

O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS: uma proposta para a leitura do texto

João Vieira da Silva Júnior¹

Meirydianne Chrystina de Almeida Santos²

Rodger Marques de Souza Feitosa³

Prof^a. Dr^a Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins⁴

RESUMO: A formação de leitores competentes e cada vez mais proficientes é um dos principais objetivos do ensino. Considerando que o indivíduo vive em uma sociedade permeada de práticas constantes de leitura e de escrita, faz-se necessário que esta seja uma atividade corrente na escola, a fim de alcançar os objetivos pretendidos, para efetiva inserção do indivíduo nas práticas sociais. Nessa perspectiva, assume-se para este trabalho a perspectiva sociocognitiva da leitura proposta por Leffa (1999) que defende que ler é interagir com o texto. Também se defende o uso de estratégias de leitura que ensinam a compreender o texto, conforme o exposto por Sim-Sim (2007). Embasado na proposta de Sim-Sim (2007), Allan; Souza (2009), Koch (2015), Leffa (1996; 2004), Cavalcante (2014), Marcuschi (2001), Cafiero (2010), Solé (1998), Marcuschi (2012), Antunes (2003), Maia (2007), este trabalho pretende descrever a abordagem sociocognitiva da linguagem e da leitura e viabilizar a aplicabilidade das estratégias de leitura orientadas para o texto narrativo, especialmente, estratégias de leitura sobre como se pode trabalhar o gênero memórias literárias em sala de aula. Espera-se com este trabalho investigar como se dá o processo de leitura na perspectiva sociocognitiva e elaborar uma proposta de prática de leitura do texto narrativo memórias literárias.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Texto narrativo. Memórias literárias. Ensino.

¹ Graduando em Letras – Português/Inglês pela Universidade Anhanguera, Caxias - Maranhão.

² Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Piauí, pós-graduanda em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão, especialista em Língua Portuguesa e Literatura (Faculdade Rio Sono, graduada em Letras (Português / Inglês) pela Faculdade Latino-Americana de Educação, graduada em Teologia pela Faculdade Kurios. Professora da educação básica, na rede pública e privada de ensino e de ensino superior na rede privada. E-mail: meirydianne@hotmail.com

³ Mestrando em Letras pela Universidade Estadual do Piauí, possui graduação em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Piauí e especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Piauí (2004). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

⁴ Graduada em Licenciatura Plena em Letras - Português pela Universidade Estadual do Piauí, mestrado em Linguística pela Universidade de São Paulo e doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística. Atualmente é professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e desenvolve pesquisas nas seguintes áreas: Semântica Formal e Ensino de Língua Portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

As atuais práticas de leitura feitas na escola apontam para um ensino de texto que privilegia a decodificação e/ou a extração de informações. Há ainda que se falar que, muitas vezes o trabalho com a leitura de textos privilegia bastante as questões relacionadas somente ao aspecto linguístico. Assim, a leitura fica resumida ao preparo para o enfrentamento das avaliações nacionais ou ainda, o aluno lê por ler, ou para dar respostas a perguntas feitas pelo professor para que este saiba que aquele leu.

Com o advento da proposta do ensino a partir do texto e o trabalho com os gêneros textuais, observa-se que houve uma necessidade de reformulação do trabalho com a leitura nas escolas, uma leitura que tenha mais relação com as práticas sociais de leitura e escrita vividas cotidianamente por qualquer pessoa. Também é sabido que a carência ou a ausência da leitura nesta sociedade letrada em que vivemos, de alguma forma se reflete no desempenho linguístico do falante.

Maia (2007) aponta em seu trabalho sobre formação de leitores que há atualmente uma crise em torno da leitura, já que são muitas as discussões que fazem com que o tema seja objeto de análise, quer de ordem estrutural, quer de ordem pedagógica, sob o ponto de vista de vários autores. A pesquisadora aponta algumas consequências da deficiência da leitura da maioria dos alunos. Eles demonstram dificuldades de expressão oral e escrita, pouca familiaridade com a leitura, incapacidade para interpretar textos e baixo desempenho linguístico, ao final das duas etapas mais importantes da escolarização, isto é na 4ª e 8ª séries. (FARACO, 1984; GERALDI, 1984 *apud* MAIA: 2007).

Ainda a respeito das práticas correntes de leitura na escola, segundo Maia (2007) é bastante comum os professores apontarem os alunos como culpados da crise na leitura, justificando essa afirmação ao falar da falta de gosto do estudantes pela leitura, de que não sabem interpretar o texto lido e os docentes recorrem a afirmações dos próprios alunos que dizem que é “muito chato responder fichas de leitura e fazer resumos”.

Ao falar sobre as o ensino de português nas escolas, Antunes (2003) verificou algumas constatações menos positivas que confirmam o pensamento de outros estudiosos. Quando discorre sobre o trabalho com a leitura, são apontados

problemas como uma atividade centralizada no mecanicismo da decodificação e não da aquisição de habilidades; uma atividade sem interesse e sem função em relação aos usos; atividade restrita ao ambiente escolar, realizada sempre com vistas à avaliação; atividades de interpretação que se encerram na recuperação de elementos literais e explícitos da superfície do texto; atividade incapaz de promover no aluno o despertar para as múltiplas funções sociais da leitura; uma escola “sem tempo para a leitura.

