanto, Zilberman e Silva (2008) alertam para o fato de que a escola não consegue formar alunos leitores, capazes de realizar o processo de compreensão textual. Logo, é necessário repensar as práticas escolares e redirecionar a leitura para nutrir o interesse do aluno pelo texto literário. Considerando essa realidade escolar, esta pesquisa verificou o nível de leitura dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio, em uma escola estadual situada na região periférica do município de Dourados/MS, que atende alunos do Ensino Fundamental ao Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A maioria desses alunos pertence a famílias de baixa renda, e possuem residência nas imediações da escola.

Durante a realização dos estágios supervisionados em Língua Portuguesa, observou-se que os alunos da amostra não conseguiam realizar leituras em sala de aula com a proficiência esperada. Diante desta constatação, surgiu o interesse de averiguar o nível de leitura consorciado ao processo de letramento, utilizando como suporte o gênero conto literário.

Uma das premissas que norteiam esta pesquisa é que os alunos, egressos do Ensino Fundamental, devem ser capazes de reconhecer as características desse gênero literário, pois tanto o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de MS (Ensino Fundamental) quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental sugerem que o conto esteja dentre os gêneros privilegiados em sala de aula. Diante disso, este trabalho tem como suporte concepções teóricas acerca da leitura e do letramento literário, a fim de averiguar a proficiência em leitura desses alunos.

A leitura de qualquer texto se inicia com a decodificação, passando para o reconhecimento das estruturas presentes no texto e, por fim, a interpretação e a compreensão daquilo que está escrito (SILVA, 2011). Nessa mesma linha de raciocínio, para Candido (1976), a literatura é um conjunto de obras que o leitor acessa, correlaciona e mantém viva ao decifrar, aceitar e modificar, ressignificando a leitura. Porém, ir além do ato mecânico de ler e relacionar os sentidos ao contexto não é suficiente para que o leitor compreenda totalmente o texto.

Cosson (2009) fala sobre a presença do caráter social nos textos literários afirmando que a literatura transcende a leitura ao apresentar o diálogo interativo entre leitor, texto, autor, contexto e conveniências sociais. Cabe ao leitor identificar os elementos sociais, culturais,

históricos, ideológicos e psicológicos presentes na obra, sendo capaz de correlacionar esses elementos com a sua realidade, utilizando os resultados de suas leituras para a prática social.

O leitor só é capaz de compreender o texto quando consegue decifrar, identificar os elementos textuais, antecipar os sentidos utilizando sua cosmovisão e refletir sobre os elementos extratextuais (SILVA, 2011). É no domínio desse conjunto de ações que acontece o letramento literário. Portanto, somente o indivíduo que se apropria dessas competências, consegue tornar-se proficiente em leitura de textos literários. Logo, leitura, letramento e proficiência estão interligados (SOARES, 2014).

Face à natureza empírica desta pesquisa, recorreu-se a fatores que oportunizassem evidenciar seu objeto por meio da análise de respostas, associadas à fundamentação teórica. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental, a fim de reunir conhecimentos necessários para o desenvolvimento do trabalho. Num segundo momento, escolheu-se o conto *Natal na barca*, de Lygia Fagundes Telles, por se tratar de um texto com alto teor de literariedade e por entendermos que o mesmo é adequado para trabalhar o desenvolvimento cognitivo de alunos dessa faixa etária. Acerca dele apresentou-se um questionário com perguntas interpretativas de variados graus de dificuldade, a fim de levantar dados que possibilitassem averiguar a proficiência em leitura desses alunos.

A escolha pelo gênero conto deve-se, também, à sua estrutura sintética, que possibilitou um trabalho de leitura e interpretação textual que coubesse no tempo previsto de duas horas/aula. Para o desenvolvimento das atividades, a aula foi expositiva, com uma breve recapitulação sobre a estrutura do conto, e com leitura do texto em voz alta. Foram feitas inferências sobre o título do conto a fim de antecipar as expectativas dos alunos em relação à temática e, após, distribuídos os questionários para a interpretação textual. O total da amostra foi de 27 (vinte e sete) questionários.

## **2 Aspectos conceituais do letramento**

Numa sociedade como a de hoje, em que a comunicação escrita ocupa lugar central, nunca se deu tanta importância ao domínio dos códigos, em função da quantidade de dados que circulam nas diferentes situações comunicacionais. Mas não se trata apenas de codificar e decodificar os diversos tipos de registro existentes. É necessário compreender para ser capaz de relacioná-los ao meio que os circunda. Isso requer a apropriação de competências ligadas ao processo de letramento.

De acordo com Soares (2004), o surgimento desse fenômeno não ocorreu apenas no Brasil e remonta à segunda metade da década de 1980, mediante a necessidade de nomear as práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita, simultaneamente, em países muito distintos, como Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra. Nestes dois últimos países, a palavra *literacy*, que originou o termo brasileiro letramento, já havia sido dicionarizada, porém, foi nessa época que as preocupações com o tema realmente ganharam força, resultando na publicação de vários livros e artigos sobre o assunto.

No entanto, as semelhanças entre o Brasil e países de Primeiro Mundo se restringiram ao campo do reconhecimento da existência de práticas mais avançadas que a da escrita e a da leitura. Soares (2004) argumenta que, ao contrário do que ocorre no Brasil, cujas discussões sobre o letramento aparecem sempre arraigadas à alfabetização, nos países desenvolvidos, os debates ocorrem paralelamente a esse conceito, pois, baseada nos estudos de Kirsch e Jungeblut (apud SOARES, 2004, p. 07), conclui que o problema não reside no não saber ler e escrever, mas na falta de domínio na aplicabilidade da escrita e da leitura.