Diante de tantas mazelas, a lei do menor esforço para explicar a constatação sobre o problema da leitura recai em culpar a escola, ou professor ou ainda o aluno. Porém algumas intervenções poderiam facilitar o processo de desenvolvimento da leitura na escola e fora dela. No âmbito mais geral do problema, o acesso ao livro poderia ser mais facilitado seja em termos de menor custo para o leitor ou através da implementação e melhoria das bibliotecas públicas e escolares.

Não se pode deixar de falar ainda sobre a formação dos professores evidencia ainda certo despreparo para o trabalho com a leitura, mas não se pode negar o esforço comprometido de muitos docentes para formar leitores competentes. Porém, muitas vezes esses esforços esbarram na falta de apoio e na ausência de condições e ambientes que favoreçam a leitura (CINTRA: 2014)

Também é relevante citar a importância da família desde muito cedo na formação do leitor. Inúmeros estudos confirmam a importância da leitura na vida criança, através da contação de histórias, do manuseio de livros, mesmo em momentos anteriores à escolarização. Faraco (2012) afirma que quanto mais cedo e mais intenso for o contato da criança com os livros e, conseqüentemente, com a leitura e a escrita, mais rápido e fácil será o processo de alfabetização e apropriação da leitura e da escrita por parte da criança. “A criança que mergulha nas práticas de escrita desde tenra idade alcançará [...] o momento em que estará madura para se alfabetizar [...] para poder participar com autonomia dos inúmeros eventos de letramento que se seguirão por toda a sua vida escolar ou não” (FARACO: 2012)

Dentro de cenário, não se pode deixar de falar da importância do professor para a formação leitora do aluno. Suassuna (1995 *apud* MAIA 2007) esclarece que as causas e conseqüências da crise sobre a leitura não podem estar centradas no aluno, mas que o professor também precisa rever seu papel a ser desenvolvido no processo de construção da competência leitora do aluno e no sentido de modificar a situação do atual ensino de língua no Brasil.

A leitura e a escrita são práticas sociais que estão constantemente presentes na vida das pessoas. Esse argumento reforça a importância destas tecnologias na vida das pessoas como ferramentas necessárias à formação intelectual do indivíduo. Por esta razão, justifica-se a existência de um trabalho intenso com a leitura na escola para que as práticas fora dela sejam o mínimo possível sofridas. É nesse contexto que a escola surge como mediadora desse processo de apropriação da leitura e da escrita.

É interesse da escola a formação de leitores que sejam capazes de usar as práticas de leitura e escrita com diversas finalidades: ler para informar-se, para divertir-se, para aprender, para transmitir informação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) já traziam em seu conteúdo a apresentação de que este objetivo deve ser alcançado pela escola no que se refere ao ensino de leitura e escrita: a formação de leitores competentes, quer seja para atividades comuns do dia a dia, quer para atividades que envolvam atos complexos de exercício da cidadania.

Assim, este artigo tem como objetivo promover uma análise acerca das diferentes concepções de leitura e sobre seu ensino na escola e apresentar uma proposta de trabalho de leitura através de estratégias de compreensão de texto narrativo, especialmente, o gênero memórias literárias. Objetiva-se, com este artigo, a disseminação teórico-prática a respeito do trabalho de ensino e leitura de textos, em especial, apresentar a abordagem sociocognitivo-interacionista da linguagem. Nesse caso, o processo de construção de sentidos é um processo fruto da atividade interacional e, por isso, deve embasar o ensino de leitura e escrita nas aulas de língua nas escolas.

Serão apresentadas ao longo deste trabalho a perspectiva sociocognitiva da linguagem e a concepção sociocognitiva da leitura. Também abordar-se-ão a leitura e a produção de sentidos, como uma tarefa altamente complexa do processo de compreensão da leitura. A seguir, apresentar-se-ão as estratégias de compreensão do texto narrativo para o gênero memórias literárias.

2 A PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA DA LINGUAGEM E A CONCEPÇÃO SOCIOCOGNITIVA DA LEITURA

2.1 A ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA DA LINGUAGEM

A abordagem sociocognitiva da linguagem tem relação com a linguagem simbólica e tem como objeto de estudo a análise da forma como o homem adquire e desenvolve a linguagem.

A este respeito, cita-se Állan e Souza (2009), os quais apresentam o modelo de evolução cognitiva humana proposto por Michael Tomasello (2003). Em seu trabalho, os pesquisadores apresentam a proposta funcionalista da linguagem em relação com os processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem simbólica. Nessa teoria, a aquisição da linguagem está baseada no uso – a chama linguística cognitivo-funcional. As explicações para esse processo aquisitivo devem-se a fatores biológicos e também sócio-pragmáticos, considerando esse processo como sócio-biológico, em que estão envolvidas a maturação intelectual do indivíduo que tem a capacidade inata da linguagem e ainda as capacidades de compartilhamento e compreensão dos fatores envolvidos na comunicação humana, como a intencionalidade.

Nessa perspectiva sociocognitiva da linguagem, entende-se que a cognição humana é fruto tanto de aquisições biológicas, próprias da espécie humana, quanto produto “de atividades de colaboração relacionadas á cognição cultural”. (ÁLLAN; SOUZA: 2009). Portanto, a abordagem sociocognitiva da linguagem propõe que a linguagem é uma capacidade biológica, mas é também resultado de uma herança cultural, estabelecida a partir de sua capacidade de interagir com o mundo à sua volta.

Desse modo, a teoria da evolução cognitiva humana busca uma conciliação entre o aspecto biológico de aquisição e desenvolvimento da linguagem com os aspectos culturalmente aprendidos na interação. Na proposta de Tomasello (2003 *apud* ALLAN; SOUZA: 2009) defende-se a teoria de que

as habilidades sociocognitivas humanas são produtos de uma evolução cultural, que opera em um tempo cronológico menor devido a um mecanismo de transmissão cultural, que permitiria que habilidades e conhecimentos já existentes em certa cultura (humana ou não-humana)

fossem transmitidas para os membros pertencentes à mesma cultura. (TOMASELLO: 2003 *apud* ALLAN; SOUZA, 2009 , p. 162)

A Linguística Cognitiva surge como fruto dessa abordagem sociocognitiva da linguagem, considerando o conhecimento em conexão com a experiência humana do mundo. A teoria propõe a abordagem da linguagem como sendo capacidades cognitivas e também como resultado da experiência cultural, social e individual.

2.1 A ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA DA LEITURA

Pesquisas recentes a respeito da leitura mostram uma renovação no tratamento que é dado ao texto. Trabalhos como o de Leffa (1999) apontam para uma nova perspectiva no trabalho com a leitura: a concepção sociocognitiva, voltada não para a decodificação, nem para a extração de informações, nem atribuição de sentidos. Na perspectiva sociocognitiva, a leitura é o espaço de interação entre leitor → texto.

Leffa (1999) expõe em seu trabalho pelo menos três linhas teóricas a respeito da leitura: uma visão ascendente, em que o foco está no texto e na extração de informações por parte do leitor; uma visão descendente, voltada ao leitor, mas a leitura é vista apenas como atribuição de sentidos ao texto pelo leitor; e, por fim, uma visão conciliadora sobre a leitura em que se pretende colocar o foco na interação que deve ocorrer entre o leitor e o texto para que haja a construção de sentido. É essa terceira abordagem da leitura, enquanto processo interacional que se propõe defender com este trabalho.

Para uma definição precisa do que é a abordagem sociocognitiva da leitura, Leffa apresenta uma concepção, segundo ele, “adequada e completa da leitura” e defende que a análise do processo de leitura deve estar atrelada a estes três elementos essenciais: o texto, o leitor e a comunidade. O autor define a concepção interativa ao afirmar que “a abordagem interativa, na medida em que perpassa diferentes linhas teóricas, permite o estudo dos vários elementos que compõem a leitura, de maneira distribuída, evitando a centralização num único foco de interesse”. Em sua concepção, o autor acredita que tanto a abordagem do texto

quanto do leitor deixam lacunas na compreensão e isso dificulta uma definição adequada de leitura (LEFFA, 1999, p. 3).

De modo semelhante, Koch e Elias (2015) apresentam concepções de leitura. Na primeira, o foco é o autor e tem a língua como representação do pensamento. O texto é um produto lógico e ao leitor, na tarefa de leitura, cabe captar cada representação mental do autor. Em sua segunda concepção, as autoras apresentam a leitura com foco no texto, tendo a concepção de língua como estrutura (mero instrumento de comunicação) e requer do leitor a atividade de leitura que possibilita o reconhecimento do sentido das palavras e da estrutura do texto, como uma atividade de reprodução. Finalmente, na terceira concepção proposta por Koch e Elias (2015), a leitura é uma atividade que tem como foco na interação autor → texto → leitor, na perspectiva do diálogo. Os sujeitos são ativos na construção de sentidos. O texto é o lugar da interação, a atividade de leitura é vista como uma tarefa altamente complexa de produção de sentidos.

3 LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDO

3.1 O PROCESSO DE COMPREENSÃO DA LEITURA

Ao ler ou produzir um texto, fazemos uso de estratégias sociocognitivas e para o processamento textual ativam-se vários tipos de conhecimento que estão arquivados em nossa memória e que nos ajudam na compreensão e na construção de sentido do texto. (CAVALCANTE: 2014).

Ao discorrer sobre a formação de leitores críticos, Cafiero (2010) aponta a necessidade de tornar a leitura como objeto de ensino e cita dois argumentos que validam a relevância da necessidade: 1. O de que a leitura é um processo de muitas facetas diferentes; 2. O de que ações sistematicamente organizadas podem contribuir para que o aluno leia melhor.

A autora argumenta ainda que a leitura constitui um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos. Assim, o leitor é um sujeito agente-social que compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece sobre o que encontra no texto e os conhecimentos que ele (o leitor) carrega consigo (CAFIERO: 2010). Nesta concepção, o leitor age no processo, não

apenas na decodificação da materialidade linguística do texto, mas também atribuindo sentidos ao que lê, pois “ler é atribuir sentidos”.