Esse enraizamento ao pé da alfabetização originou uma dicotomia entre os dois conceitos, acarretando opiniões controversas entre os estudiosos do assunto. De um lado aqueles que acreditam que a alfabetização, em sua origem, possui um sentido mais amplo do que apenas o codificar pela escrita e o decodificar pela leitura, sendo desnecessária uma nova nomenclatura para designar competências que já estavam pressupostas ao termo, como a pesquisadora argentina Emília Ferreiro. Do outro, estudiosas como Soares (2014), Kleiman (1995) e Tfouni (2010), que defendem a ideia de que existem práticas mais exigentes destinadas ao uso das competências atribuídas à escrita e à leitura adquiridas pelo processo de alfabetização e que este, de um modo simplificado, trata da aquisição da tecnologia da codificação e decodificação.

Cabe ressaltar que a metodologia de alfabetização preconizada por Paulo Freire se destaca por consorciar a ambos os pontos de vista porque sugere que a mesma seja vista como instrumento de criticidade, transformador das condições sociais, devido a práticas de letramento nela embutidas. Dessa forma:

O trabalho de alfabetização, na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhora da qualidade de vida e pela transformação social. (FREIRE, 2006, p. 68)

Tal como a alfabetização idealizada por Freire, o letramento também tem como consequência mudanças na vida do indivíduo. A ampliação de sua capacidade cognitiva, das estruturas linguísticas e do vocabulário, são exemplos dessas mudanças. Portanto, a alfabetização, na sua forma restrita, não alteraria o estado ou a condição do indivíduo ou de determinados grupos sociais, no que se refere aos aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos (SOARES, 2014, p. 18), que a condição de letrado poderia lhes permitir.

Nesse sentido, o indivíduo letrado é aquele que não apenas sabe ler e escrever, mas também faz uso competente da linguagem nos âmbitos social e cultural, o que não ocorre com o sujeito iletrado que, a apesar de ter sido alfabetizado, demonstra não ser capaz de lidar com práticas referentes ao uso da escrita, como a de preencher um formulário ou ser capaz de compreender um manual explicativo. Trata-se dos chamados analfabetos funcionais, segundo os quais Perini (2002), voltado às questões de leitura, diz referir-se à maior parte da população brasileira adulta.

É perfeitamente compreensível que muitos estudiosos e atuantes nas redes de ensino se equivoquem na distinção dos dois processos, pois é uma tarefa difícil dissociar alfabetização de letramento em um país como o Brasil em que grande parte da população é direcionada a uma educação básica defasada. O termo letramento surgiu, pois, de modo a ampliar o conceito tradicional de alfabetização, permitindo o reconhecimento de que a aprendizagem da leitura e da escrita vai muito além do uso em frases simples e em textos elementares.

Kleiman (1995, p. 19) o define “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, atestando que seus estudos analisam o desenvolvimento social desde o século XVI, decorrente de uma série de fatores históricos ligados às transformações de cunho social, político, econômico, tecnológico e cultural que permearam o uso da escrita. Tais estudos foram se direcionando para a tentativa de determinar os efeitos causados pelas práticas de letramento em grupos minoritários e em sociedades não industrializadas que começavam a valorizar a escrita como forma de ascensão social.

Tfouni (2010), na esteira do pensamento de Mary Kato (2003), também relaciona o termo com as práticas sociais e o compreende como um processo sócio-histórico cuja amplitude ultrapassa o conceito de alfabetização. Nesse sentido, a autora explica que “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de

indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 2010 apud SOARES, 2014, p.144).

Essa forma de conceber o letramento nos remete ao modelo ideológico que, de acordo com Kleiman (1995), o configura como prática social em que o processo de aquisição dos códigos permite desenvolver não só as habilidades de escrita e leitura, mas também a aplicabilidade destas na vida cotidiana, como forma de atuação crítica, considerando o contexto destas aquisições. O modelo ideológico, ao contrário do modelo autônomo, cuja aquisição do sistema de escrita é desvinculada dos aspectos culturais e das estruturas de poder na sociedade, implica que se considere os vários tipos de letramento, visto que, nas múltiplas situações de uso da língua, o indivíduo se vale de diferentes práticas discursivas.

Rojo (2009) discorre que o papel da escola, como maior agência de letramento, é potencializar o diálogo multicultural de maneira que os textos e os discursos interajam. Logo, a escola deve trabalhar, desenvolver e, sobretudo, valorizar as práticas de letramento que integram o universo dos alunos, tendo em vista que uma das alternativas para se entender as práticas letradas é oportunizar o trabalho com os gêneros e suas funcionalidades.

Considerando a existência de vários tipos de letramento, utilizados em diferentes contextos, a literatura, como prática de letramento, possibilita uma maior exploração das potencialidades da escrita, leitura e interação com os diferentes tipos de linguagem.

## **2.1 Leitura e letramento literário**

Diante do exposto, o letramento literário se torna singular porque, por meio da leitura literária, desenvolve-se a sensibilidade, a criatividade, além de constituir ferramenta para a formação do leitor proficiente, formando um elo entre o leitor e a realidade, pois os aspectos sociais, históricos e culturais estarão sempre presentes no texto literário. Para Cosson (2009, p. 17), “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência [...]”. A literatura torna o mundo mais compreensível ao transformar formas e experiências humanas em palavras e é por cumprir esse papel humanizador que é importante promover o letramento literário nas escolas.