Além do conhecimento da materialidade linguística do texto, ponte mediadora da interação autor – texto – leitor, há ainda outros elementos que devem ser considerados para que a construção de sentidos seja efetiva. Os conhecimentos do leitor, em maior ou menor intensidade, contribuem com o processo de compreensão. (KOCH; ELIAS: 2015).

Segundo Cafiero (2010) e corroborando com o que é proposto por Koch e Elias (2015) e por Cavalcante (2014), além do conhecimento de decodificação e das experiências do leitor, há ainda outros tipos de conhecimentos necessários para a produção de sentidos, a saber: conhecer a situação de comunicação – saber quem fala para quem em que situação; o gênero; os recursos da língua.

Se a leitura é um processo altamente complexo de produção de sentidos (KOCH; ELIAS: 2015) e se os sentidos não estão “postos” explicitamente no texto, é necessário contribuir para ajudar os alunos a adquirirem boas estratégias de compreensão e produção de sentidos. “É importante que, nas aulas de leitura, o aluno faça perguntas, levante hipóteses, confronte interpretações, conte sobre o que leu e não apenas faça questionários de perguntas e respostas de localização de informação” (CAFIERO: 2010). Além destes elementos, Koch e Elias (2015) defendem que se deve admitir uma pluralidade de leituras. Em outras palavras, é admitir que as leituras variam de um leitor para outro das as diferentes experiências que são estabelecidas individualmente na relações que cada leitor estabelece com o mundo.

O sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor. [...] a pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversa [...] e de sua atitude cooperativa perante o texto, por outro lado. (KOCH; ELIAS: 2015)

3.2 ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO DO TEXTO NARRATIVO: o gênero memórias literárias.

3.2.1 Estratégias de Leitura

Segundo Silva e Martins (2010), as atividades de leitura que o leitor consegue desenvolver “são sempre ações históricas e culturais, aprendidas no seio da comunidade de origem – na família, na vizinhança -, em contextos institucionais como a creche, a escola, a biblioteca, os centros culturais”.

As mesmas autoras afirmam que a leitura que é feita nas escolas tem uma característica própria e é monitorada por programas de ensino. Segundo elas, essa é a causa de haver tantos leitores pouco proficientes, com número reduzido de leituras.

Na visão de Cafiero (2010) “uma boa aula de leitura começa pelo planejamento”. A autora propõe planejamentos em níveis macro e micro. Macro, no sentido de estar em conformidade com os documentos oficiais que regem o ensino e, micro, no sentido de adequar as ações no âmbito escolar, da turma e dos suportes. A pesquisadora sugere ainda uma planilha que pode orientar como cada escola pode organizar o ensino da leitura, conforme será mostrado a seguir.

QUADRO 1³

Distribuição de gêneros de leitura no ensino fundamental									
Gêneros	1º. Ano	2º. Ano	3º. Ano	4º. Ano	5º. Ano	6º. Ano	7º. Ano	8º. Ano	9º. Ano
Anúncio			x	x		x			
Artigo de opinião				x	x		x	x	x
Aviso	x	x	x						
Bilhete	x	x	x						
Biografia			x	x					
Carta pessoal		x				x			
Carta apresentação									x
Carta do leitor						x	x		
Conto	x		x		x		x		
Convite	x	x							
Crônica						x	x	x	x
Currículo									x
Díário				x		x			
Divulgação científica				x	x	x			
Fábula					x	x	x		
Lenda			x		x				
Lista	x	x							
Notícia			x		x		x		
Parlendas/ quadrinhos	x	x							
Poema	x	x		x		x		x	
Quadrinhos/charge			x	x			x		
Relato de pesquisa	x	x						x	x
Reportagem				x			x	x	x
Resenha				x			x	x	x
Resumo/esquema					x	x	x	x	
Romanos							x	x	x
Texto Instrucional			x		x				

³ Esse quadro é apenas uma simulação para exemplificar como cada escola pode organizar o ensino de leitura. Não significa que todas as escolas tenham de selecionar os mesmos textos que aqui estão indicados para cada série.

O quadro apresentado surge como ferramenta seriada para o desenvolvimento das habilidades de leitura a ser desenvolvida pelos estudantes. Quanto ao desenvolvimento dessas habilidades, Cafiero (2010) confirma o que é proposto por Sim-Sim (2007) ao afirmar que textos diferentes pedem diferentes leituras e cada leitor utiliza estratégias diferentes para compreender um mesmo texto. “É por isso que, perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos” (SIM-SIM: 2007). Assim, no trabalho com gêneros, faz-se necessário apresentar aos estudantes o conteúdo, a estrutura, os

recursos linguísticos utilizados e o valor funcional do texto/gênero. Para um ensino efetivo de leitura e compreensão de textos, Sim-Sim (2007) defende que as crianças precisam ser expostas e estar familiarizadas com tipos diversificados de textos. Além disso, é fundamental ensinar-lhes “estratégias gerais de automonitorização da leitura e estratégias específicas para abordagem de cada tipo textual”.

O ensino de estratégias de leitura é fundamental se se pretende fazer com que os alunos leiam textos cada vez mais longos e variados de maneira crítica e compreensiva, corroborando com Sim-Sim (2007) que afirma que

O ensino da compreensão da leitura tem de incluir, portanto, **estratégias** pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o Mundo e **para o desenvolvimento de competências específicas de leitura.**(grifo nosso) (SIM-SIM: 2007)

Em seu estudo sobre o ensino da leitura e da compreensão de textos, Inês Sim-Sim apresenta como recurso necessário à compreensão o uso de estratégias de leitura. Para ela, o ensino da compreensão é constituído do ensino explícito de estratégias para abordar um texto. A pesquisadora define o que são “estratégias de leitura” ao afirmar que “são ‘ferramentas’ de que os alunos se servem [...] para melhor compreenderem o que lêem [...]. *Essas estratégias ocorrem antes da leitura de textos, durante a leitura de textos e após a leitura de textos*” (grifo nosso) (SIM-SIM: 2007). Cafiero (2010) afirma que bons leitores fazem uso de estratégias que lhes possibilitam “ler tirando o máximo de proveito e *economizando recursos cognitivos*”.

3.2.2 O texto narrativo

Antes de apresentar a proposta de prática de leitura propriamente dita, achamos importante escrever algumas linhas sobre o gênero a ser trabalhado, que é um texto de Memórias literárias e sobre a tipologia textual predominante nesse gênero – a narrativa.

Adam (1985 *apud* SOLÉ: 1998) apresenta uma definição do texto narrativo afirmando que é um “texto que pressupõe um desenvolvimento cronológico” e que tem o objetivo de explicar acontecimentos ocorridos em uma determinada

sequência. Esse tipo de texto, normalmente apresenta uma organização composta de situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Algumas narrativas organizam-se seguindo essa estrutura, enquanto outros são compostos sob a forma de diálogo inserido na estrutura narrativa (SOLE: 1998)

O texto narrativo surge como resposta a uma necessidade de registrar a natureza histórica da existência humana. Nesse sentido, o texto narrativo é aquele que registra nossas histórias, retrata vivências, acontecimentos e formas de ver o mundo.

Solé (1998) retoma ainda Cooper (1990) ao afirmar que é fundamental ensinar aos estudantes o reconhecimento das estruturas que compõem o texto, seja narrativo, argumentativo ou qualquer outro tipo. Segundo a pesquisadora, a estrutura dos textos contém indicadores essenciais que permitem antecipar a informação e facilitar a compreensão. Esse conhecimento constitui, portanto, uma importante estratégia de leitura. Desse modo, Sim-Sim (2007) elenca em seu trabalho com as estratégias de leitura para o texto narrativo o conhecimento da estrutura e dos elementos da narrativa. Ela apresenta os principais elementos que compõem a narrativa, a saber: personagem(ns), os contextos espacial e temporal, os problemas, conflitos ou complicações, a trama.

Sim-Sim (2007) apresenta em seu trabalho uma definição de narrativa baseada em Grasser, Golding & Long (1991) ao apontar que o texto narrativo é caracterizado com uma descrição de acontecimentos, oriundos de experiências reais ou fictícias, selecionados por quem escreve ou conta e obedecem a uma estrutura composicional que permite a antecipação de quem ouve ou lê. A autora também afirma que a narrativa é na sua essência uma comunicação entre quem conta ou escreve e quem ouve ou lê.

Segundo a autora, o texto narrativo tem mais caráter recreativo para o leitor/ouvinte e busca respostas emocionais neste leitor/ouvinte. E para o trabalho com o texto narrativo, Sim-Sim (2007) apresenta em seu trabalho uma proposta de estratégias de leitura especificamente voltadas para esse tipo de texto.

3.2.2.1 O gênero memórias literárias

As memórias literárias constituem um gênero que permite ao aluno entrar em contato com as suas lembranças, as lembranças de um familiar ou mesmo de um

morador da sua comunidade. Esse exercício de olhar para o passado permite, não apenas lembrar-se de acontecimentos que marcaram a sua vida, mas reconstruir sua visão de mundo ao confrontar essas memórias com o tempo presente.

Essas experiências, que podem ser escritas a partir de uma vivência ou do relato de outra pessoa, não são relatadas exatamente como aconteceram, mas tomam forma a partir das lembranças do autor do texto. A realidade serve apenas de base para a criação.

Marcuschi (2012), em artigo intitulado “A escrita do gênero *memórias literárias* no espaço escolar: desafios e possibilidades”, afirma que existem diversos gêneros textuais que nos permitem um olhar para contextos sócio-históricos passados, sem, contudo se configurarem necessariamente como literários. A partir dessa afirmação, a pesquisadora discute as características das *memórias literárias* que as torna um gênero literário, sem, contudo, esgotar a discussão ou estabelecer uma dicotomia entre os gêneros literários e os não literários.

Tomando como base o eixo da remissão a tempos antigos, desde uma perspectiva contemporânea, e a valorização da singularidade e da estética literária, Beth Marcuschi vai identificando os elementos que compõem esse gênero e a relevância do seu ensino.

A autora entende que o propósito sociocomunicativo das memórias literárias é recuperar vivências de tempos mais remotos, experienciadas pelo autor ou por outra pessoa que lhe tenha contado, numa linguagem que se configure como ato discursivo próprio e recrie o real, sem se comprometer com a veracidade ou com a magnitude das ocorrências. Em outras palavras, ao lembrar-se de acontecimentos que lhe marcaram a vida, o autor atribui a eles novos detalhes, que muito provavelmente não estavam lá, mas que foram incluídos porque as recordações são vistas com os óculos da contemporaneidade.