No entanto, o que se percebe nas salas de aula é um ensino que vai à contramão das discussões teóricas e acadêmicas. Zilberman e Silva (2008) afirmam que, em vez de formar leitores pelo viés da experiência do aluno com o texto literário, a escola acaba por trabalhar com a periodização histórica da literatura. Esse tipo de ensino acaba por invalidar o processo

em que o aluno poderia, através da leitura literária, construir o seu mundo racional dando sentido a ele e, conseqüentemente, compreender o seu mundo individual.

Dessa forma, a leitura literária toma para si o papel social de formar cidadãos críticos quando a escola oportuniza a mudança em suas metodologias, a fim de que o ensino de literatura contemple o interacionismo, o diálogo, a fruição e a interpretação textual. Sendo assim, o aluno poderá refletir sobre o texto literário, sendo capaz de identificar os elementos textuais mais significativos e fazer inferências com a realidade, tornando-se um sujeito letrado.

Segundo Cosson (2009), o processo de leitura do texto literário pode ser dividido em três partes: a antecipação, na qual o leitor utiliza sua visão de mundo como conhecimento prévio para a leitura do texto, que é também utilizada no processo interpretativo ao longo da leitura, na análise do contexto; a decifração, que é o domínio efetivo do ato de significar o conjunto de símbolos que estão na superfície, atribuindo sentido às palavras; e a interpretação, que exige um diálogo entre o autor/texto e o leitor. O autor passa os significados que deseja e o leitor ressignifica o texto, processando-o de modo crítico, pois, “o centro desse processamento são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo. Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2009, p.41).

Nessa percepção, o contexto é fundamental na interpretação de um texto, pois fornece os elementos culturais, históricos, intertextuais, ideológicos, sobre os quais o leitor aplica seu conhecimento prévio, suas experiências e suas subjetividades para, em um ato de convergência, estabelecer a ressignificação e a interpretação textual.

Assim, pode-se definir a leitura como a capacidade de significar um texto de forma interativa, na qual o leitor decodifica os símbolos e lhes atribui sentidos de acordo com sua visão de mundo, associado aos conhecimentos do contexto social ao qual está inserido, como forma de diálogo com o texto.

Para proporcionar o desenvolvimento do leitor, a análise literária é uma ferramenta eficaz, uma vez que a literatura é concebida como um processo de comunicação, no qual o texto dialoga com o leitor, chamando-o a penetrar em seus mistérios, explorá-lo e compreender suas estruturas. Ao entender isso, o leitor proficiente é capaz de atitudes responsivas em relação ao texto, constituindo a compreensão textual.

Ao ser capaz de verticalizar suas leituras para além da superficialidade do texto, o leitor consegue identificar a si e a sua realidade de maneira a conduzir um olhar crítico à

sociedade em que vive, ampliando sua maneira de enxergá-la. Zilberman e Silva (2008) advogam que esse processo interpretativo do leitor, quando feito através da fruição e apreciação textual, é a chave-mestra para transformar o sujeito em um leitor competente.

O texto literário é, portanto, uma alternativa eficaz para o exercício da escrita, leitura e compreensão. Por isso, a importância em se contemplar o trabalho com textos dessa natureza em sala de aula. Dentre os diversos tipos de gêneros literários passíveis de se promover o letramento, o conto literário encaixa-se nessas possibilidades porque, além de possuir uma estrutura sintética, contendo apenas um desfecho, nas palavras de Cortázar, “um conto é uma verdadeira máquina literária de criar interesse” (1993, p. 122-123).

## **2.2 Conto literário**

A palavra conto designa as diversas narrativas que compõem o gênero. De acordo com Simões (2011), o conto literário, também chamado de conto moderno, tem sua origem vinculada à escrita e, por conseguinte, a uma sociedade letrada. Sendo assim, há preocupação de seus autores com uso de uma linguagem mais elaborada que cause efeitos surpreendentes em seus leitores, o que torna cada obra singular.

O pesquisador argentino Júlio Cortázar (1993), seguidor das ideias de Edgar Allan Poe (teórico considerado precursor do conto moderno), afirma que o gênero é de difícil definição devido à dificuldade em se demarcar os aspectos que lhe são constantes e que estudos mais aprofundados permitiriam formular pontos de vista acerca das constâncias comuns a todos os contos, sem a necessidade de encaixá-lo em uma categoria fixa.

Sendo assim, discorre que a primeira constante estaria ligada à noção de limite. Primeiramente o físico, à pequena quantidade de páginas necessárias à narrativa e, posteriormente, ao limite aplicado aos recortes, que consiste em delimitar um acontecimento significativo que provoque no leitor uma espécie de “abertura” para algo muito mais amplo.

Essa noção de limite vai ao encontro do conceito de condensação, pois relaciona-se ao tempo restrito que o contista possui para trabalhar com os recortes, fato que implica não se ater a elementos irrelevantes, meramente decorativos. Dessa forma, é necessário que se trabalhe os recortes de maneira aprofundada, no qual tempo e espaço necessitam estar compactados.

Cortázar (1993) revela, ainda, que o tratamento literário dado ao tema, que é o elemento significativo do conto, é o que o torna bom ou ruim. O contista pontua como uma

das principais noções que estruturam o gênero a tensão, e assegura que, já nas primeiras palavras, é preciso provocar a tensão no leitor, seja pela força decorrente dos acontecimentos narrados, seja pelos recursos literários empregados.