Podemos assim resumir as características mais marcantes de um texto de memórias literárias:

- a) Relato de experiências do autor ou de outra pessoa;
- b) Uso dos verbos e pronomes em primeira pessoa;
- c) Graus de diversos de ficcionalidade;
- d) Falta de compromisso com a fidelidade histórica e com os grandes acontecimentos;

- e) Compromisso com as vivências que afetam a memória afetiva, a memória involuntária, e a memória dos sentidos.

No âmbito da textualidade, um bom texto de memórias literárias deve atender à coesão, articulação e progressão, a fim de garantir a sua coerência. Para tanto, é necessário utilizar como estratégias: a retomada dos referentes, a utilização, quando necessária, dos conectores e o uso de tempos verbais e indicadores espaciais que recuperem adequadamente a época e os lugares reportados no texto (MARCUSCHI, 2012:66).

4 PROPOSTA DE LEITURA DO TEXTO NARRATIVO: memórias literárias

Inês Sim-Sim, em seu trabalho sobre ensino da leitura e da compreensão de textos apresenta uma proposta de trabalho com textos narrativos. A autora inicia sua proposta defendendo que o conhecimento da estrutura e dos elementos desse tipo de texto é fundamental para a compreensão. Sim-Sim (2007) também acredita que quanto mais cedo a criança tem contato com textos narrativos, mais facilmente a criança desenvolve a capacidade de dedução, de análise das ações dos personagens, antecipa os acontecimentos da narrativa e prevê as consequências. Com isso, a criança também aprende a descobrir as inferências e aprender a valorizar esse tipo de texto. Um dos fatores que faz do texto narrativo um dos preferidos dos leitores é, provavelmente, o fato de por volta dos 4 ou 5 anos de idade, a criança já ter contato com esse tipo de texto.

Nesse sentido, as estratégias de leituras apresentadas por Sim-Sim (2007) devem estar embasadas na compreensão global do texto, na interpretação, na análise da estrutura, na compreensão do tema, dos elementos, na discussão do texto lido e suas relações com a vida dos alunos.

Ainda a respeito das estratégias de leitura de textos, Cafiero (2010) aponta que o uso de estratégias de leitura é um importante recurso cognitivo que, se feito de maneira planejada no ensino da leitura e compreensão de textos pode ajudar os alunos na produção de sentidos e torná-los leitores fluentes, economizando os recursos cognitivos no ato da leitura.

Dentre suas estratégias, Cafiero (2010) apresenta que, para a leitura, deve-se primeiramente fixar os objetivos da leitura e situá-la em um contexto da obra, do autor, social. Essa concepção confirma a de Sim-Sim (2007) que, ao estabelecer etapas no processo de leitura para antes, durante e depois da leitura, situa a definição dos objetivos no momento antes da leitura.

Posteriormente, Cafiero (2010) apresenta como segunda estratégia de leitura a colaboração para o desenvolvimento das capacidades leitoras, através da localização de informações, inferência do sentido de palavras ou expressões, identificação de opiniões expressas no texto, identificação da finalidade dos textos lidos, estabelecer relações entre imagem e texto; identificação da função do uso dos articuladores, estabelecer relações entre partes de um texto de modo a (re)construir a continuidade temática, estabelecer relações no uso de recursos expressivos e efeitos de sentido, percepção dos efeitos de variação linguística, leitura global do texto. Segundo a autora, todas essas estratégias contribuem para ampliar as capacidades de compreensão e produção de sentidos do texto.

Sim-Sim (2007) afirma que, na etapa antes da leitura, deve-se explicar a finalidade da leitura do texto, ativar o conhecimento anterior que o estudante tem sobre o tema, antecipar os conteúdos com base no título, imagens, autor, índice, etc.

Para o momento “durante a leitura”, a pesquisadora sugere fazer uma leitura mais seletiva, sintetizar o texto, inferir o significado de palavras, consultar outras fontes, sublinhar, tomar notas, parafrasear o texto.

Sim-Sim (2007) sugere que para “depois da leitura” é interessante que o estudante formule questões sobre o que leu, confronte suas hipóteses e previsões, discuta com os colegas e releia o texto. Essas mesmas estratégias podem ser aplicadas à leitura dos mais variados tipos e gêneros textuais. Com base nessa concepção, apresentaremos, a seguir, uma proposta de atividade, utilizando as estratégias de leitura propostas por Sim-Sim (2007) para o texto narrativo, sendo que nossa proposta está voltada ao gênero memórias literárias.

O mundo encantado do engenho

Aluna: Isabela Kethyes Bezerra Bessa

Sentado aqui no alpendre da casa-grande, olhando em volta desse mundo silencioso em que hoje vivo me lembro de cada momento que passei neste lugar. O

rodopiar dos ventos no canavial, o cheiro da cana verde misturado ao ar puro das águas cristalinas do açude, o barulho dos animais, as vozes dos trabalhadores... Tudo isso está guardado na minha memória.

Era época de fartura, o engenho acolhia de braços abertos todos os que ali iam chegando. Meu pai, homem forte, comandava com braveza e ao mesmo tempo com humildade os trabalha - dores que rudemente transformavam com habilidade a cana em rapadura.

Dentro e fora do engenho ouvia-se o lepe-lepe das palhetas, mexendo o tacho fervente de mel. A moenda subia e descia com um ranger musical, esmagando a cana e soltando uma garapa esverdeada. Jumentos iam e vinham, trazendo nos lombos cangalhas cheias de cana, cujas folhas se arrastavam pelo chão e pareciam cantar uma canção, alegrando nossos ouvidos.

O cheiro vindo da gamela da rapadura, ora com mistura de cravo e erva-doce, ora de coco, fazia com que aguçasse o paladar de quem passava. As mulheres esparramavam o mel na pedra para começar o puxa-puxa do alfenim, seus corpos moviam-se sem parar, pareciam bailarinas ou... borboletas.

O almoço dos trabalhadores era feito na casa-grande e logo de manhã cedo os jumentos encostavam-se ao engenho, trazendo em caçuás as enormes panelas cheias de comida, geralmente a carne dos porcos que eram criados na fazenda. Enquanto alguns mexiam os tachos, outros sentavam no chão para pegar o de comer.

À tardinha esfriavam os corpos para irem banhar-se no açude. De longe ouviam-se os gritos das maritacas misturados à algazarra dos trabalhadores, que pareciam crianças brincando de pega-pega. Ceavam na casa-grande... E vinham chegando, no corpo traziam o cheiro gostoso do sabonete Alma de Flores, considerado um luxo naquela época, cabelos limpos, cheios de brilhantina, que espelhavam de longe. Depois da ceia, sentavam em redes ou tamboretas, iluminados pelo clarão da lamparina, e contavam histórias reais ou de trancoso. O café era servido, e o canivete, retirado da cintura, para cortar o fumo de rolo com o qual faziam um cigarro grosso, enrolado com palha de milho seco que pegavam na tolda, o isqueiro de metal a querosene Professora: Maria Gisélia Bezerra Gomes Escola:

E. M. E. F. Urcesina Moura Cantídio – Alto Santo (CE) rodava de mão em mão para acender os cigarros. Alguns resolviam ir namorar, mesmo que o pai da moça casse no meio dos dois.

Naquele tempo tudo era diferente, as pessoas eram mais amigas umas das outras e viviam mais felizes.

Hoje, o engenho está de pé, bem conservado, as pessoas sempre vêm para tirar retratos e ouvir histórias de como funcionava tudo aquilo, mas nunca vão entender como funcionava o cora - ção, a amizade de cada pessoa que ali vivia, pois essa máquina de tirar retrato jamais vai retratar as lembranças, as saudades e a história real do mundo encantado do engenho.

(Texto baseado na entrevista feita com o senhor José Enias Bessa.)

Glossário

Cangalha – armação feita de madeira, colocada em animais, para carregar coisas, objetos.

Caçuás – espécie de bolsa de couro, colocada no jumento, para levar objetos.

Brilhantina – espécie de gel perfumado que os homens usavam nos cabelos nas décadas passadas.

Tolda – terreno adubado para plantar milho.

4.1 ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE COMPREENSÃO DE TEXTOS NARRATIVOS

Objetivo 1: Suscitar o interesse pela leitura da história.

Atividade: Estimular a curiosidade e o apetite pela leitura da história, através da apresentação criativa desta por um grupo de alunos.

Descrição da atividade:

- Escolha pelo professor de um grupo de alunos que lerão previamente o texto e selecionarão a informação relevante sobre ele;

- Levar para a sala de aula objetos e fotos antigos e expô-los antes da apresentação do texto;
- Sistematização pelo grupo da informação selecionada (título, nome do autor, assunto tratado no texto, lista de motivos pelos quais vale a pena ler o texto);
- Leitura compartilhada, pelo grupo, do texto de Memórias Literárias “O mundo encantado do engenho”;
- Discussão sobre o interesse suscitado pela apresentação do texto;
- Leitura pela turma do texto “O mundo encantado do engenho”.

Objetivo 2: Explorar o plano global do texto

Atividade 1: identificação da sequência lógica do texto

Descrição da atividade:

- Explicar que se trata de um texto de memórias literárias escrito por uma aluna;
- Questionar sobre o que é memória e qual a importância dela para as nossas vidas;
- Fazer cópias do texto;
- Dividir a turma em grupos;
- Recortar o texto em trechos menores (parágrafos) e entregá-los aos grupos;
- Solicitar que os alunos leiam e organizem o texto, identificando o início, o meio e o fim;
- Solicitar que os alunos, nos grupos, encontrem o trecho do texto que situa o leitor no tempo e no espaço em que as lembranças se desenrolam;
- Perguntar se conseguiram identificar qual o fato principal lembrado no texto;
- Apresentação do plano global do texto;

Plano global do texto

Início: dedicado a situar o leitor no tempo, e principalmente, no espaço em que se passam as lembranças do narrador.

Meio: o autor relata um fato que marcou sua vida e revela para o leitor os motivos que tornam significativos os fatos contados.