Sobre a intensidade, outra característica relevante, argumenta que é necessária a “eliminação de todas as ideias ou situações intermediárias, de todos os recheios ou fases de transição que o romance permite e mesmo exige” (CORTÁZAR, 1993, p.157). As explicações de Cortázar sobre o gênero podem ser visualizadas na síntese de Simões (2011, p. 152):

O conto é, assim, um modo inerentemente curto de configurar ações determinado por uma unidade de tempo e espaço que desencadeiam um tom que demonstra a habilidade do escritor em transmutar o cotidianamente aceito em um episódio capaz de apontar para o surpreendente, o inusitado.

É justamente a habilidade do escritor, aliada ao trabalho estético com a palavra, que contribui para que o conto literário não se enquadre em uma categoria fixa, comum a todos os contos. A não obrigatoriedade de seguir uma sequência linear aos fatos, os recursos de efeito e a forma aprofundada como são trabalhados os recortes, tornam cada obra única.

Por sua brevidade e verticalidade na elaboração estética das palavras, o conto literário se configura em importante ferramenta para a formação do leitor contemporâneo, visto que, nesta “era da informação”, a leitura literária tornou-se enfadonha diante das leituras rápidas realizadas pelos alunos por meio dos diferentes recursos tecnológicos. Por isso, o trabalho com um gênero que propicie a otimização de tempo e que atenda as expectativas do ensino e da leitura em sala de aula, se revela em uma alternativa muito atrativa para o professor e a escola.

Vale ressaltar que as características tão peculiares do gênero conto, somente um leitor maduro é capaz de reconhecer. O contato com os vários tipos de textos é o que fará com que os alunos se tornem leitores efetivos, aptos a decifrar e compreender o texto num todo. Domínio este que muitos dos alunos avaliados por este estudo demonstraram não possuir.

### 2.3 Metodologia e análise dos dados

Com relação à análise dos dados, registra-se que 27 (vinte e sete) alunos responderam ao questionário sobre a interpretação do conto *Natal na Barca*, da escritora Lygia Fagundes

Telles. Esse instrumento foi composto por oito questões, sendo as seis primeiras discursivas e as duas restantes objetivas. (O questionário encontra-se em anexo)

O critério para a análise leva em conta as competências de leitura adquiridas tanto na parte estrutural do texto, ligadas ao nível da decifração, quanto no nível de antecipação da leitura e análise contextual, bem como a capacidade de reconhecimento do gênero textual trabalhado. Competências que, segundo o Referencial Curricular da Rede de Ensino de MS (Ensino Fundamental) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, devem estar consolidadas ao final do Ensino Fundamental.

Para tanto, além dos PCNs, foram utilizadas como base para análise da pesquisa as teorias literárias de Cosson (2009) sobre a antecipação, decifração e interpretação. Desta forma, a análise busca verificar o nível de proficiência na leitura do gênero conto literário, de acordo com as assertivas e respostas dos alunos às questões propostas.

#### **2.4 Análise do questionário aplicado aos alunos**

Cortázar (1993) diz que, no conto, tempo e espaço devem estar como que *condensados*, obedecendo às noções de limite já apresentadas aqui. Dessa forma, o leitor pode acompanhar os elementos constitutivos do espaço que vão sendo trazidos no decorrer da leitura.

No conto selecionado, as características da barca estavam dispersas no primeiro, terceiro e quarto parágrafos. Na leitura de decifração, o aspecto físico da embarcação aparece como *desconfortável, tosca, com uma lanterna de luz fraca*, despojada e sem artifícios, *velha* por ter sua madeira carcomida. A questão número 01 está relacionada a essa capacidade de decifração.

Do total de acertos, cerca de 88% dos alunos foram capazes de visualizar as descrições físicas mais evidentes da barca. Isso demonstra que, a maior parte dos alunos foi capaz de reconhecer as características que compunham o espaço, sendo essa uma das habilidades previstas pelos PCNs para alunos egressos do Ensino Fundamental. Aproximadamente 8% conseguiram encontrar as outras características, como a de que a barca era de madeira e que estava carcomida pelo uso, que se encontravam fragmentadas no decorrer no texto, demonstrando uma percepção mais acentuada, ocasionada por uma leitura mais atenta.

Apenas 4% não atribuíram à barca características com sentido lógico, mesclando características do espaço com a ambientação ao redor da barca, revelando a falta de domínio

de leitura e escrita, conforme a seguinte resposta: *Um silêncio das trevas, uma escuridão, uma expressão de velhas tábuas gasta velha* [Sic].

A questão número 02 relaciona-se à ambientação do espaço em torno da embarcação. No conto trabalhado, não há mudanças de espaço e a barca é o seu componente principal. O ambiente ao redor da barca é descrito de maneira que se evidenciam mais as características contextuais do que a físicas, apresentadas pela autora como *fúnebre, silenciosa e escura*.