Fim: o autor pode concluir seu texto de memórias literárias com alguns questionamentos do narrador-personagem sobre seu passado ou se deslocar para o presente.

4.2 ATIVIDADE 2: IDENTIFICAÇÃO DOS MARCADORES DE TEMPO, ESPAÇO E DO NARRADOR

Descrição da atividade:

- Projetar o texto com data show;
- Pedir aos alunos que leiam o texto e identifiquem as marcas de espaço e de tempo;
- Fazer os grifos à medida que estas marcas forem sendo encontradas;
- Copiar trechos de textos narrativos em terceira pessoa e solicitar que os alunos mudem o foco narrativo de terceira para primeira pessoa.

4.3 ATIVIDADE 3: SEGMENTAÇÃO DO TEXTO EM GRANDES UNIDADES DE SIGNIFICADO.

Descrição da atividade:

- Em grupos de três ou quatro pessoas, solicitar aos alunos que recontassem a história a partir de outro gênero: quadrinhos, desenhos, texto dramático, etc.
- Apresentar as versões criadas pelos grupos e discutir com os alunos a que mais se aproximou do texto lido;
- Os mesmos grupos farão entrevistas com moradores de sua região para registrar as memórias da cidade, do bairro ou da escola;
- Transcrever as respostas a fim de torná-la um texto narrativo;
- Leitura e apresentação do trabalho realizado;
- Fazer as devidas correções gramaticais com os alunos;
- Digitalizar os textos e transformá-los em um livro de memórias do bairro;
- Fazer cópias do livro, a fim de valorizar o trabalho do aluno.

5 METODOLOGIA

Para a elaboração deste trabalho, a pesquisa é construída sob a abordagem qualitativa dos dados, uma vez que este tipo de abordagem nos permite fazer reflexões acerca da temática observada, com o objetivo de utilizar as amostragens analisadas a fim de produzir informações. Além disso, busca a compreensão da realidade observada e é mais subjetiva. No pensamento de Minayo (2001), este tipo de abordagem tem muita relação com a pesquisa conceitos, motivos, desejos, crenças, valores e atitudes. Assim, a pesquisa qualitativa busca uma ancoragem mais aprofundada das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, uma vez que não há como quantificá-los.

Conforme os objetivos, este trabalho caracteriza-se como sendo de cunho exploratório, pois se propõe a tornar o problema analisado mais explícito, levantando bibliografia já existente acerca da temática analisada. Quanto aos procedimentos, esta pesquisa também será bibliográfica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho pretendeu-se reforçar a visão de que o trabalho com a leitura, tanto seu ensino quanto a leitura de textos diversificados tem grande relevância no contexto escolar. Por isso, admite-se a importância de trabalhar a leitura de textos na perspectiva sociocognitiva, com vistas à construção de sentidos.

Desse modo, entende-se que a leitura é fundamental para a formação de um cidadão crítico, responsável e atuante na sociedade. Portanto, fazem-se necessárias práticas de leitura constante, já que nossa sociedade está imersa nas trocas de informações que acontecem constantemente, seja por meio oral ou por meio da escrita.

As estratégias de compreensão e de interpretação possibilitam formas de desenvolvimento das competências e habilidades leitoras, contribuem para a formação do leitor fluente.

Por esta razão, este trabalho vem reafirmar a importância da perspectiva sociocognitiva da leitura e da aplicação de estratégias de leitura para trabalhar a

compreensão de textos em sala de aula, instrumentos que facilitarão o processo de construção de sentidos do texto por parte do aluno. Nesse sentido, o trabalho objetivou discorrer sobre a importância do trabalho com a leitura para a formação do professor da língua portuguesa. Espera-se que o objetivo tenha sido alcançado e sirva de motivação para estudos futuros relacionados à temática, uma vez que este constitui um trabalho inicial sobre uma abordagem que é recente e fundamental à prática de leitura e compreensão de textos na escola e fora dela, a saber, a concepção sociocognitiva da leitura.

REFERÊNCIAS

ALLAN, Sylvio.; SOUZA, Carlos Barbosa Alves de. **O modelo de Tomasello sobre a Evolução Cognitivo-Linguística Humana**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Abr-Jun 2009. Vol. 25, n. 2, pp. 161-168.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL (1997) **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental (Coleção Explorando o Ensino)**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. – 1. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

CINTRA, Anna Maria. Leitura na escola: uma experiência, algumas reflexões. In: ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de Língua Portuguesa. Oralidade, Escrita, Leitura**. São Paulo: Contexto, 2011,

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. – São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. – 3. ed., 11ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

_____. Perspectivas no estudo da leitura; texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson, J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção**

textual; alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/perspec.htm>, acessado em 09 de setembro de 2004)

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores.** – São Paulo: Paulinas, 2007.

MARCUSCHI, Beth. **A escrita do gênero Memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades.** São Paulo: USP, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita – processos de retextualização.** São Paulo, 2001.

MINAYO, Maria. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.09-29.

SILVA, Márcia Cabral da. MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In: **Literatura: Coleção explorando o ensino, volume 20.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SIM-SIM, Inês. **O ensino da leitura: a compreensão de textos.** Ministério da Educação e Cultura, 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução de Cláudia Schilling. – 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.