Com essa pergunta, esperava-se que os alunos percebessem que, pelo fato de a barca estar fazendo a travessia de um rio, e pela descrição do segundo parágrafo: *Só sei que em redor tudo era silêncio e treva*, o ambiente fosse isolado e escuro, presumindo que a ação ocorria no período noturno. O que também pode ser percebido através de recortes no texto como *apenas olhar o sulco negro que a embarcação ia fazendo no rio*” e *“ali estávamos os quatro, silenciosos como mortos num antigo barco de mortos deslizando na escuridão*. O diálogo entre narrador e personagem também sugere essa ideia:

[...] inclinei-me mais até mergulhar as pontas dos dedos na água.  
—Tão gelada — estranhei, enxugando a mão.  
—Mas de manhã é quente. [...] (Natal na Barca, parágrafo 5)

Em torno de 70% dos alunos acertaram a questão o que demonstra que a maioria consegue identificar o ambiente no qual o espaço está inserido e que, de acordo com Cosson (2009), é um dos elementos componentes da narrativa em sua superfície. Entretanto, cerca de 26% associaram a ambientação às características do rio, ignorando a escuridão e o tempo do conto que se passa no período noturno. Alguns responderam: *Era um rio de águas geladas, Um rio negro, gelado, que segundo a mulher, de manhã o rio é verde e quente*, dentre outros. Um total de 4% não respondeu.

A questão número 03 destina-se a identificar os aspectos peculiares do rio atravessado pela barca. O rio faz parte do espaço, e é utilizado como a via de condução da mesma. No nível de decifração, a principal característica deste rio é a capacidade de se metamorfosear. À noite ele é escuro e gelado e de manhã ele é quente e verde. No nível contextual, pode-se associar o rio a um caminho, e a barca à condução por esse caminho. À noite, sem luz, esse caminho é escuro e frio, denotando a tristeza. De manhã, quando a luz resplandece e aquece, esse caminho é quente e verde. No nível da subjetividade, pode-se associar a cor verde com a esperança.

Diferentemente das questões anteriores, cujos fragmentos narrativos agregam informações adicionais no decorrer do texto, a resposta a esta pergunta encontra-se estampada no diálogo a seguir:

- Tão gelada — estranhei, enxugando a mão.
- Mas de manhã é quente.
- De manhã esse rio é quente — insistiu ela, me encarando.
- Quente?
- Quente e verde. Tão verde que a primeira vez que lavei nele uma peça de roupa pensei que a roupa fosse sair esverdeada. É a primeira vez que vem por estas bandas? (Natal na Barca, parágrafo 6)

Presume-se que pela característica metamórfica estar presente em um diálogo, e não diretamente explicitada nos parágrafos, haja uma acentuada queda nas assertivas. Aproximadamente 59% responderam corretamente, no nível de decifração, e cerca de 33% erraram por colocar características que não apareciam no texto, tais como: *Cor esverdeada, cheiro ruim, tão gelado.*

Verifica-se que, conforme as questões saem do nível da decifração rumo ao da interpretação, as dificuldades aumentam, o que comprova que há um grau de deficiência acentuado na compreensão do texto por parte desses alunos. Por meio das respostas acima, podemos observar que não houve uma interação efetiva entre os alunos e o texto. Observa-se também um aumento significativo dos que se abstiveram em responder, algo em torno de 8%. Novamente, nenhum aluno foi capaz de fazer inferências no nível contextual.

Na questão 04, o foco volta-se para o narrador da história. Nessa questão, adentra-se na subjetividade, intencionando avaliar como os alunos compreenderam o estado de espírito do narrador durante a travessia.

Neste conto, a narrativa é em primeira pessoa e não há descrições físicas do narrador. O que o texto deixa bem evidente, do início ao fim, é seu estado de espírito. Inicialmente observa-se sua soturnidade e desesperança através de fragmentos no texto: *Só sei que em redor tudo era silêncio e treva. E que me sentia bem naquela solidão; o melhor ainda era não fazer nada, não dizer nada; eu queria ficar só naquela noite, sem lembranças, sem piedade.*

O principal momento do enredo dá-se pela caída da caixa de fósforos no rio, elemento que estabelece o contato do narrador com a jovem mãe e, o fato de percebê-la esperançosa e firme diante das intempéries da vida, encaminha o conto para o clímax. Esse confronto leva o narrador a sair de sua zona de conforto e faz com que seu estado de espírito se altere: *Sentei-me e tive vontade de rir. Incrível; uma certa irritação me fez andar; perturbei-me.*

Após a perturbação e a aflição claramente demonstradas no clímax do conto, o desfecho do mesmo faz com que o estado de espírito do narrador novamente se altere: *Duas vezes voltei-me para o rio. E pude imaginá-lo como seria de manhã cedo: verde e quente. Verde e quente.* Nota-se que, de uma pessoa soturna e desesperançosa, o narrador consegue vislumbrar e imaginar como seria o caminho tomado por luz e calor, o que denota que a esperança se fez presente após aquela experiência na barca. Essa percepção da evolução psicológica do narrador encontra-se no nível interpretativo.

Visto que nenhum aluno respondeu à pergunta de forma integral, e supondo as possibilidades de interpretação, foram consideradas corretas aquelas assertivas que se referiram ao nível da decifração, atentando para o que estava evidente no texto, como o sentimento de bem-estar do narrador na solidão e a soturnidade. Aproximadamente metade dos alunos conseguiu identificar essas características, o que denota a falta de uma leitura mais aprofundada.

É possível verificar, também, que a maioria dos alunos que errou a resposta, não entendeu a pergunta, pois, cerca de 33% deram respostas vagas ou sem nexos, como: *ansioso, emoção, assustado, morto, de tenso, espírito de morto e desanimado, triste.* Nesta questão, o número de abstenções foi bastante alto ficando em torno de 15%.

Mais uma vez, pode-se presumir que, quanto mais o autor adentra o subjetivismo, abordando aspectos psicológicos e emocionais, aumenta, gradativamente, a dificuldade em visualizar as respostas referentes às perguntas. Nenhum aluno conseguiu vislumbrar a alteração do estado de espírito do narrador durante a travessia.

A questão número 5 averigua as características da jovem mãe que o narrador percebe e mais considera importantes. Ela aparece neste conto como o elemento perturbador do narrador. No nível da decifração surgem algumas características físicas da personagem: uma mulher jovem e pálida, com um manto que lhe dava um aspecto antigo.

Ao entrar na barca, há uma intenção do narrador em travar um diálogo com ela, provavelmente pelo fato de ambos os personagens serem mulheres. Esse fato é evidenciado neste trecho do diálogo entre as duas:

- A senhora é conformada.
- Tenho fé, dona. Deus nunca me abandonou. [...] (Natal na Barca, parágrafo 13)

Porém, o narrador prefere ficar em seu reduto de silêncio. Nessa situação de contato das duas mulheres, a jovem mãe vai mostrando outras peculiaridades que chamam a atenção do narrador: belos olhos claros, extraordinariamente brilhantes, roupas pobres, mas com muita dignidade, rosto sereno. Conforme o contato entre as duas se estreitava, as características psicológicas da mulher passaram a ser o foco de atenção do narrador: *queixo altivo, mas olhar doce, a confiança, a fé inabalável e rosto resplandecente*. No nível interpretativo, a esperança, a fé e a força daquela mulher foram as características que mais surpreenderam e que causaram a progressão psicológica no narrador.

Propositalmente, o enunciado pode deixar certa dúvida sobre qual característica o autor se refere, porém, na aula expositiva sobre o gênero foi enfatizado que as características de uma personagem poderiam englobar, além dos aspectos físicos, os psicológicos e emocionais.

No conto, o autor descreve as personagens que acompanham o narrador na travessia sem se ater a detalhes “acumulativos” (CORTÁZAR, 1993), pois os detalhes e descrições são minuciosamente colocados na história de um modo que componha um todo, embora enxuto, significativo.

Desta maneira, a descrição física da jovem mãe, feita inicialmente, vai tomando forma juntamente com a evolução da narrativa. O autor agrega detalhes desconhecidos anteriormente que vão solidificando a caracterização da personagem, de acordo com as impressões que o narrador forma e descreve a respeito desta ao longo da história. Porém, a “tensão” vai formando-se através do diálogo entre o narrador e o personagem, o que faz com que o leitor internalize todas as desventuras vividas pela mulher da barca.

É provável que a falta desta percepção, a de que as características psicológicas e emocionais possam sobressair às físicas, tenha contribuído para que cerca 92% dos alunos errassem a questão. Esses alunos elegeram, quase que unanimemente, os olhos da personagem como o elemento mais marcante: *Seus olhos claros, extraordinariamente brilhantes, Uma mulher pálida, tinha os olhos brilhantes, Uma mulher pálida, tinha olhos claros*, etc. Alguns alunos aludiram as características das vestimentas que, por causa do manto que cobria sua cabeça, davam-lhe o aspecto de uma figura antiga.

Percebe-se que, neste caso, há a falta de interação texto-leitor proporcionada por uma leitura mecanizada, indo na contramão do que os PCNs ressaltam como competências adquiridas durante essa etapa do ensino:

Reconhecimento do universo discursivo dentro do qual cada texto e gêneros de texto se inserem, considerando as intenções do enunciador, os interlocutores, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam, e a intertextualidade (explícita ou não). (BRASIL,1998, p. 60)

Daqueles que acertaram, cerca de 4% conseguiram identificar as características psicológicas que chamaram a atenção do narrador. Um percentual muito baixo se comparado com as assertivas das questões anteriores, reforçando a tese de que quanto mais o texto parte do nível da decifração para o da interpretação, maior é a dificuldade em encontrar as pistas que os levarão a um entendimento daquilo que é proposto pelo texto. O restante, também cerca de 4%, se absteve em responder.

Essa questão foi a que mais chamou a atenção por demonstrar o quanto esses alunos estão presos ao nível da decifração. Por meio das respostas, foi possível perceber que eles não são leitores maduros, capazes de ler nas entrelinhas.

A questão número 06 busca contabilizar o número de alunos que entenderam, através da aula de revisão, o significado de clímax e conseguiram identificá-lo dentro do conto *Natal na Barca*.

A tensão que desencadeia o clímax acontece depois que o narrador começa a travar diálogo com a jovem mãe. Após inteirar-se de todas as desventuras da jovem mãe e de questioná-la sobre sua resignação, o momento em que a tensão atinge seu ponto culminante, se concretiza no trecho a seguir:

Fiquei sem saber o que dizer. Esbocei um gesto e em seguida, apenas para fazer alguma coisa, levantei a ponta do xale que cobria a cabeça da criança. Deixei cair o xale novamente e voltei-me para o rio. O menino estava morto. Entrelacei as mãos para dominar o tremor que me sacudiu. Estava morto. A mãe continuava a niná-lo, apertando-o contra o peito. Mas ele estava morto. [...] (Natal na Barca, parágrafo 15)

A partir desta cena impactante, o clima dramático toma conta da narrativa, fazendo com que o leitor espere ansiosamente o momento em que a mãe descubra que o filho que embala nos braços está morto.

Observa-se que o problema não se encontra no fato de os alunos não saberem o que é o clímax, mas sim em não serem capazes de identificá-lo na história. Sendo assim, cerca de 33% foram capazes de distinguir o clímax do conto.

Em torno de 22% se abstiveram em dar a resposta e cerca de 45% erraram a questão, dando respostas variadas, o que demonstrou a dificuldade de compreensão: *O clímax é a*

*criança que venceu a morte, É o único, o primeiro morreu no ano passado. Subiu no muro, estava brincando de mágico quando derrepente avisou, vou voar [sic], O clímax do conto era um tipo de um natal em uma barca, etc.* Torna-se evidente que os alunos tiveram dificuldades até mesmo no nível de decifração.

A questão número 07, por ser objetiva, teve como pretensão coletar diretamente a alternativa incorreta referente à pergunta. De uma maneira estrutural e superficial, o conto narra sobre a travessia de uma mulher feita em uma barca, durante uma noite de natal. Em uma leitura superficial, percebe-se que a única relação entre o conto e o título é a data em que a viagem foi realizada pelo narrador, já que não aparecem outros elementos natalinos no texto.

Porém, havia elementos que pudessem remeter o leitor, de uma maneira mais subjetiva, ao tema de natal: a figura de Maria (a mulher com um manto na cabeça), a renovação da fé e a esperança. Elementos que poderiam ser analisados numa interpretação mais aprofundada, mas que foram colocados nas alternativas como forma de reflexão, permitindo com que, através das inferências entre texto-contexto, o aluno pudesse encontrar a resposta correta.

A intenção em pedir a resposta incorreta foi a de testar a atenção dos alunos. A resposta para essa questão encontra-se no próprio questionário: *Considerando as possíveis respostas sobre a relação existente entre o tema do conto e a noite de Natal (...).* Logo, a opção incorreta é a letra D: *Não existe relação entre o tema do conto e a noite de Natal.*

De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa, ao analisar a estrutura do gênero e interpretá-lo, o aluno deve identificar os elementos presentes no texto. Um desses elementos é o tema do conto. Porém, só uma pequena parte dos alunos, aproximadamente 33%, acertaram a resposta, assinalando a incorreta. A maioria, cerca de 63%, erraram ao marcar outras alternativas, o que pode denotar tanto a falta de atenção ao enunciado da questão, quanto a não compreensão do tema. Em torno de 4% dos alunos não responderam.

A questão número 8 também é objetiva e foi feita via *verdadeiro ou falso*. A intenção foi a de verificar a capacidade em fazer inferências corretas sobre o foco narrativo que, neste conto, está muito evidente. A avaliação do nível de entendimento do aluno sobre o foco narrativo foi feita de acordo com a quantidade de assertivas.

Os PCNs (BRASIL, 1998) afirmam que o aluno também necessita desenvolver a competência de identificar o foco narrativo do gênero lido. No conto trabalhado com os alunos, o foco narrativo está sempre em primeira pessoa. Em nenhum momento o autor altera

esse foco. O narrador é o personagem principal, e confia uma experiência pessoal, participando ativamente da história.

Para analisar de forma mais eficaz essa questão, foi feita a seguinte divisão: alunos com boa competência para identificar o foco narrativo – 04 a 05 acertos; alunos com razoável competência para identificar o foco narrativo – 03 acertos; alunos com péssima competência para identificar o foco narrativo – 0 a 02 acertos.

Percebe-se que cerca de 59% dos alunos demonstraram uma competência razoável em identificar as características do foco narrativo neste conto. Somados os 11% que obtiveram 04 acertos, e os 4% que acertaram todas, totaliza-se 15% dos alunos com boa competência para analisar o foco narrativo. Somando-se, também, os 15% que acertaram apenas uma com os 7% que acertaram duas, chega-se ao resultado de que perto de 22% dos alunos possuem péssima competência para a mesma função. Por volta de 4% dos alunos não responderam à questão.

### **3 Considerações finais**

Tomando por base o já posto nos pressupostos teóricos, o letramento literário é feito por meio do processo da leitura literária. Para ser realizada de maneira efetiva, é necessário que o indivíduo seja capaz de processar o ato de ler em três níveis: o da decifração, o da antecipação e o da interpretação (COSSON, 2009).

Ao conseguir realizar esse processo de leitura decodificando o texto, identificando os elementos estruturais do gênero, utilizando de seus conhecimentos prévios sobre o contexto em que está inserida a obra, perpassando a leitura em seus filtros sociais, o sujeito pode se considerar proficiente em leitura. Somente um sujeito letrado é capaz de realizar todo esse processo de leitura e utilizar os conhecimentos adquiridos com o texto para sua sensibilização, humanização, ampliação da cosmovisão e prática social

Com base na análise de dados, é correto afirmar que esses alunos ingressaram no Ensino Médio ainda com muitos problemas em relação à leitura e à capacidade de interpretação. A maior parte deles consegue decodificar e perceber alguns sentidos que se encontram na superficialidade do texto. Porém, é visível a estranheza dos mesmos com os elementos conjunturais do gênero, o que denuncia a falta de desenvolvimento de competências para a leitura literária, cujas necessidades são reforçadas pelos PCNs.

O problema na proficiência de leitura desses alunos se agrava quando se adentra o nível interpretativo da leitura. Nenhum deles foi capaz de utilizar os elementos contextuais, ou fazer inferências que iam além da superfície do texto. Esta situação demonstra claramente que existe uma lacuna no ensino e/ou aprendizagem da leitura literária neste grupo de alunos.

Nos PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e no referencial teórico que embasa este trabalho, o letramento literário é fundamental para a formação do leitor proficiente e, conseqüentemente, do cidadão crítico.

Verifica-se o distanciamento da amostra pesquisada diante da leitura literária. Pode-se cogitar várias hipóteses para os problemas relacionados ao baixo desempenho desses alunos diante de perguntas mais aprofundadas. Acredita-se que o processo de sua formação tenha seguido a linha tradicional do ensino literário realizado nas escolas que, conforme apontado por Zilberman e Silva (2008), retira o interesse do aluno pela leitura, ou não são estimulados a ler, ou ainda, suas experiências com a leitura limitem-se a conteúdos rasos, objetivos e de fácil compreensão, como os que circulam nas redes sociais e internet, a principal ferramenta de leitura da atualidade.

Para a tarefa homérica de criar o gosto pela leitura, escola e professor podem utilizar como recurso o texto literário não apenas porque, por ser prazeroso, possibilita a criação do hábito de ler, mas porque fornece os instrumentos necessários para que o processo de letramento e a proficiência em leitura sejam adquiridos. Se o papel fundamental da escola é formar cidadãos críticos, a leitura literária é a via mais efetiva.

Mas não basta apenas trabalhar com projetos de leitura de gêneros literários. A formação do leitor perpassa por organizações didáticas e experimentações do texto pelo aluno. Cosson (2009) aponta em seu livro para uma organização sequenciada de leitura, o que poderia vir a ser uma estratégia muito interessante, pois, trabalhar o texto em sua verticalidade proporcionaria aos alunos a compreensão de que saber ler é condição básica para a leitura, mas que, para tornar-se um leitor proficiente, é necessário saber ler nas entrelinhas.

Logo, a formação de um leitor competente inicia-se com a criação do gosto pela leitura que deve ser instigado e direcionado pela escola. Uma vez criado o hábito de ler, progressivamente, o leitor ampliará a sua competência em relação à leitura.

Ao identificar a si e a realidade presente no texto através do contexto da obra, e compreender seus mecanismos de construção, o leitor é capaz de modificar suas ações e ampliar sua visão de mundo. Contemplar o caráter histórico, cultural, social e ideológico do

texto permite que o leitor se conscientize das convenções e imposições sociais e pense, refletindo sobre as mesmas.

### Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

CORTAZAR, J. **Valise de Cronópio**. Tradução de Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Perspectiva, 1993.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

PERINI, M. A. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZIBERMAN, R.; SILVA, E. T. da (Orgs). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. Série Fundamentos. São Paulo: Ática, 2002, p. 78-86.

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

SILVA, E. T. da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SIMÕES, D. P. Brevidade e efeito: considerações sobre o conto, a escrita feminina e Márcia Denser. In: BUENO, E. S.; PRESSOTO, P. H. (Orgs.). **Estudos linguísticos e literários I: um olhar da *lato sensu***. Dourados, MS: Ed. UEMS, 2011, p. 149-162.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 25, p. 05-17, 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TUFANO, D. **Estudos de língua e literatura**. São Paulo: Moderna, 1985.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB: Associação de leitura do Brasil, 2008.

## ANEXO

### Questionário sobre o conto **Natal na Barca** (Questões retiradas de: TUFANO, D. **Estudos de língua e literatura**. São Paulo: Ed. Moderna, 1985)

1 – O conto se desenvolve durante a travessia de uma barca. Quais as características da barca onde estavam as personagens?

2 – Quais as características do lugar em volta da barca?

3 – O rio atravessado pela barca apresenta características especiais? Quais?

4 – Qual era o estado de espírito do narrador durante a travessia?

5 – Que características da jovem mãe chamaram a atenção do narrador?

6 – Qual o clímax do conto?

7 – O conto **Natal na Barca** é considerado um texto ambíguo, ou seja, possui mais de um tipo de interpretação. Considerando algumas possíveis respostas sobre a relação existente entre o tema do conto e a noite de Natal, momento em que a ação se desenvolve, assinale a alternativa **INCORRETA**.

A - A caracterização da mulher, que é associada a uma figura bíblica, é um dos fatores que contribuem para esta relação: "Sob o manto preto, de pontas cruzadas e atiradas para trás, seu rosto resplandecia".

B - O conto pode ser considerado uma variação do tema do Natal como o renascimento da esperança, simbolizada na criança que vence a morte.

C - Uma das possíveis relações entre o tema e a noite de Natal está no comportamento da jovem mãe "Era a tal fé que removia montanhas..."

D - Não existe relação entre o tema do conto e a noite de Natal.

8 – Marque **V** para verdadeiro e **F** para falso. Qual a importância do uso do foco narrativo em 1ª pessoa para a criação do clima de mistério em que se desenrola o conto?

( ) O foco narrativo em primeira pessoa permite ao narrador se eximir de participar ativamente dos fatos relatados..

( ) A narrativa em primeira pessoa assume um caráter mais objetivo, tendo em vista que o narrador limita-se somente a nos repassar o que vê.

( ) Nesta modalidade, o narrador se torna também um personagem.

( ) Os traços subjetivos tendem a se manifestar, tendo em vista o envolvimento emocional mediante o desenrolar dos fatos.

( ) O leitor conhece apenas o que a personagem conhece, experimentando com ela as surpresas do enredo .

Data de recebimento: 5 de maio de 2017.

Data de aceite: 8 de dezembro de 2017.